

Leidraad

Onderwijs vanuit hoge verwachtingen

Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het basisonderwijs

Leer punt

Tekstkaders

In de gekleurde tekstkaders vind je extra informatie. De groene, roze en blauwe kaders vertellen je meer over wetenschappelijke achtergronden, de informatie in de licht- en donkerpaarse kaders is meer praktisch van aard.

Verdiepende info

Effecten uit onderzoek

Toelichting

Praktijkvoorbeeld

Zelf aan de slag

Laat jij ons weten wat je vindt van deze leidraad?

Scan de QR-code en geef jouw mening!

Colofon

Auteurs originele Nederlandse leidraad
Linda van den Bergh, Melissa van Amerongen, Renald Gunsch, Marike Timmermans, Anneke Timmermans

Auteurs hertaling
Stijn Coussement – lector en onderzoeker Hogeschool VIVES, dr. Peter Dejonckheere, lector en onderzoeker Hogeschool VIVES

Expertgroep
Ruud Lelieur (Universiteit Antwerpen), Esther Gheyssens (UGent en Schoolmakers), Michiel Wils (Thomas More Hogeschool), Henk De Reviere (Pedagogische begeleidingsdienst Katholiek Onderwijs Vlaanderen), Werner Ryckaert (Pedagogische begeleidingsdienst GO!), Sven Van Grembergen (Basisschool Ursulinen, Mechelen), An Verbruggen (Basisschool O.L.V. van de Ham, Mechelen), Caroline Van Driessche (Katholiek basisonderwijs, Oudenaarde), Julie Seeuws (KBO Eine, Oudenaarde), Dieter Lauwers (Vrije Lagere Oefenschool Windekind, Vorselaar)

Gelieve te verwijzen naar deze publicatie als
Coussement, S. & Dejonckheere, P. (2024). Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Stichting Leerpunt. Hertaling van Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M. & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek..

Creative Commons Licentie
Naamsvermelding-NietCommercieel (CC BY-NC)
Deze licentie staat ieder toe dit werk te downloaden, hergebruiken, herpubliceren, delen met anderen, afgeleide werken te maken en er verder op te werken zolang dit gebeurt met een correcte naamsvermelding en dit voor niet-commerciële doeleinden wordt gebruikt.

Publicatie en depotnummer
Januari 2025 - Update: maart 2025 (versie 2)
D/2025/16382/01

Vormgeving & lay-out: Graphixpoint & Magelaan

Met steun van de Vlaamse Overheid

Inhoudstafel

Voorwoord p. 4

Aanbevelingen samengevat p. 6

Inleiding p. 10

Aanbeveling 1: **Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen** p. 18

Aanbeveling 2: **Wees je bewust van de manieren waarop je je verwachtingen communiceert naar leerlingen** p. 24

Aanbeveling 3: **Groepeer flexibel** p. 30

Aanbeveling 4: **Stel heldere leerdoelen** p. 38

Aanbeveling 5: **Zorg voor een positief klasklimaat** p. 46

Aanbeveling 6: **Benut de kracht van het team** p. 54

Meer lezen over hoge verwachtingen p. 66

Referentielijst p. 69



Voorwoord

Beste lezer

Welkom bij onze leidraad 'Onderwijs vanuit hoge verwachtingen' waarbij leerkrachten, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals worden aangemoedigd om de lat hoog te leggen en de leerlingen te begeleiden in het proces om die lat te halen.

Waarom leidraden?

Als kenniscentrum is het hoofddoel van Leerpunt om **de onderwijspraktijk te versterken via wetenschappelijke inzichten.** Een van de manieren waarop dit zal gebeuren, is via 'leidraden'. Deze gidsen leiden leraren, schoolleiders, zorgcoördinatoren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs via onderbouwde aanbevelingen naar praktische tips en aanpakken die in de klas kunnen werken. In elke leidraad wordt de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier verzameld.

"Leidraden leiden onderwijsprofessionals via onderbouwde aanbevelingen naar praktische tips en aanpakken voor de klaspraktijk."

De leidraad is geen handboek, waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als onderwijsprofessional te werk moet gaan. In het onderwijs is er zelden of nooit één zaligmakende aanpak die altijd in alle klassen en voor alle leraren werkt. **Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.** De leidraad zou wel moeten aanzetten tot reflectie en professionele gesprekken binnen schoolteams en stimuleert zo om weloverwogen keuzes te maken in het ontwikkelen van klaspraktijk.

Leerpunt streeft er ook naar samenwerking tussen onderwijsprofessionals bevorderen, waarbij hun professionele expertise vanuit verschillende rollen bijdraagt aan het verhogen van de onderwijskwaliteit.

Waarom een leidraad over hoge verwachtingen?

De leidraden gaan in op onderwerpen die leraren en schoolleiders belangrijk vinden voor kwaliteitsvol onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij graag meer kennis willen en houvast zoeken. Leerpunt bundelde de prioriteiten van het Vlaamse onderwijsveld in de kennisagenda **(zie leerpunt.be/kennisagenda)**. Ook hoge verwachtingen kwam daarbij naar voren als een thema waarover een grote nood aan kennis bestaat.

De leidraad **‘Onderwijs vanuit hoge verwachtingen’** is gebaseerd op het meest recente en relevante nationale en internationale **onderzoek over hoge verwachtingen**. De samengebrachte informatie uit onderzoek richt zich specifiek op de vraag: ‘Hoe kan je als leraar werken vanuit hoge verwachtingen voor álle leerlingen?’

> “Hoe kan je als leraar werken vanuit hoge verwachtingen voor álle leerlingen?”

Hoe komt een leidraad tot stand?

De ontwikkeling van een leidraad is een proces met verschillende fases, waarbij niet alleen onderzoekers maar ook onafhankelijke beoordelaars zijn betrokken. Het proces start met de publicatie van een overheidsopdracht door Leerpunt. **Onafhankelijke organisaties** worden uitgenodigd om een voorstel in te dienen. Leerpunt ontwikkelt de leidraden dus niet zelf.

De ingediende voorstellen worden beoordeeld door een onafhankelijke commissie. Wie aan de gestelde standaard voldoet en de beste beoordeling ontvangt, mag de opdracht uitvoeren. Voor de leidraad ‘Onderwijs vanuit hoge verwachtingen’ was dat **Hogeschool Vives**.

De organisatie die de gunning won, kan de leidraad beginnen ontwikkelen. Het proces kan verschillen van leidraad tot leidraad. Voor deze leidraad rond hoge verwachtingen was het een hertaling. De leidraad werd **oorspronkelijk** uitgewerkt in opdracht van de Nederlandse organisatie **NRO** (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) en werd geschreven door commissies bestaande uit leraren, zorgcoördinatoren, schoolleiders, lerarenopleiders, lectoren en wetenschappers. Het hertalen van de leidraad houdt in dat deze door de onderzoekers wordt aangepast naar de **Vlaamse onderwijscontext. Dit gebeurde** onder begeleiding van diverse **praktijk- en wetenschappelijke experten** om zowel de **relevantie en toegankelijkheid** voor Vlaamse onderwijsprofessionals als de **wetenschappelijke kwaliteit** te waarborgen.

Na ontwikkeling wordt de leidraad voorgelegd aan de **wetenschappelijke en gebruikerscommissie** van Leerpunt. Zij beslissen finaal of de leidraad aan de gestelde **kwaliteitscriteria** van Leerpunt voldoet. Ten slotte wordt de leidraad vormgegeven in de **huisstijl** van Leerpunt waarbij de wetenschappelijke en praktijkgerichte informatie aantrekkelijk en toegankelijk wordt weergegeven.

Leidraden worden vanaf voorjaar 2025 regelmatig **gepubliceerd** op de website van Leerpunt. Via **de nieuwsbrieven** kan je op de hoogte blijven van de nieuwste publicaties of oproepen tot nieuwe leidraden, onderzoeken of projecten. Inschrijven kan via de website.

Veel lees- en leerplezier!

Team Leerpunt

Leerpunt.be/leidraden
Leerpunt.be/nieuwsbrief

Aanbevelingen samengevat

Deze leidraad doet zes aanbevelingen die kunnen gebruikt worden door leraren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders en andere onderwijsprofessionals om het beste uit al hun leerlingen te halen. Hieronder vind je een samenvatting van de zes aanbevelingen. Lees de volledige leidraad via **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.

1 Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen

- Leerkrachten vormen verwachtingen van leerlingen. Welke verwachtingen dat zijn, hangt af van de leerling, de leerkracht en de context van de school en klas.
- Wees alert op stereotiepe beelden die je als leerkracht hebt van leerlingen. Die beelden beïnvloeden soms onbewust en onbedoeld de verwachtingen die je van ze hebt.
- Eerdere prestaties zijn de beste bron om verwachtingen op te baseren, maar soms reflecteren deze lage verwachtingen van andere leerkrachten. Wees hier alert op.

Lees hier meer over op pagina **18**.

2 Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen communiceert naar leerlingen

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

Lees hier meer over op pagina **24**.

3 Groepeer flexibel

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

Lees hier meer over op pagina **30**.

4 Stel heldere leerdoelen

- Heldere doelen maken verwachtingen duidelijk. Deze moeten uitdagend zijn voor alle leerlingen, waarbij ondersteuning stelselmatig wordt afgebouwd
- Heldere doelen kunnen zorgen voor kwaliteitsbesef. Door helder te formuleren welke kwaliteit er verwacht wordt, kan het leerproces gericht in kaart worden gebracht en kan er gericht feedback gegeven worden op maat van de leerling.
- Toon succes: laat zien hoe een succesvolle opdracht eruitziet (bijvoorbeeld door goede voorbeelden van andere leerlingen te tonen), zodat leerlingen zien dat zelfs uitdagende opdrachten ook voor hen haalbaar zijn.
- Werken vanuit leerdoelen in combinatie met goede feedback geeft ook leerlingen die lager presteren meer controle en autonomie over hun leren.

Lees hier meer over op pagina **38**.

5 Zorg voor een positief klasklimaat

- In een positief klasklimaat durven leerlingen fouten te maken en zijn ze gemotiveerd om te leren en om succesvol te zijn op het voor hem of haar passende niveau.
- Zorg voor constructieve relaties in de klas, en beschouw de klas als een gemeenschap waarin het gaat om samenwerking, niet om competitie.
- Om de relatie met leerlingen te bevorderen is een proactief én een reactief klasmanagement nodig. Hoe beter je voorbereid bent op de feedback die je kan geven op het leerproces of je reactie op wangedrag, hoe beter. Een goede voorbereiding staat ook toe om wangedrag op een neutralere manier het hoofd te kunnen bieden.
- Betrek (groot)ouders en/of verzorgers bij het onderwijs.

Lees hier meer over op pagina **46**.

6 Benut de kracht van het team

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

Lees hier meer over op pagina **54**.



Inleiding

Meer dan vijftig jaar aan onderzoek toont aan dat leerkrachten verschillende verwachtingen hebben van hun leerlingen. Deze verwachtingen zijn vaak, geheel of gedeeltelijk, gebaseerd op de achtergrond van de leerling en eerdere leerprestaties. Deze verwachtingen beïnvloeden het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht, wat op zijn beurt de kwaliteit van het leren en de ontwikkeling van leerlingen beïnvloedt. In deze inleiding bespreken we de kern van het wetenschappelijk onderzoek naar leerkrachtverwachtingen en de impact hiervan op zowel het gedrag van leerkrachten als de leerresultaten van leerlingen.

Zichzelf waarmakende verwachtingen

Als leerkracht maak je voortdurend keuzes over leerdoelen, leeractiviteiten en groeperingsvormen. Deze beslissingen baseer je gedeeltelijk op je verwachtingen van individuele leerlingen en de groep als geheel. Deze verwachtingen zijn gebaseerd op diverse gegevens en ideeën over de leerlingen. Soms zijn ze goed onderbouwd, maar soms ook niet.

Leerkrachtverwachtingen zijn een sterke voorspeller van het gedrag van leerkrachten en hebben daardoor invloed op de ontwikkeling van leerlingen. Verwachtingen sturen het bewust handelen van leerkrachten, bijvoorbeeld bij differentiatie, maar ze beïnvloeden ook gedrag dat onbewust en impliciet is, zoals non-verbale communicatie.

Al meer dan vijftig jaar wordt onderzoek gedaan naar leerkrachtverwachtingen, sinds Rosenthal en Jacobson in 1968 hun studie '*Pygmalion in the Classroom*' publiceerden. Zij toonden als eersten aan dat leerkrachtverwachtingen een bepalend en zelfversterkend effect kunnen hebben op leerlingprestaties. In hun onderzoek lieten zij aan het begin van het schooljaar alle leerlingen een intelligentietest afleggen die zogenaamd hun toekomstige ontwikkeling kon voorspellen. De onderzoekers selecteerden vervolgens willekeurig een aantal leerlingen en vertelden de leerkrachten dat deze leerlingen zich buitengewoon goed zouden ontwikkelen. Aan het einde van het jaar bleken deze leerlingen in verschillende klassen hogere prestaties te behalen dan de leerlingen over wie niets was gezegd. Hoewel de studie veel kritiek kreeg in verband met methodologische en ethische aspecten, was dit het eerste en voorzichtige bewijs dat de verwachtingen van leerkrachten de prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden. Hierna zijn voorspellingen die zichzelf waarmaken (*self-fulfilling prophecy*) en effecten van verwachtingen veel onderzocht.

Een studie van Thomas Good biedt een uitgebreid overzicht van onderzoek naar de verwachtingen van leerkrachten en de effectiviteit van het lesgeven[99]. Onderzoek laat zien dat de effecten positief, maar ook negatief kunnen zijn. Lage verwachtingen kunnen negatieve effecten hebben op de ontwikkeling van de leerling.

In deze leidraad bieden we de meest relevante inzichten uit wetenschappelijk onderzoek in het kader van leerkrachtverwachtingen. We vertalen deze inzichten vervolgens naar praktische aanbevelingen en bij elke aanbeveling formuleren we suggesties voor activiteiten die je als leerkracht kunnen helpen je bewust te worden van je verwachtingen en om (nog meer) vanuit hoge verwachtingen van alle leerlingen te handelen. Het doel van deze leidraad is om bij te dragen aan gelijke kansen voor alle leerlingen door de positieve effecten van hoge verwachtingen te bevorderen en de negatieve effecten van lage verwachtingen te verminderen of te vermijden.

Hoge en lage verwachtingen

Soms zijn verwachtingen duidelijk waarneembaar, en dit kan zowel verbaal als non-verbaal zijn. Denk maar aan de uitspraak '*die leerlingen kunnen eigenlijk niets*'. Echter, verwachtingen zijn niet altijd direct waarneembaar en daardoor niet gemakkelijk te onderzoeken. Om inzicht te krijgen in dergelijke verwachtingen, moeten we leerkrachten hierover bevragen, hoewel zij vaak geen duidelijk beeld hebben van hun eigen verwachtingen. Daarnaast kunnen observaties van leraren ook inzicht geven in hun verwachtingen die zich soms ook uiten als onbewuste gedragingen.

In veel onderzoeken worden leerkrachtverwachtingen gedefinieerd als:

> ***"De inschatting van de leerkracht over het toekomstige schoolsucces en/of de schoolse capaciteiten van een individuele leerling, gebaseerd op kennis over de huidige prestaties en het gedrag van de leerling."***

Deze definitie hanteren wij ook in deze leidraad. Niettegenstaande de cognitieve ontwikkeling van leerlingen vaak centraal staat, zijn verwachtingen (hoog of laag) evenzeer van belang bij de ontwikkeling van bijvoorbeeld praktische, technische en artistieke vaardigheden en ook gedrag. Waar mogelijk worden verder de effecten van verwachtingen op de psychosociale ontwikkeling beschreven.

Het uitgangspunt van deze leidraad is de wetenschappelijk onderbouwde stelling dat lage verwachtingen kunnen leiden tot lagere prestaties van leerlingen en hoge verwachtingen tot hogere prestaties. Maar wat verstaan we precies onder lage of hoge verwachtingen?



In de wetenschap worden verschillende definities en methoden gebruikt om verwachtingen in kaart te brengen (zie kader 'Hoe worden verwachtingen onderzocht?'). Over het algemeen bedoelen we met een lage verwachting dat de verwachting van de toekomstige prestaties van een leerling lager is dan gerechtvaardigd op basis van objectieve gegevens over de prestaties of het niveau van de leerling. Een lage verwachting gaat gepaard met het idee dat een leerling zich niet veel verder kan ontwikkelen. Een hoge verwachting daarentegen staat voor de overtuiging dat een leerling beter kan (leren) presteren dan nu het geval is. Een hoge verwachting betekent dus niet per se dat elke leerling hoge cijfers moet halen of moet overladen worden met werk en huistaken, maar vooral dat een leerling kan groeien en zich verder op verschillende vlakken kan ontwikkelen zoals op cognitief, praktisch, artistiek of technisch vlak.

“Hoge verwachtingen gaan niet over het eindresultaat, maar over de weg naar het resultaat toe.”

Leerkrachten met hoge verwachtingen stellen uitdagende leerdoelen; bij lage verwachtingen stellen leerkrachten eerder beperkte leerdoelen. Of zoals Voerman en Faber stellen[100]: Hoge verwachtingen gaan niet over de lat hoog leggen of hoge eisen stellen omdat verwachtingen dan direct verwijzen naar het eindresultaat zoals een hoog cijfer op een toets of een examen. Hoge verwachtingen gaan niet over het eindresultaat, maar over *de weg naar het resultaat toe*. Met andere woorden wat leraren doen om ervoor te zorgen dat hun leerlingen dat resultaat behalen.



Hoe worden verwachtingen onderzocht?

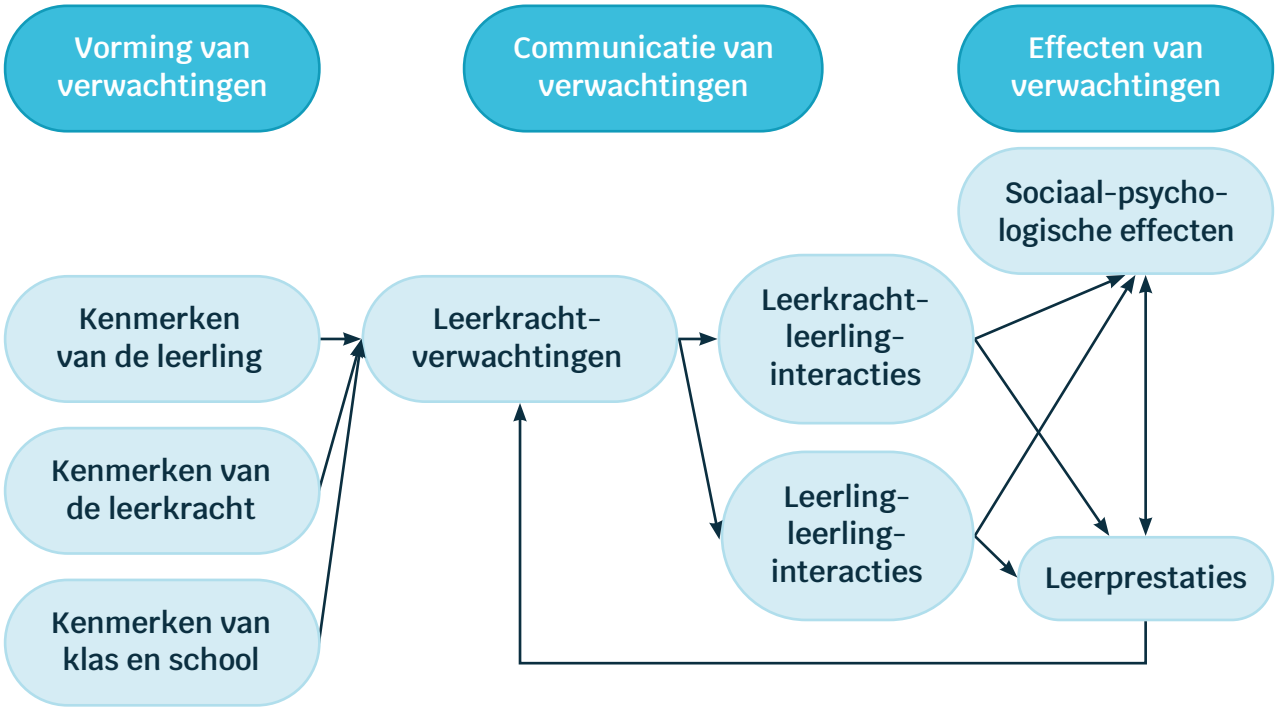
In wetenschappelijk onderzoek worden verwachtingen op verschillende manieren onderzocht. Zo wordt er bijvoorbeeld gekeken naar absolute versus relatieve verwachtingen, en naar korte- en langetermijnverwachtingen.

- **Absolute en relatieve verwachtingen:** Bij absolute verwachtingen kijken onderzoekers naar de verwachte leerprestaties op zich. Dit kan bijvoorbeeld de voorspelling zijn van een cijfer dat een leerling op een toekomstige toets zal halen, of een inschatting van een 'laag' of 'hoog' schooladvies. Leerkrachten hebben soms hogere absolute verwachtingen (zoals hoge cijfers of een hoog advies) voor bepaalde leerlingen dan voor anderen.
- **Korte termijn of lange termijn:** Sommige onderzoekers richten zich op verwachtingen op korte termijn, zoals 'welk cijfer haalt deze leerling op de komende toets', terwijl anderen kijken naar de lange termijn zoals 'haalt deze leerling zijn diploma'. Er zijn ook onderzoeken die combinaties van korte- en langetermijnverwachtingen gebruiken. Vaak is het in onderzoek niet duidelijk op welke termijn de verwachtingen betrekking hebben.
- **Data-gebaseerd of niet?** Ander onderzoek gaat na in hoeverre leerkrachten bij het nemen van beslissingen over de studievoortgang van leerlingen uitgaan van data of concrete gegevens (zoals toetsen, proeven, enzovoort) in plaats van *subjectieve waarnemingen.* Deze beslissingen zijn vaak bepalend voor de verwachtingen die leerkrachten naar hun leerlingen uitspreken en laten zien[3].
- **Accuraatheid van verwachtingen:** Het is in onderzoek vaak lastig vast te stellen hoe accuraat de verwachtingen van leerkrachten zijn en hoe vaak deze onterecht laag of hoog zijn. Leerkrachten kunnen hun gedrag aanpassen op basis van hun verwachtingen, wat deze verwachtingen kan bevestigen. Onderzoekers schatten dat leerkrachten in 5-10% van de gevallen te lage verwachtingen hebben.[1] Dit komt vooral voor bij leerlingen uit gestigmatiseerde groepen, zoals leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond of met een diagnose van leer- of gedragsproblemen.[2]

Relaties tussen verwachtingen en leerprestaties

Het conceptuele model in Figuur 1 illustreert het proces van het vormen van verwachtingen, het communiceren van deze verwachtingen, en de effecten ervan op de ontwikkeling van leerlingen. Het model is een *feedbacklusmodel*. Dit wil zeggen dat leerlingen die minder goed presteren, door leerkrachten vaak lager ingeschat worden, wat de verwachtingen bevestigt en de communicatie beïnvloedt. Bij de overgang naar het volgende leerjaar vormt de informatie over de prestaties en observaties van de vorige leerkracht de basis voor de nieuwe leerkracht. Hierdoor kunnen lage verwachtingen jarenlang voortduren en zich opstapelen. De in het model weergegeven relaties zijn stuk voor stuk onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, in Figuur 1 verbinden we de factoren met elkaar.

Dit hoofdstuk biedt een beknopte uitleg van het model, terwijl verdere toelichting te vinden is in de aanbevelingen.



Figuur 1. Conceptueel model van leerkrachtverwachtingen.

Vorming van verwachtingen

Het model begint bij de vorming van verwachtingen. Verwachtingen worden grofweg beïnvloed door:

1. kenmerken van de leerling
2. kenmerken van de leerkracht
3. kenmerken van de klas en de school

- *De leerling:* De voornaamste bron voor leerkrachten om hun verwachtingen te vormen, zijn eerdere leerprestaties van leerlingen. Daarnaast spelen ook de motivatie en inzet van de leerling een rol, samen met achtergrondkenmerken zoals de sociaal-economische status van het gezin, etniciteit en gender van de leerling. Diagnostische labels,

zoals specifieke leer- en gedragsproblemen, dragen eveneens bij aan de verwachtingsvorming.

- *De leerkracht:* Vooroordelen en stereotiepe beelden over sociale groepen hebben een aanzienlijke invloed op hoe leerkrachten verwachtingen vormen ten opzichte van leerlingen die tot deze groepen behoren. Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze vooroordelen hebben en in hoeverre deze hun gedrag beïnvloeden. Daarnaast spelen het geloof in eigen capaciteiten (*self-efficacy*) om leerlingen te laten groeien en de overtuiging in de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen (*mindset*) een rol bij de vorming van verwachtingen.

- *De klas en de school:* Wetenschappelijk onderzoek biedt nog geen eenduidig beeld van de invloed van de klas. Sommige studies suggereren dat de verwachtingen voor een leerling hoger zijn wanneer klasgenoten beter presteren, terwijl andere studies het tegenovergestelde laten zien. Wat betreft de invloed van de school geldt dat de schoolcultuur van belang is. Het maakt immers uit hoe het team spreekt over leerlingen en hoe het tot een beslissing komt over die leerling.

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

Communicatie van verwachtingen

Zodra verwachtingen zijn gevormd, vindt de communicatie van deze verwachtingen naar de leerlingen plaats. De leerkracht communiceert verwachtingen op verschillende manieren tijdens interacties met leerlingen. Dit gebeurt soms door bewust en verbaal handelen (bijvoorbeeld, door te differentiëren op taakniveau), maar vooral door *onbewust* en non-verbaal gedrag (bijvoorbeeld, komen alle leerlingen even vaak aan de beurt tijdens een onderwijsleergesprek? Krijgen alle leerlingen even veel denktijd?, enzovoort). Het gaat hierbij om gedrag dat verschilt per leerling op basis van de verwachtingen die de leerkracht heeft. In Aanbeveling 2 *('Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen naar leerlingen communiceert')* wordt dit aspect van communicatie van verwachtingen verder uitgewerkt.

Ook leerlingen kunnen naar *andere leerlingen* toe hoge of lage verwachtingen communiceren. Zo gaf onderzoeker Eder aan dat succesvolle leerlingen vaak minder succesvolle leerlingen onderbraken tijdens een leesgroepsinstructie, terwijl de minder goed presterende leerlingen dit niet deden bij hun goed presterende leeftijdsgenoten[4].

Effecten van verwachtingen

Verwachtingen hebben op verschillende manieren effect op de ontwikkeling van leerlingen. Het meest beschreven zijn effecten op rekenen en begrijpend lezen. Deze effecten ontstaan doordat leerlingen meer of minder leerkansen krijgen en ook door de manier waarop de leerkracht de leerling benadert. De manier waarop een leerkracht een leerling benadert, kan het zelfbeeld en de leermotivatie beïnvloeden, zogenaamde sociaal-psychologische effecten. Zie het kader 'Effecten van verwachtingen' voor meer informatie over de effecten op het leren van leerlingen en op hun gedrag en sociaal-psychologische ontwikkeling.

Effecten van verwachtingen

Verwachtingen doorlopen een lange, complexe en circulaire keten: Ze beginnen in het hoofd van de leerkracht, waar ze worden gevormd en worden via verschillende communicatiekanalen overgebracht naar de leerling, wat uiteindelijk invloed heeft op hun leerprestaties.

Effecten op leren

Het is overtuigend aangetoond dat de verwachtingen van leerkrachten invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Onderzoekers zijn het echter niet volledig eens over de omvang van deze effecten. In verschillende reviewstudies variëren de bevindingen van zeer beperkt[1,33] tot sterk[5,6,7]. Deze variatie komt voornamelijk door de verschillende onderzoeksmethoden en de uiteenlopende definities van verwachtingen die worden gehanteerd.

Effect op gedrag en sociaal-psychologische kenmerken

Over de invloed van verwachtingen op het gedrag en de sociaal-psychologische ontwikkeling van leerlingen is nog niet veel bekend. Er zijn aanwijzingen dat leerlingen de verwachtingen van hun leerkrachten overnemen en dat dit hun zelfbeeld beïnvloedt[8,9]. In klassen waar leerkrachten hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen, ontwikkelen de leerlingen gedurende het schooljaar een positiever zelfbeeld. In klassen waar dit niet het geval is, neemt het gemiddelde zelfbeeld juist af[10]. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat de verwachtingen van leerkrachten invloed hebben op de betrokkenheid en taakgerichtheid van leerlingen.



Handelen vanuit hoge verwachtingen

Hoe kun je als leerkracht het effect van lage verwachtingen beperken? In Aanbeveling 3 tot en met 5 worden verschillende methoden besproken om de impact van lage verwachtingen te verminderen. Deze methoden zijn gebaseerd op kleinschalig onderzoek naar leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen. Omdat er slechts beperkte literatuur beschikbaar is over leerkrachtverwachtingen in de Vlaamse onderwijscontext, is internationale literatuur gebruikt, evenals onderzoek naar algemene kenmerken van effectieve leerkrachten, zoals het werken met heldere leerdoelen, feedback en een positief klasklimaat.

De bevindingen uit dit onderzoek bieden veel handvatten om onderwijs aan te bieden vanuit hoge verwachtingen. Daarom worden deze werkwijzen beschreven in drie aparte aanbevelingen:

Aanbeveling 3 *('Groepeer flexibel')*, Aanbeveling 4 *('Stel duidelijke leerdoelen')* en Aanbeveling 5 *('Bevorder een positief klasklimaat').*

We sluiten af met *Aanbeveling 6 ('Benut de kracht van het team')* die gaat over het werken vanuit een onderzoekende houding in een positieve schoolcultuur. Hierbij is collective efficacy een belangrijk begrip. Het verwijst naar het geloof van een team in de kracht van de school als geheel om een positief effect te hebben op de ontwikkeling van elke leerling. De aanbevelingen worden verder ondersteund met concrete activiteiten, zoals checklists, tools en suggesties voor werkvormen die individueel of samen met het schoolteam kunnen worden uitgevoerd. Je vindt deze via **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.



Aanbeveling 1

Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen

Elke leerkracht heeft bepaalde verwachtingen van zijn of haar leerlingen. Deze verwachtingen beïnvloeden zowel het didactische als het pedagogische handelen van leerkrachten, wat op zijn beurt de ontwikkeling van leerlingen beïnvloedt. Maar hoe komen deze verwachtingen tot stand? We zullen de voornaamste bronnen van verwachtingsvorming bespreken: kenmerken van de leerling, kenmerken van de leerkracht, en kenmerken van de klas en de school.

1.1 Kenmerken van leerlingen

De verwachtingen ten aanzien van kinderen van hoogopgeleide ouders zijn vaak hoog. Daarentegen worden andere groepen leerlingen vaak geconfronteerd met lagere verwachtingen[1, 11, 12]:

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

Naast de invloed van de groep waartoe leerlingen behoren, is er veel onderzoek gedaan naar individuele kenmerken van leerlingen die de verwachtingen van leerkrachten kunnen beïnvloeden. Uit deze onder-

zoeken blijkt dat uiterlijke kenmerken, namen en ervaringen met broers of zussen eerder een beperkte invloed hebben op de vorming van verwachtingen. Ook taalgebruik, persoonlijkheid en sociale vaardigheden van leerlingen blijken weinig impact te hebben.

Wat wel een grote invloed heeft, zijn de eerdere of huidige leerprestaties van leerlingen[12,1]. Objectieve gegevens over deze leerprestaties en de ontwikkeling van leerlingen vormen dan ook de beste basis voor het stellen van verwachtingen. Echter, leerkrachten moeten ook kritisch naar deze gegevens kijken en openstaan voor nieuwe ontwikkelingen. Het is namelijk bekend dat de huidige prestaties van leerlingen al beïnvloed kunnen zijn door eerdere verwachtingen. Deze verwachtingen kunnen afkomstig zijn van collega's uit voorgaande leerjaren of van de leerkracht zelf, op basis van eerdere observaties binnen hetzelfde schooljaar.

In het basisonderwijs worden leerlingen soms al voor de start van het schooljaar ingedeeld in niveaugroepen, gebaseerd op hun prestaties van het voorgaande schooljaar. Hoewel dit logisch kan lijken om een doorlopende ontwikkelingslijn te waarborgen, is het belangrijk te beseffen dat eerdere prestaties mogelijk beïnvloed zijn door eerdere verwachtingen[13,14,15].

In Aanbeveling 3 *('Groepeer flexibel')* wordt hier verder op ingegaan.

Een vergelijkbare valkuil geldt voor het zelfvertrouwen, de motivatie en de betrokkenheid van leerlingen. Net als leerprestaties kunnen deze aspecten beïnvloed zijn door eerdere ervaringen en verwachtingen. Daarom is het aan te raden om zowel het huidige presteren als het huidige gedrag van leerlingen niet als een vaststaand gegeven te beschouwen.

1.2 Kenmerken van leerkrachten

De relatie tussen leerkrachtverwachtingen en de kenmerken van leerlingen is veruit het meest onderzocht. Daarnaast is er ook onderzoek gedaan naar welke eigenschappen van leerkrachten zelf, van invloed zijn op hun verwachtingsvorming. Drie leerkrachtkenmerken die bij de vorming van verwachtingen een rol kunnen spelen zijn:

- de mate waarin de leerkracht denkt vanuit *stereotiepe beelden* of vooroordelen;
- de *self-efficacy* van de leerkracht;
- de *mindset* van de leerkracht.

Stereotypering en vooroordelen

Stereotiepe beelden zijn (onbewuste) opvattingen of ideeën over mensen die tot een bepaalde groep behoren, zoals mensen met een niet-westerse migratieachtergrond. Deze kenmerken worden vaak automatisch toegeschreven aan individuen binnen die groep. Mensen verschillen in de mate waarin zij stereotiepe beelden hebben, in hoe negatief deze beelden zijn en in hun geloof dat deze beelden waar zijn. Daardoor variëren de effecten van stereotiepe beelden op verwachtingen. Sterke stereotiepe beelden worden vooroordelen genoemd en zowel negatieve als positieve stereotiepe beelden kunnen tot vooroordelen leiden.

Negatieve vooroordelen leiden tot lagere verwachtingen van leerlingen dan op basis van objectieve prestaties gerechtvaardigd is. Deze lagere verwachtingen hebben vervolgens negatieve effecten op de leerlingen. Er zijn talloze voorbeelden uit onderzoek die dit aantonen[16]. Zo blijkt bijvoorbeeld dat een negatieve houding over de etnische afkomst van leerlingen en het taalgebruik van de leerlingen samenhangt met lagere verwachtingen en gelijkgesteld wordt aan taalachterstand[17].

Niet alle leerkrachten laten zich even sterk leiden door stereotiepe beelden[18]. In klassen van leerkrachten met een positievere houding zijn de verschillen tussen de prestaties van leerlingen met en zonder migratieachtergrond aanzienlijk kleiner. Hetzelfde effect zien we bij vooroordelen over leerstoornissen: leerlingen met dyslexie halen betere spellingscores als de leerkracht een positieve houding heeft ten opzichte van dyslexie[19].



Self-efficacy

De verwachtingsvorming van leerkrachten wordt ook beïnvloed door de mate waarin zij vertrouwen hebben in de effectiviteit van hun eigen lesgeven, oftewel hun *self-efficacy*[12]. Dit betekent het geloof in de eigen capaciteiten om een verschil te kunnen maken voor leerlingen. Drie factoren bepalen de *self-efficacy* van leerkrachten:

- het geloof in hun vermogen om leerlingen te ondersteunen op het gebied van leren en gedrag;
- het geloof in de eigen invloed op de leeruitkomsten van specifieke leerlingen;
- het geloof in de persoonlijke verantwoordelijkheid voor zowel positieve als negatieve uitkomsten van leerlingen.

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

Leerkrachten met een hoge mate van *self-efficacy* hebben doorgaans hogere verwachtingen van hun leerlingen en blijven langer doorzetten totdat ze succes boeken met een bepaalde aanpak[20]. De positieve verwachtingen die ze van zichzelf hebben, leiden tot meer inspanningen om leerlingen verder te helpen. Dit leidt tot meer positieve resultaten en succeservaringen, wat op zijn beurt weer bijdraagt aan het zelfvertrouwen van zowel de leerkracht als de leerling. Een lage mate van *self-efficacy* daarentegen, motiveert minder tot inzet om het leren van leerlingen te bevorderen. Leerkrachten richten zich dan vaker op de leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn, omdat ze zich bij deze leerlingen meer succesvol voelen[21].

Mindset

Leerkrachten moeten niet alleen vertrouwen hebben in eigen kunnen, maar ook in het vermogen van leerlingen om zich te ontwikkelen. De derde factor die van invloed is op de verwachtingsvorming is daarom het idee dat leerkrachten hebben over de ontwikkelcapaciteiten van leerlingen, ofwel hun *mindset*.

Het idee dat iemands ontwikkelcapaciteiten of intelligentie een vaststaand gegeven is, noemen we een *'fixed mindset'*. Het idee dat iemand zijn capaciteiten verder kan ontwikkelen, noemen we een *'growth mindset'* of flexibele mindset. De mindsettheorie is oorspronkelijk gericht op de beelden die leerlingen zelf hebben over hun intelligentie en gaat uit van het idee dat geloof in de eigen ontwikkelcapaciteiten leidt tot meer volharding en effectievere leerstrategieën en daardoor tot hogere leerprestaties[22, 23, 24, 25].

De resultaten van onderzoek naar de relatie tussen de mindset en leerprestaties van leerlingen zijn echter niet eenduidig. Dit komt doordat in verschillende onderzoeken verschillende instrumenten en interventies gebruikt worden[25, 26].

De theorie over de relatie tussen mindset en handelen wordt ook toegepast op de mindset van leerkrachten in relatie tot hun beeld van - en interacties met - leerlingen[19]. Zo laat een onderzoek[27] onder leerlingen met specifieke leerbehoeften zien dat leerkrachten met een *fixed mindset* minder interacties hadden met leerlingen met specifieke leerbehoeften dan met andere leerlingen. De interacties die ze hadden, gingen veel minder vaak over de leerstof. Leerkrachten met een *growth mindset* hadden juist meer en langere interacties met de leerlingen met specifieke leerbehoeften en de interacties waren inhoudelijk van aard. De verklaring hiervoor is dat leerkrachten die geloven dat de capaciteiten van leerlingen al min of meer vastliggen bij de geboorte, hun eigen invloed om bepaalde leerlingen verder te kunnen helpen lager inschatten. Omgekeerd, wanneer leraren geloven dat iedere leerling zich kan ontwikkelen, heeft dit hogere verwachtingen tot gevolg. Deze mindset kan vervolgens het handelen van leerkrachten beïnvloeden en daarmee de kansen die zij de leerlingen bieden om te leren. Inzet en volharding om leerlingen iets te leren nemen immers eerder af wanneer je er eigenlijk niet echt in gelooft dat leerlingen uiteindelijk iets kunnen of begrijpen[28 29].

Belangrijk nog te vermelden is dat hoge verwachtingen zowel vanuit een *fixed* als een *growth mindset* kunnen komen. Bij een *fixed mindset* gaan hoge verwachtingen uit van een vast beeld van capaciteiten, waarbij leerlingen druk ervaren om aan een standaard te voldoen zonder aandacht voor groei. Bij een *growth mindset* worden hoge verwachtingen gekoppeld aan inspanning en doorzettingsvermogen, waarbij uitdagingen en fouten als leermogelijkheden worden gezien. Dit onderscheid is belangrijk omdat alleen een *growth mindset* de motivatie en het leerproces echt bevordert.

1.3 Kenmerken van de klas en de school

De context van de klas en de school speelt ook een rol bij de verwachtingsvorming van leerkrachten. Wanneer de gemiddelde prestaties van een groep hoger liggen, zijn de verwachtingen van de leerkracht doorgaans ook hoger[11]. Omgekeerd hebben leerkrachten in scholen waar meer leerlingen blijven zitten, vaak lagere verwachtingen over de leermogelijkheden van de leerlingen[30]. Tegelijk heeft de samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school invloed op de verwachtingen van leerkrachten. Op scholen met een grote concentratie leerlingen uit kansengroepen of met een migratieachtergrond, hebben leerkrachten vaker lagere verwachtingen van de leerlingen[31,18,32].

Niettegenstaande het onderzoek naar klas- en schoolkenmerken buiten de doelstellingen van dit rapport vallen, wordt in Aanbeveling 6 *('Benut de kracht van het team')* wel dieper ingegaan op een belangrijk schoolkenmerk: *collective efficacy*. *Collective efficacy* verwijst naar de overtuiging van een team (bv. het lerarenkorps, de klassenraad, enzovoort) over de mate waarin zij als groep een positief effect kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van leerlingen.

Activiteiten: 'Word je bewust van je verwachtingen van leerlingen'

In de activiteitenbundel die hoort bij deze aanbeveling staan drie werkvormen om aan de slag te gaan met de eigen stereotiepe beelden en eventuele vooroordelen over leerlingen, de mate van self-efficacy en je mindset:

- **60 seconden over mijn leerling**
  Bespreek in twee- of drietallen je leerlingen; per leerling 60 seconden. Analyseer je uitspraken en word je bewust van de kenmerken op basis waarvan jij naar je leerlingen kijkt.
- **In gesprek over stereotiepe beelden**
  Een werkvorm voor het team waarbij enkele teamleden een bordje met een label op de rug krijgen. De anderen noteren hun beelden. Wat doet dit met ieder teamlid?
- **In gesprek over schoolcultuur**
  Deze activiteit brengt een gesprek op gang met collega's over kernwaarden in het team.

Download de volledige activiteitenbundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.


2.10



Aanbeveling 2

Wees je bewust van de manieren waarop je verwachtingen communiceert naar leerlingen

Het is van belang dat leerkrachten bewust zijn van hoe ze verwachtingen communiceren naar leerlingen toe. Verwachtingen sijpelen onvermijdelijk door in de klasomgeving. Dit kan zijn doordat het oogcontact anders is, de interactie meer of juist minder genegen is. Ook kunnen sommige leerlingen onbewust 'andere' opdrachten krijgen. Op die manier kunnen verwachtingen een directe invloed hebben op de motivatie en het welzijn van leerlingen en daarmee op hun leerprestaties. Wanneer verwachtingen hoog zijn, kunnen de effecten positief zijn. Echter, wanneer de verwachtingen laag zijn, kunnen de effecten juist negatief uitpakken.

2.1 Verwachtingen kun je niet verbergen

Leerkrachten geloven soms dat ze hun verwachtingen, of ze nu hoog of laag zijn, voor leerlingen kunnen verbergen. Maar in de praktijk is dit moeilijk, zo niet onmogelijk. Zelfs als een leerkracht ervan overtuigd is om onbevooroordeeld te handelen in zijn klas, zijn automatische reacties moeilijk te controleren.

Het gevolg is dat verwachtingen naar leerlingen toe dan toch gecommuniceerd worden, zij het op een onbewuste en onbedoelde manier[33]. We sommen hierna enkele manieren op hoe leerkrachten over het algemeen verwachtingen communiceren[12,34,35,36,37,38]:

1 Door de input

De hoeveelheid en de moeilijkheidsgraad van het gebruikte les- en leermateriaal, bijvoorbeeld door het:

- stellen van lagere of hogere eisen;
- bieden van minder of meer variatie in leeractiviteiten;
- geven van meer of minder sturing en monitoring bij zelfstandig werken;
- meer of minder gebruikmaken van effectieve instructiemethoden.

2 Door de output

De mate waarin er een beroep wordt gedaan op een leerling, bijvoorbeeld door:

- korter of langer wachten op een antwoord;
- het wel of niet zelf een antwoord geven;
- meer of minder vaak de beurt geven.

3 Door feedback

De kwantiteit en kwaliteit van de feedback, bijvoorbeeld door:

- de hoeveelheid feedback na een beurt;
- de kwaliteit van de feedback, meer of minder informatief;
- het geven van specifieke dan wel vage complimenten;
- de nadruk op falen of op successen.

4 Door het klimaat

De interactie tussen leerkracht en leerling, bijvoorbeeld door:

- de vriendelijkheid of de warmte van interacties;
- de mate van oogcontact;
- meer of minder aandacht en interactie in de groep;
- een plaats vooraan dan wel achteraan in de klas.

De verschillende manieren waarop verwachtingen worden gecommuniceerd, leiden tot meer of minder (rijke) leerkansen voor leerlingen[11]. Op deze manier hebben verwachtingen een directe invloed op de kwaliteit van de leeromgeving voor leerlingen.

Voorbeeld van communicatie van verwachtingen

Onderzoeker Rubie-Davies deelde een anekdote waarin ze een beginnende leerkracht confronteerde met het feit dat ze jongens en meisjes verschillend behandelde tijdens een wiskundeles[12]. De leerkracht had negentien vragen gesteld aan jongens en slechts twee aan meisjes. Daarnaast werd van de meisjes verwacht dat ze hun antwoord toelichtten, terwijl dit niet van de jongens werd gevraagd. Door meer vragen aan jongens te stellen, gaf de leerkracht onbewust blijk van hogere verwachtingen van jongens dan van meisjes. De leerkracht was enorm verrast. Ze had geen idee dat ze jongens en meisjes zo ongelijk behandeld had.

2.2 Communiceren van hoge verwachtingen

In een studie van Rubie-Davies zag men dat leerkrachten die hoge verwachtingen hadden van *al* hun leerlingen zich onderscheidden van leerkrachten die hoge verwachtingen hadden van een deel van hun leerlingen[12]. Deze verschillen waren te zien in zowel de opvattingen als in de handelswijzen van de leerkracht. Leerkrachten met hoge verwachtingen zijn van mening dat *alle* leerlingen zich verder kunnen ontwikkelen en zij moedigen dit ook actief aan. Ze zijn overtuigd van het volgende:

- alle leerlingen hebben uitdagende leeractiviteiten nodig;
- alle leerlingen kunnen de lesdoelen halen;
- voor alle leerlingen is intrinsieke motivatie belangrijk;
- alle leerlingen moeten een bepaalde mate van autonomie hebben;
- alle leerlingen hebben nood aan een goede sociale samenhang in de klas om te kunnen leren.

Bovenstaande overtuigingen vinden hun weerslag in zowel het didactisch als het pedagogisch handelen van leerkrachten. Dit zien we bijvoorbeeld in de manier waarop leerkrachten groeperen (1), doelen stellen (2) en zorgen voor het klasklimaat (3). Hieronder worden deze drie aspecten kort besproken. Een uitgebreidere beschrijving van deze kenmerken is te vinden in Aanbeveling 3 tot en met 5.

1 Groeperen (zie Aanbeveling 3):

- flexibel groeperen;
- heterogeen groeperen;
- groeperingsvormen inzetten die zorgen voor rijke leerervaringen voor alle leerlingen.

2 Doelen stellen (zie Aanbeveling 4):

- heldere leerdoelen stellen en communiceren;
- veel en inhoudelijke feedback geven op de doelen;
- veel aandacht geven aan intrinsieke motivatie;
- autonomie bieden, bijvoorbeeld door leerlingen uit activiteiten te laten kiezen;
- leerlingen verantwoordelijkheid geven voor het eigen leren.

3 Klasklimaat (zie Aanbeveling 5):

- investeren in een positief klassenklimaat waarbij men samenwerking stimuleert om te leren van elkaar en waarin leerlingen niet met elkaar in competitie gaan;
- preventief werken, zodat ongewenst gedrag zoveel mogelijk voorkomen wordt;
- ouders betrekken.

Naast bovenstaande kenmerken is effectieve instructie eveneens cruciaal. Zo moeten nieuwe concepten op een grondige manier worden geïntroduceerd en moeten ze gekoppeld zijn aan voorkennis. Ook stelt de leerkracht voldoende open vragen die leerlingen uitdagen om dieper na te denken.

2.3 Leerlingen voelen verwachtingen aan

Uiteindelijk moeten leerkrachten hoge verwachtingen koesteren ten aanzien van alle leerlingen. Het is immers opvallend hoe gevoelig leerlingen zijn voor differentieel gedrag van leerkrachten, waarbij de ene leerling of groep anders behandeld wordt dan de andere. Onderzoek toont aan dat jonge kinderen in de basisschool aanvoelen wanneer er sprake is van ongelijke behandeling[39]. Deze jonge kinderen pikken bijvoorbeeld reeds de hogere verwachtingen op die leerkrachten uitspreken ten aanzien van goed presterende kinderen. Tegelijkertijd zijn deze kinderen zich ervan bewust dat kinderen die minder goed presteren vaker negatieve feedback krijgen en dat de instructies en feedback die zij ontvangen, meer sturend zijn[40].

Naast het oppikken van verbale signalen van leerkrachten, zijn leerlingen ook gevoelig voor non-verbale signalen van verwachtingen. Zo voelt een leerling van tien jaar oud, bij het zien van een leerkracht-leerling-interactie, reeds binnen enkele seconden aan wat de verwachtingen van de leerkracht zijn en hoeveel affectie de leerkracht voor de leerling toont. Dit is zelfs mogelijk bij een leerkracht die de leerling niet kent of op basis van een video waarin de leerkracht over een leerling praat, in plaats van met die leerling[41, 42].

Ook al proberen leerkrachten bewust hun woorden en acties te beheersen, wanneer de verwachtingen laag zijn, wordt deze boodschap vaak overgebracht via non-verbale communicatie naar leerlingen. Het is daarom niet voldoende om handelingen die passen bij hoge verwachtingen uit te voeren als de verwachtingen eigenlijk laag zijn. Leerlingen herkennen dit direct. Het enige wat echt helpt, is het *verhogen van de verwachtingen*. Om dit te kunnen bereiken is het noodzakelijk dat leerkrachten bewust worden van verwachtingen, van stereotypen én van hun *mindset*. Zie ook Aanbeveling 1 (*'Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen'*).



Verwachtingen weerspiegeld in taal

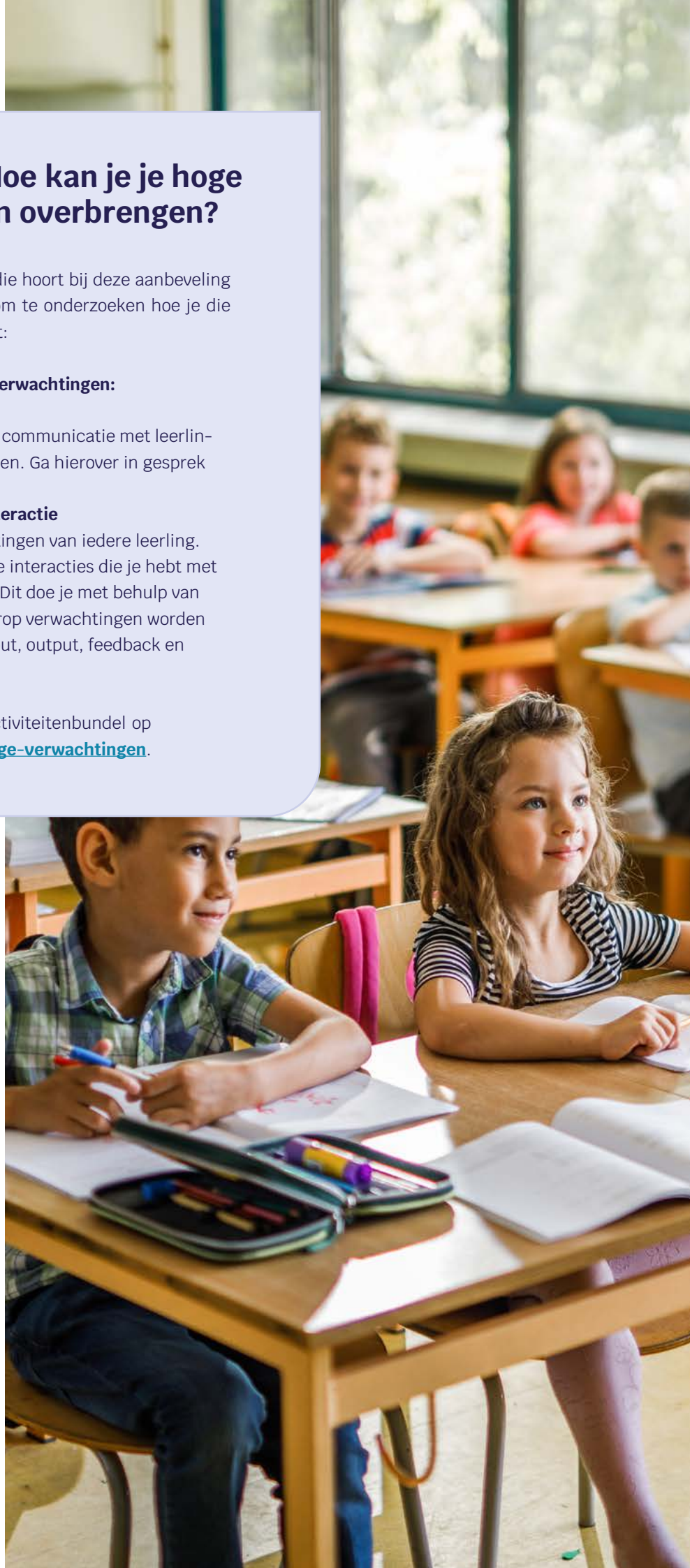
Verwachtingen worden voornamelijk non-verbaal aan leerlingen gecommuniceerd. De manier waarop leerkrachten over leerlingen spreken, biedt ook veel inzicht in hoe zij over de leerlingen denken. In een onderzoek naar diversiteit in de klas kregen leerkrachten de opdracht om de leerlingen in hun groep één voor één te beschrijven[43]. Zo beschreef een leerkracht van het zesde leerjaar een aantal leerlingen als 'cadeautjes'. Over een van hen zei ze: *"Die gun je iedere juf. Ze is lief, betrokken, leergierig en behulpzaam. Echt een topper."* Ook lage verwachtingen werden duidelijk weerspiegeld in de beschrijvingen. *"Voor haar is het vooral belangrijk dat ze het gezellig heeft. Ze wil wel haar best doen, maar het is te moeilijk"*, vertelde een leerkracht van het derde en het vierde leerjaar over een van haar leerlingen. Aan de hand van de taal die leerkrachten spontaan gebruiken om over hun leerlingen te praten, kunnen hun verwachtingen van de leerlingen worden afgeleid.

Activiteiten: Hoe kan je je hoge verwachtingen overbrengen?

Bij de activiteitenbundel die hoort bij deze aanbeveling staan twee werkvormen om te onderzoeken hoe je die verwachtingen overbrengt:

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

Download de volledige activiteitenbundel op leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen.







Aanbeveling 3

Groepeer flexibel

Op heel wat basisscholen worden vaste niveaugroepen ingezet om onderwijs op maat te kunnen geven. Er is echter een mogelijke keerzijde van deze aanpak. Het risico bestaat dat verschillen in verwachtingen onbedoeld worden benadrukt en versterkt. Leerkrachten die streven naar hoge verwachtingen voor alle leerlingen, kiezen doorgaans niet voor vaste niveaugroepen. Dit is ook waarom het van belang is om regelmatig de samenstelling van de groepen te wijzigen en te herzien. Dit noemt men *flexibel* groeperen. Ook kan het waardevol zijn om leerlingen van verschillende niveaus samen te laten werken, wat wordt aangeduid als *heterogeen groeperen*.

3.1 Werken met vaste niveaugroepen

Op veel basisscholen worden binnen klassen vaste niveaugroepen gebruikt om differentiatie mogelijk te maken. Leerlingen worden op basis van hun eerdere prestaties ingedeeld in groepen (bijvoorbeeld drie, ook wel het driesporenbeleid genoemd). Vervolgens zal de leerkracht de leerdoelen, activiteiten en eisen afstemmen op elk van deze groepen of niveaus. Zo krijgen leerlingen in de laagste niveaugroep vaak instructies op een eenvoudiger niveau dan leerlingen in de hogere niveaugroepen. Ook voeren ze vaak enkel de opdrachten uit die nodig zijn om de minimumdoelstellingen te behalen. In de hoogste niveaugroep daarentegen krijgen leerlingen vaak verdiepingsmateriaal aangeboden en krijgen ze kansen om zelfstandig te werken na een kortere instructieperiode. Vaak worden leerlingen ook fysiek in groepen geplaatst in het klaslokaal.

Leerkrachten kunnen redenen hebben om te kiezen voor het werken met vaste niveaugroepen, ze kunnen in bepaalde gevallen helpen om onderwijs te bieden dat passend is bij het niveau van de leerling. Toch moet men aandachtig zijn voor eventuele ongewenste effecten zoals:

Stigmatiserende effecten

Niveaugroepen kunnen stigmatiserende effecten hebben en expliciete verwachtingen communiceren naar leerlingen toe (bv. *'Ik behoor tot de domme groep'*). Zowel leerlingen als leerkrachten kunnen zich dan snel gaan gedragen naar de verwachtingen die horen bij een bepaald niveau, waardoor een vaststaand beeld ontstaat van 'het niveau' van een leerling in een groep.

Inhaalbeweging belemmeren

Niveaugroepen kunnen zwakkere leerlingen belemmeren om een inhaalbeweging te maken en uiteindelijk de prestatiekloof vergroten.

Over- of onderschatting

Wanneer leerlingen vaak samenwerken met leerlingen van vergelijkbare niveaus, kan dit leiden tot het idee dat ze meer of minder waardevol zijn vergeleken met anderen. Leerlingen ervaren meer gelijkwaardigheid wanneer er *geen* onderscheid wordt gemaakt in het aanbod van activiteiten en wanneer ze regelmatig samenwerken met verschillende andere leerlingen.

Ontstaan van subgroepen

Het gebruik van niveaugroepen in de klas kan leiden tot de vorming van onbedoelde subgroepen. Leerkrachten voelen zich als het ware een octopus die tegelijkertijd heel wat groepen moet ondersteunen. Het gaat dan over groepen leerlingen die niet *'officieel'* zijn ingedeeld, maar die in de praktijk toch ontstaan, zoals: 1B-kinderen (leerlingen die in het 1B-niveau zitten), AN-kinderen (dit verwijst meestal naar kinderen met een andere nationaliteit of taalachtergrond), leerlingen met een diagnose (zoals dyslexie of ADHD), enzovoort.



Aandacht voor mogelijke nadelen van niveaugroepen

Engels onderzoek bracht zeven mogelijke problemen onder de aandacht bij het werken met niveaugroepen:

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

Volgens de onderzoekers kunnen deze factoren samen zorgen voor een *self-fulfilling prophecy* (i.e. een zichzelf waarmakende verwachting)[44].

In een onderzoek van Buttaro en Catsambis[45] werden klassen vergeleken waarin wel en niet met niveaugroepen werd gewerkt. In de klassen waar met niveaugroepen werd gewerkt, bleken leerlingen in de hoogste niveaugroepen hogere scores op toetsen te behalen, terwijl leerlingen in de laagste niveaugroepen lagere scores behaalden dan vergelijkbare leerlingen in klassen zonder niveaugroepen.

Dit gold voor leerlingen van de eerste kleuterklas tot en met het zesde leerjaar. Bovendien werd de kloof tussen deze groepen elk jaar groter. Het betrof hier specifiek Engelse lessen. Uit het onderzoek bleek dat klassen met niveaugroepen ongelijke onderwijskansen in stand houden.

Betekenis van vaste niveaugroepen voor leerlingen

Vaste niveaugroepen worden vaak voorzien van een neutrale naam, waardoor leerlingen vaak worden geassocieerd met dierennamen, kleuren of plaatjes. Dit fenomeen is onder andere te vinden in het Vlaamse basisonderwijs, waarbij maantjes, zonnetjes en sterretjes de meest bekende voorbeelden zijn. Dit leidt soms tot een identificatie van leerlingen met hun niveaugroep, waarbij ze zichzelf en hun klasgenoten beschrijven als 'maantje' of 'zonnetje', en waarbij de indeling in niveaugroepen een eigen leven kan gaan leiden. Leerlingen voelen haarfijn aan wat hun niveaugroep betekent voor hun 'positie' in de klas. Vraag een leerling maar eens naar de betekenis van de verschillende niveaugroepen. In een onderzoek in inclusieve scholen zei een leerling: *"De groene groep betekent dat je echt heel slim bent en moeilijke sommen kunt maken. Dan heb je oranje en paars, dat is bijna net zo goed, maar met meer hulp. Geel en rood krijgen makkelijker werk en als je er echt niets van begrijpt, zit je in blauw"*[46].

3.2 Verschillen in leeraanbod

Het gebruik van vaste niveaugroepen kan een negatieve impact hebben op leerlingen uit lagere en ook uit middelste niveaugroepen. Onderzoek toont aan dat leerlingen in lagere niveaugroepen vaker een minder rijk en minder gevarieerd onderwijsaanbod krijgen, ondanks de soms veel grotere tijdsinvestering in deze leerlingen[44,47]. De focus voor de lagere niveaugroepen ligt dan meer op herhalingswerk en meer sturende en taakgerichte feedback. Hierdoor missen deze leerlingen de kans om te laten zien wat ze kunnen met een uitdagender aanbod. Laagpresterende leerlingen voeren meestal alleen opdrachten uit die essentieel zijn om de minimumdoelen te behalen. Hoewel zij dit waarschijnlijk meer en langer nodig hebben dan hoogpresterende leerlingen, hebben ook zij uiteindelijk behoefte aan begeleidende feedback en feedback gericht op zelfsturing[48]. Ook zij kunnen hun reflectievaardigheden ontwikkelen en geleidelijk zelf eigenaar worden van hun leren[49,50]. (zie ook Aanbeveling 4 (*'Werk vanuit hoge verwachtingen: stel heldere leerdoelen'*)).

Leerlingen in de hogere niveaugroepen krijgen vaak meer uitdagende taken, meer autonomie en meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing[48]. Leerkrachten vinden het immers vaak motiverender om les te geven aan leerlingen uit hogere niveaugroepen[51]. Onderzoek toont aan dat willekeurig gekozen leerlingen die naar een hogere niveaugroep worden geplaatst, betere leerresultaten behalen dan vergelijkbare leerlingen die in hun oorspronkelijke niveaugroep blijven. Soms presteren ze zelfs beter dan leerlingen die al in de hogere niveaugroep zaten[12]. Dit opmerkelijke onderzoeksresultaat benadrukt opnieuw de kracht van hoge verwachtingen.

3.3 Belang van flexibel groeperen

Vaste niveaugroepen hebben als nadeel dat ze expliciete verwachtingen kunnen creëren en verschillen tussen leerlingen kunnen benadrukken, in stand houden en zelfs vergroten. Leerkrachten kunnen deze nadelen tegengaan door *flexibele* niveaugroepen te hanteren. Onderzoek wijst uit dat leerkrachten met hoge verwachtingen voor al hun leerlingen in de meeste gevallen met flexibele niveaugroepen werken, waarbij leerlingen eenvoudig van instructiegroep kunnen wisselen wanneer hun onderwijsbehoeften veranderen[12]. Deze veranderingen in leerbehoeften kunnen worden vastgesteld door regelmatig toetsresultaten, werkboeken, huiswerken, enzovoort, te bekijken[52].

In de praktijk houden veel leerkrachten vast aan hun eerste indrukken van leerlingen, terwijl de ontwikkeling van leerlingen eigenlijk meer sprongsgewijs verloopt[2,39]. Vaak wordt pas na een toets of evaluatie bekeken of leerlingen naar een andere niveaugroep kunnen (of moeten), maar dan moeten ze hele grote sprongen maken zonder dat er instructie en oefening op dat niveau is geweest. Bovendien ontstaat op die manier de kans dat de leerkracht opnieuw met vaste niveaugroepen gaat werken.

Bij de samenstelling van groepen dienen leerkrachten eerder *regelmatig* te evalueren en bij te sturen. Formatieve evaluatie speelt hierbij een belangrijke rol (zie het kader 'Verantwoord groeperen door voortdurend toetsen' en Aanbeveling 4 *('Stel heldere leerdoelen')*). Flexibel groeperen houdt dus eerder in dat leerkrachten per leerstofonderdeel (bijvoorbeeld meetkunde, cijferen, …), of per taak of opdracht, groepen zullen veranderen zodat de leerlingen aangepaste ondersteuning en feedback krijgen. Op die manier zullen leerkrachten hun verwachtingen voortdurend aanpassen[53]. Dit vermindert de kans op lage verwachtingen binnen hun klassen.



Verantwoord groeperen door voortdurend toetsen

Om effectief te groeperen, is het essentieel om voortdurend gebruik te maken van formatief evalueren, voor, tijdens en aan het einde van de les. Dylan William noemt dit ook wel *'assessment for learning'*: toetsen om te leren. Formatief evalueren helpt om samen met de leerling te bepalen:

- op welk niveau de leerling zich bevindt;
- of een leerling denkfouten maakt en welke dan;
- welke leeractiviteiten passend zijn om het doel te bereiken;
- of de juiste vorm van oefenstof wordt aangeboden;
- wat de volgende stap in het leerproces is en wat de leerling daarvoor nodig heeft.

Het gaat erom dat je voor elke leerling een richting bepaalt en regelmatig samen controleert of je nog op koers ligt of bijsturing nodig is. In Aanbeveling 4 (*'Stel heldere leerdoelen'*) gaan we dieper in op formatieve evaluatie. We verwijzen hierbij naar de download via **https://thomasmore.be/nl/expertisecentrum-onderwijs-en-leren/wijze-lessen**, specifiek bouwstenen 6 en 11.

3.4 Belang van heterogeen groeperen

Naast flexibel groeperen kan het ook nuttig zijn om heterogene groepen samen te stellen, waarin leerlingen van *verschillende niveaus* kunnen samenwerken. Vooral laagpresterende leerlingen blijken hier voordeel uit te halen, omdat zij beter leren in heterogene groepen.

Gemiddelde leerlingen hebben doorgaans meer baat bij homogene groepen. Voor hoogpresteerders is het beeld minder eenduidig: sommige onderzoekers menen dat zij beter presteren in homogene groepen[54], terwijl anderen vinden dat zij in beide soorten groepen goed gedijen[55,56].

Effecten van heterogeen groeperen

Een basisschool in New York had te kampen met slechte leerresultaten. De school werkte, zoals veel basisscholen, met niveaugroepen. De leerkrachten besloten om *heterogene* groepjes te maken. Uitgangspunt: alle leerlingen krijgen hetzelfde curriculum. In dit geval betekende dat rekenkundige taken op hoog niveau. Leerlingen die moeite hadden om de lessen te volgen, kregen extra lessen.

Het effect was dat 75 procent van de Afro-Amerikaanse leerlingen en 90 procent van de Latino-leerlingen doorstroomde naar de middelbare school, in plaats van respectievelijk 25 en 50 procent[57].

3.5 Alle activiteiten voor alle leerlingen

De aangehaalde problemen met vaste niveaugroepen zijn vergelijkbaar met het fenomeen van het glazen plafond. Hoewel het lijkt alsof er veel ruimte is voor ontwikkeling, beperkt het aangeboden onderwijs bepaalde mogelijkheden voor specifieke groepen. Rubie-Davies pleit ervoor dat alle leeractiviteiten altijd voor alle leerlingen beschikbaar moeten zijn, inclusief die activiteiten die een hogere mate van zelfstandigheid en beheersing van de leerstof vereisen[12]. Hoewel niet alle leerlingen deze activiteiten zullen uitvoeren, is het niet van tevoren bepaald dat deze activiteiten 'ongeschikt' of 'onbereikbaar' zijn.

Leerlingen krijgen de keuze: ze kunnen een activiteit op hun eigen niveau kiezen, maar mogen ook iets uitdagender kiezen. Op deze manier worden alle leerlingen gestimuleerd en krijgen ze meer vrijheid om leerervaringen op te doen. Een voorbeeld hiervan is een klasbibliotheek of een boekenhoek waar boeken op alle niveaus beschikbaar zijn. Wie iets wil lezen over dinosaurussen bijvoorbeeld, kan kiezen uit verschillende boeken met uiteenlopende moeilijkheidsgraden.

Het aantal activiteiten waaruit leerlingen dagelijks kunnen kiezen, wordt best beperkt. Ook is het van belang om na te gaan of leerlingen activiteiten kiezen die voor hen geschikt zijn. Een afvinklijst of rubriek kan op dat vlak een praktisch hulpmiddel zijn.

Echter, leerkrachten moeten zich bewust zijn van het *Dunning-Krugereffect*, een denkfout waarbij mensen met een lage bekwaamheid op een bepaald gebied hun eigen competentie sterk *overschatten*[58]. Dit komt doordat ze niet de kennis of ervaring hebben om hun eigen fouten of beperkingen te herkennen. Tegelijkertijd *onderschatten* mensen met hogere vaardigheden vaak hun eigen competentie, omdat ze beter inzicht hebben in de complexiteit van het onderwerp. Bij een keuzevrijheid in activiteiten in de klas bestaat op die manier de kans dat onervaren leerlingen zichzelf overschatten en kiezen voor een te moeilijke taak, terwijl meer ervaren leerlingen zichzelf juist onderschatten en voor minder uitdagende activiteiten gaan. Dit kan hun leerervaringen beperken. Begeleiding bij het maken van passende keuzes is daarom essentieel om hun leerproces optimaal te ondersteunen en uit te dagen.

Ook voor het gebruik van een klasbibliotheek of boekenhoek in de klas is een zekere afbakening door de leerkracht noodzakelijk. Het blijft belangrijk dat leerkrachten nagaan hoe ver hun leerlingen staan op het vlak van lezen en in functie daarvan gepaste boeken aanraden of aanbieden. Helemaal vrijblijvend leerlingen vrij laten lezen op school zonder enige begeleiding of instructie heeft weinig of geen impact op de leesvaardigheid van het kind[59]. Voor een jonge lezer is het immers moeilijk om te weten wat het eigen leesniveau is en om boeken te kiezen die voor hem of haar voldoende uitdagend zijn.



Activiteiten die helpen bij flexibel groeperen

De activiteitenbundel die hoort bij deze aanbeveling bevat twee werkvormen die helpen onderzoeken hoe leerlingen te groeperen en op welke manier te differentiëren:

- **Ga na hoe flexibel jij groepeert**
  Hoe deel jij momenteel groepen in? Op basis waarvan maak jij deze beslissing? Wat zou je aan je aanpak eventueel veranderen en waarom?
- **Leerlingen zelf laten kiezen**
  Maak een plan om leerlingen meer eigen keuzes te laten maken aan de hand van een praktijkvoorbeeld. Reflecteer naderhand op de ervaringen van jou (eventueel je collega's) en de leerlingen.

Download de volledige activiteiten-bundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.



Aanbeveling 4

Stel heldere leerdoelen

Leerkrachten die hoge verwachtingen nastreven, stellen duidelijke leerdoelen op. Deze leerdoelen vormen de kern van drie essentiële aspecten van onderwijs: intrinsieke motivatie, feedback en formatief evalueren. Door heldere leerdoelen te stellen, effectieve feedback te geven en voortdurend te evalueren, wordt de intrinsieke motivatie van leerlingen versterkt. Zo ontstaat een leeromgeving waarin leren centraal kan staan.

4.1 Leerdoelen vanuit hoge verwachtingen

Een kenmerk van leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen is dat ze duidelijke leerdoelen hanteren. In de praktijk stellen echter veel leerkrachten vaak alleen impliciete leerdoelen bij de voorbereiding van hun lessen. Deze leerdoelen maken ze niet expliciet voor zichzelf of hun leerlingen. Bovendien stellen leerkrachten minder uitdagende en meer herhalende leerdoelen wanneer ze lagere verwachtingen hebben (zie ook Aanbeveling 3 (*'Groepeer flexibel'*))[48]. Het is cruciaal om leerdoelen te stellen en deze met de leerlingen te communiceren. Leerkrachten die hoge verwachtingen hebben, delen vaker heldere leerdoelen en succescriteria met hun leerlingen, wat zorgt voor structuur. Bij lagere verwachtingen communiceren leerkrachten minder vaak leerdoelen[60].

Leerlingen én leerkrachten kunnen leerdoelen opstellen. Leerdoelen ondersteunen het leren van leerlingen, vooral wanneer de leerdoelen voldoen aan zoveel mogelijk van de volgende kenmerken[61,62]:

- Leerdoelen zijn helder en worden expliciet gecommuniceerd naar leerlingen.
- Leerdoelen zijn concreet en specifiek.
- Leerdoelen zijn realistisch en uitdagend. Zij zijn gesteld vanuit hoge verwachtingen.
- Leerdoelen zijn duidelijk en acceptabel voor de leerlingen.
- Voor elk leerdoel zijn succescriteria geformuleerd.

Leerlingen leren beter en meer wanneer leraren duidelijke en concrete leerdoelen stellen. Als leerkrachten geen of vage doelen stellen, is het leerresultaat minder effectief. De leerdoelen moeten daarbij ambitieus zijn voor *alle* leerlingen. De mate van ondersteuning om die te bereiken kan wel van leerling tot leerling verschillen. Leerkrachten passen de doelen dus niet aan aan het individu, wel de mate en de aard van de ondersteuning. Wat wel kan voor leerlingen die zwakker of trager zijn is tussendoelen bepalen, zodat ook zij voldoende succeservaringen krijgen. Leerdoelen gelden voor de volledige klasgroep waarbij de volledige groep het leerdoel bereikt. Door stapsgewijs te werken, te herhalen en expliciet te onderwijzen maken we dat iedereen dezelfde lesdoelen nastreeft.

De effectiviteit van het communiceren van leerdoelen ligt in de manier waarop deze doelen daadwerkelijk worden geïntegreerd in de les en bijdragen aan een bewustzijn van kwaliteit. Het simpelweg formuleren van leerdoelen is niet voldoende; leerlingen moeten de geformuleerde doelen ook echt begrijpen. Met andere woorden: wat voor jou als leraar duidelijk is, hoeft nog niet hetzelfde te zijn voor de leerling.

Leerkrachten dragen de verantwoordelijkheid om de leerplandoelen te vertalen naar concrete lesdoelen. Ze moeten ervoor zorgen dat deze lesdoelen op een duidelijke en begrijpelijke manier aan de klas worden gecommuniceerd, zodat alle leerlingen inzicht hebben in wat er van hen wordt verwacht en wat zij tijdens de les zullen leren. Wanneer leerkrachten doelen communiceren, is het van belang om leerlingen actief bij dit proces te betrekken. Door hen te vragen wat de leerdoelen voor hen betekenen, bevorder je niet alleen hun begrip, maar ook hun betrokkenheid bij het leerproces. Deze interactie maakt het leerdoel relevanter en helpt leerlingen zich meer verantwoordelijk te voelen voor hun eigen leren. Wanneer leerlingen de doelen kennen en begrijpen waarom ze die moeten bereiken, zullen ze zich meer inspannen om ze te halen. Ze zullen gerichter handelen en hun tijd efficiënter gebruiken[63].

Optellen en aftrekken met getallen tot 100

Tijdens een les rekenen in het 2e leerjaar betrok de leerkracht de leerlingen actief bij het leren optellen en aftrekken met getallen tot 100. De les begon met een introductie waarin de leerdoelen werden gecommuniceerd: "Vandaag gaan we oefenen met optellen en aftrekken met getallen tot 100. Aan het einde van de les zullen jullie in staat zijn om correct te rekenen en te begrijpen hoe je moet 'overdragen' bij het optellen en 'lenen' bij het aftrekken kunt toepassen." Deze doelen werden zichtbaar op het bord geschreven.

Na een kort leergesprek legde de leerkracht het concept van optellen en aftrekken uit met behulp van voorbeelden op het bord. Hij demonstreerde hoe de leerlingen konden 'overdragen' en 'lenen'. Met behulp van een getallenlijn en blokken werden deze begrippen verder verduidelijkt. Leerlingen werden nadien in kleine groepen verdeeld en kregen een set van oefeningen die ze samen moesten oplossen. De leerkracht zorgde ervoor dat de oefeningen in moeilijkheidsgraad verschilden, zodat elke leerling werd uitgedaagd.

Terwijl de groepen aan het werk waren liep de leerkracht rond om gericht ondersteuning te bieden en feedback te geven.

Mastery Learning

Mastery Learning is een onderwijsmethode die is gericht op het garanderen dat alle leerlingen een bepaald niveau van begrip of vaardigheid bereiken voordat ze verdergaan naar het volgende onderwerp of de volgende les. Deze benadering is gebaseerd op het idee dat leren een proces is waarbij studenten de tijd en ondersteuning krijgen die ze nodig hebben om de leerdoelen volledig te beheersen. Belangrijke kenmerken van *mastery learning* zijn[64]:

- Leerlingen leren in hun eigen tempo. Dit betekent dat sommige leerlingen meer tijd nodig hebben om een concept te beheersen, terwijl anderen sneller door de stof kunnen gaan.
- In plaats van alleen summatieve toetsen (zoals eindexamens), maakt *mastery learning* gebruik van formatieve evaluaties, zoals quizzes en opdrachten, om de voortgang van leerlingen te monitoren en hen feedback te geven.
- Leerlingen krijgen de kans om de stof opnieuw te leren en te oefenen totdat ze het concept volledig beheersen. Dit kan inhouden dat ze extra ondersteuning of alternatieve instructiemethoden krijgen.
- De leerstof is vaak opgedeeld in kleinere, beheersbare eenheden. Leerlingen moeten elk onderdeel beheersen voordat ze verder kunnen naar het volgende.

Link naar toolkit: **https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/beheersingsleren-of-mastery-learning**.

4.2 Leerdoelen en leerlingen motiveren

Intrinsieke motivatie is een belangrijke voorwaarde om te kunnen leren. Een grote uitdaging voor het onderwijs is dan om deze natuurlijke motivatie te ondersteunen en te versterken[65]. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te laten werken aan uitdagende leerdoelen. Deze motivatie heeft duidelijk positieve effecten, zoals dieper leren met betere leerstrategieën, sterkere leerprestaties en een hoger mate van welbevinden[66,67].

De zelfdeterminatietheorie, ontwikkeld door de Amerikaanse psychologen Ryan en Deci, is een belangrijke motivatietheorie. Volgens deze theorie moeten drie psychologische basisbehoeften van leerlingen worden vervuld: autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Door deze basisbehoeften te ondersteunen, kunnen leerkrachten een aanzienlijke invloed uitoefenen op de intrinsieke motivatie van leerlingen[65].

- Om ***autonomie*** te ondersteunen kunnen leerkrachten een vorm van vrijheid verlenen in het kiezen van opdrachten, leerstof of acties.

  Voorbeeld: De leerlingen geven een presentatie in de klas over een belangrijk moment in hun leven. Ze kunnen vrij kiezen waarover ze een presentatie willen maken. De leerdoelen gelden echter voor *iedereen*, waarbij iedereen moet letten op de wijze van presenteren, expressie, taal, creativiteit, enzovoort.

- De behoefte aan ***competentie*** kunnen leerkrachten in eerste instantie ondersteunen door het bieden van succeservaringen. Daarnaast is structuur van belang. Dit betekent dat leerkrachten niet alleen leerdoelen helder formuleren, maar ook duidelijk zijn over de succescriteria van de doelen. Tenslotte ondersteunen leerkrachten het gevoel van competentie door doelen, instructie en materialen zorgvuldig aan te laten sluiten op het niveau van de leerling.

  Voorbeeld: Een leerkracht merkt dat een leerling moeite heeft met rekenen. Om de behoefte aan competentie te ondersteunen, kiest de leerkracht voor een rekenoefening die net iets boven het huidige niveau van de leerling ligt, zodat deze haalbaar is maar toch uitdagend. De leerkracht legt helder uit wat het doel van de oefening is en welke stappen de leerling moet volgen om het succesvol te volbrengen. Vervolgens geeft hij concrete voorbeelden van wat een goed resultaat eruitziet, zodat de leerling weet wanneer hij het doel heeft bereikt. Door deze structuur en duidelijke uitleg te bieden, kan de leerling een succeservaring opdoen en zich competenter voelen.

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

  Voorbeeld: Een leerkracht begint de dag met een kort gesprekje met elke leerling, waarbij hij oprechte interesse toont in hoe het met hen gaat. Tijdens de les merkt hij dat een leerling worstelt met een opdracht. Hij loopt naar de leerling toe, en zegt: *"Ik zie dat je het lastig vindt. Zullen we samen even de oefening bekijken?"*.

Naast bovenstaande voorbeelden vind je nog meer inspiratie over hoe je met de zelfdeterminatietheorie aan de slag kan gaan als leraar op de volgende website: **https://geefgoesting.pxl.be/hoe/**.

De verwachtingen van leerkrachten bepalen hoe goed ze de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen ondersteunen. Deze verwachtingen hebben direct invloed op de motivatie van leerlingen. Leerkrachten geven meer autonomie en structuur en tonen meer betrokkenheid aan leerlingen van wie ze hogere verwachtingen hebben. Omgekeerd hebben leerlingen van wie leerkrachten lagere verwachtingen hebben, minder ondersteuning op deze gebieden[57].

4.3 Leerdoelen en feedback

Het stellen van leerdoelen is cruciaal in onderwijs dat vertrekt vanuit hoge verwachtingen. Feedback is hierbij een van de krachtigste tools die een leraar kan gebruiken om het leerproces van leerlingen te stimuleren[61,6].



Definitie van feedback

Op basis van een analyse van definities uit tien jaar onderzoek is er een synthese gemaakt van de belangrijkste elementen van feedback: *Feedback is informatie die je aan een leerling geeft over hoe zijn of haar prestatie (of gedrag) zich verhoudt tot het te bereiken doel. Het doel van feedback is om de prestatie of het gedrag te verbeteren.* Hieruit blijkt dat feedback aangeeft hoe ver een leerling nog van het doel af is en wat hij of zij kan doen om dat doel te bereiken.

Effectieve feedback die leerprocessen van leerlingen bevordert, beantwoordt altijd drie vragen, de feedbackvragen[58,61]:

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

Feedback is direct gekoppeld aan de leerdoelen. Zo zal men als leerkracht in de feedback steeds aangeven welk deel van het doel al behaald is (bevestigend) en welk deel nog niet (kritisch). Als feed forward geef je tips of instructies over hoe de leerling verder kan komen (constructief). Goede feedback is doelgericht en '*BKC*'.

Feedback kan gericht zijn op de taak, het proces, de zelfsturing, de samenwerking en de leerling als persoon (zie Figuur 2). Feedback gericht op het proces en feedback gericht op de zelfsturing van leerlingen zijn het meest effectief om het leren te bevorderen. Feedback gericht op de zelfsturing kan leiden tot meer motivatie en inzet om de taak af te maken[68]. Als leerlingen leren de taak zelf op een manier aan te pakken dat hij succesvol uitgevoerd kan worden, draagt dat bij aan een gevoel van *self-efficacy*. *Self-efficacy* is het vertrouwen hebben in zichzelf dat men efficiënt en doeltreffend kan handelen. Zelfsturing is een belangrijke voorspeller voor schoolsucces[67]. De feedback op zelfsturing is vaak voorbehouden aan leerlingen van wie de verwachtingen hoog zijn. Lage verwachtingen leiden tot meer feedback gericht op de taak[48]. Deze feedback kan ook effectief zijn, maar vooral wanneer de informatie die leerlingen krijgen vervolgens gebruikt kan worden om een betere aanpak te kiezen of om het eigen leerproces beter bij te sturen. Feedback op het proces is het meest effectief als het leerlingen richting geeft om verder te zoeken of om andere strategieën te gebruiken om de taak aan te pakken. Leerlingen kunnen hiervan leren welke strategieën in welke situaties goed gebruikt kunnen worden.

Aan het begin van een leerproces is taakgerichte feedback vaak het meest belangrijk om de prestaties bij te sturen. Naarmate het leerproces vordert, kan de focus geleidelijk verschuiven naar procesgerichte feedback en zelfsturing. Dit vormt een oplopende leerlijn waarbij de ondersteuning steeds verder wordt afgebouwd.

Naast feedback gericht op de taak, het proces en de zelfsturing is er ook persoonsgerichte feedback. De feedback is dan vooral gericht op wie iemand is in plaats van wat diegene doet of hoe diegene presteert.

Samenwerkingsgerichte feedback is dan weer feedback die zich richt op hoe een leerling of groep leerlingen samenwerkt met anderen tijdens het uitvoeren van een taak. Het gaat over hoe goed ze communiceren, naar elkaar luisteren, ideeën delen, elkaar helpen en respectvol met elkaar omgaan. Deze vorm van feedback helpt leerlingen inzicht te krijgen in hun rol binnen de groep en hoe hun gedrag de samenwerking beïnvloedt.

Lees verder op de volgende pagina ▶

Definitie van feedback (vervolg)

Voorbeelden van feedback gericht op verschillende aspecten

Tijdens een observatie in een 5e leerjaar werden volgende feedbackinstructies opgemerkt:

- **Taakgerichte feedback:** *"Je hebt alle stappen van de rekensom correct gevolgd, maar je hebt een foutje gemaakt bij de laatste berekening."*
- **Procesgerichte feedback:** *"Je aanpak om eerst een schema te maken voordat je begint met schrijven werkt goed, dat helpt je om je ideeën te ordenen."*
- **Zelfsturingsgerichte feedback:** *"Goed dat je zelf hebt opgemerkt dat je meer tijd nodig had voor de opdracht en dat je de planning hebt aangepast."*
- **Samenwerkingsgerichte feedback:** *"Je luisterde goed naar je groepsgenoten en gaf iedereen de kans om mee te denken, wat de samenwerking verbeterde."*
- **Persoonsgerichte feedback:** *"Je bent een heel creatieve leerling, dat zie ik terug in de manier waarop je je werk presenteert."*

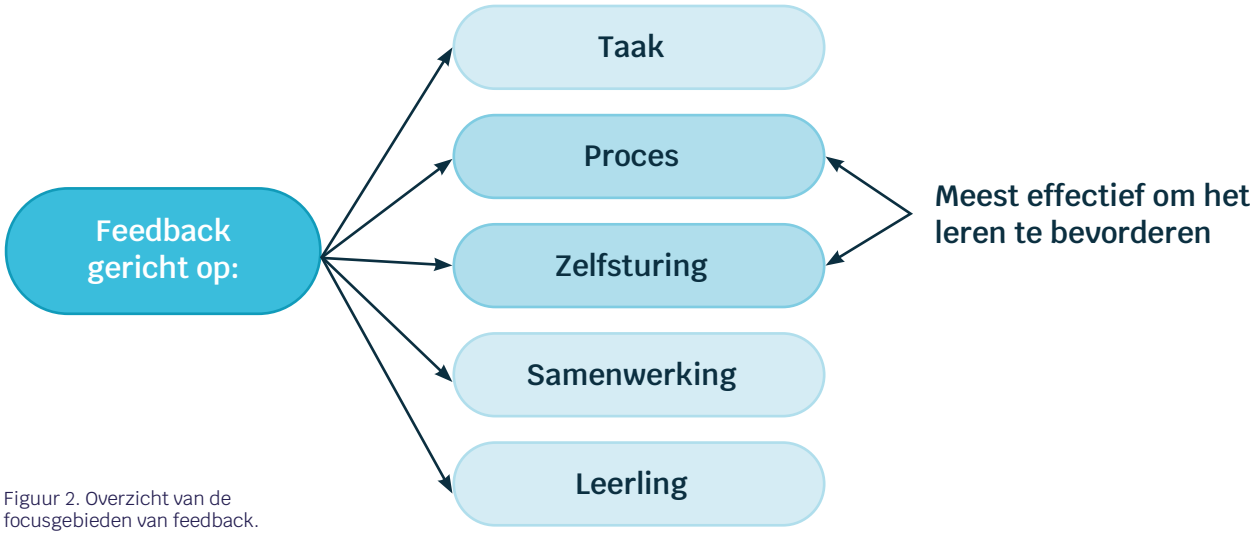
4.4 Leerdoelen en formatieve evaluatie

Voor het stellen van realistische en uitdagende leerdoelen en het geven van goede feedback is formatief evalueren essentieel[66]. Gedurende het leerproces kunnen leraren samen met leerlingen voortdurend evalueren in hoeverre de leerdoelen al zijn bereikt, aan de hand van succescriteria. Samen met leerlingen kunnen ze bespreken welke leeractiviteiten zijn uitgevoerd, wat de volgende stap zou moeten zijn, en welke ondersteuning leerlingen nodig hebben om die volgende stap te zetten. Op basis hiervan kunnen leraren hun lessen en/of leeractiviteiten aanpassen als dat nodig is. Wanneer deze aanpassingen gebaseerd zijn op heldere succescriteria en gegevens van leerlingen (zoals schriftelijk werk en observaties), wordt de waarneming objectiever en worden de effecten van onrealistische verwachtingen geminimaliseerd. Daarnaast biedt dit leraren een goede manier om hun verwachtingen flexibel aan te passen en dus ook flexibel te groeperen (zie Aanbeveling 3: *'Groepeer flexibel'*)).

Door regelmatig formatief te evalueren weten leerlingen beter waar ze staan in hun leerproces en kunnen ze een betere beoordeling of inschatting maken van hun leren. Leerstrategieën als *retrieval practice* of herinneringsoefeningen (bijvoorbeeld een korte quiz, flashcards, een zelftest, enzovoort) bieden hierbij een grote meerwaarde. Hierdoor zijn de verwachtingen over hun prestaties juister, omdat ze geleerd hebben te voorspellen hoe ze zullen presteren. Ook leren ze wat ze kunnen doen om betere resultaten te behalen. De motivatie van leerlingen neemt hierdoor toe, waarmee we terug zijn bij waarmee deze aanbeveling begon: het motiveren van leerlingen door heldere leerdoelen en goede feedback vanuit hoge verwachtingen[70].

Tijdens de les doen cijfers op een toets er niet toe, je wil dat de leerlingen de oplossingswijze verwoorden en zelf tot de

oplossing kunnen komen. Echter, op een test willen leerkrachten wel weten hoe goed hun leerlingen de leerstof onder de knie hebben. Bij sommige vaardigheden (bijvoorbeeld basisrekenvaardigheden) willen we dit op tijd evalueren. We willen niet alleen dat de kinderen de oplossingswijzen beheersen, maar ook dat ze dit op een vlotte, geautomatiseerde manier doen, en in sommige gevallen zelfs sneller, zoals bij het memoriseren van tafels. Dit geldt ook voor de leesstart in het eerste leerjaar. We mogen niet alleen verwachten dat de kinderen de teksten kunnen lezen, maar ook dat ze dit voldoende vlot doen.



Figuur 2. Overzicht van de focusgebieden van feedback.

Activiteiten: Hoe kan je werken met leerdoelen?

De activiteitenbundel die hoort bij deze aanbeveling bevat twee werkvormen die je helpen jouw doelen en feedback te onderzoeken:

- **Typen doelen en kwaliteitsbesef bijbrengen**
  Onderzoek de doelen die jij behandelt in de klas, welk type doelen stel jij? Hoe communiceer jij momenteel doelen? Hoe weet je of de doelen duidelijk zijn voor alle leerlingen? Is jouw doel 'compact', 'concreet' en 'controleerbaar'? Bevat het een concept *(wat)* en vaardigheid *(hoe)*?

- **Feedback onder de loep**
  Welke feedback geef jij het vaakst? Op de taak, het proces of de zelfsturing? Hoe zou je ervoor kunnen zorgen dat je feedback effectiever wordt? Breng de feedback die jij geeft in kaart met behulp van kijkvragen.

Download de volledige activiteitenbundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.

Voor activiteiten over formatief toetsen kan je terecht bij de 'Toolkit Formatief toetsen' op het Platform Leren van Toetsen: **https://lerenvan-toetsen.nl/toolkit-formatief-toetsen**.

Ook zijn richtlijnen en didactische principes te vinden op **https://proev.be/5-stappen-van-het-model/hoe-geef-ik-effectieve-feedback**.



Aanbeveling 5

Zorg voor een positief klas-klimaat

Een positieve sfeer of klasklimaat in de klas is essentieel voor een veilige leeromgeving waarin leerlingen zich comfortabel voelen en durven fouten te maken. Het is ook een leeromgeving waarin de leerlingen gemotiveerd zijn om te leren en succesvol te zijn op hun eigen niveau. Deze sfeer wordt beïnvloed door de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de leerkracht. Het heeft een aanzienlijke impact op zowel de cognitieve als emotionele ontwikkeling van leerlingen. De verwachtingen die een leerkracht heeft, spelen hierbij een cruciale rol.

5.1 Klasklimaat

Het klasklimaat verwijst naar hoe ondersteunend en positief de relaties zijn tussen leerlingen en hun leerkracht, evenals tussen de leerlingen onderling. Het klasklimaat heeft een grote invloed op de emotionele, sociale en cognitieve leerresultaten van leerlingen. Bijvoorbeeld, wanneer leerlingen voelen dat de leerkracht om hen geeft, heeft dit invloed op hun eigen verwachtingen over leren en gedrag. De leerkracht speelt een cruciale rol in het vormgeven van het klasklimaat door duidelijk te maken wat er wordt verwacht in termen van samenwerking, wederzijdse ondersteuning en hoe leerlingen met elkaar omgaan in de klas.

Het klasklimaat wordt bepaald door de mate waarin de relaties tussen leerlingen en de leerkracht, evenals tussen leerlingen onderling, ondersteunend en positief zijn[12].

Dit klasklimaat heeft een aanzienlijke invloed op de emotionele, sociale en cognitieve leerresultaten van de leerlingen. Hoe meer leerlingen het gevoel hebben dat de leerkracht om hen geeft, des te hoger hun verwachtingen ten aanzien van hun eigen leren en gedrag zullen zijn[71]. De leerkracht speelt een sleutelrol in het creëren van het klasklimaat door duidelijk te maken wat er wordt verwacht van de samenwerking tussen leerlingen, de onderlinge ondersteuning en de manier waarop men met elkaar omgaat in de klas.

5.2 Klasklimaat en verwachtingen

Een positief klasklimaat is essentieel voor een goed leerklimaat[72]. Er zijn aanzienlijke verschillen tussen het klasklimaat dat ontstaat wanneer leerkrachten hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen, en het klasklimaat waarbij leerkrachten voor sommige leerlingen lagere verwachtingen hebben. In een klas waarin van alle leerlingen veel wordt verwacht, heerst een constructieve en ondersteunende sfeer, en functioneert de groep als een hechte gemeenschap. Wanneer leerkrachten echter alleen hoge verwachtingen hebben van bepaalde leerlingen – en dit zijn vaker degenen die geen uitdagend gedrag vertonen – ontstaat er een beperkt klasklimaat waarin warmte en steun slechts een deel van de klas bereikt. Met uitdagend gedrag wordt gedrag bedoeld dat leerkrachten moeilijk vinden om mee om te gaan, wat per leerkracht kan verschillen.

Leerkrachten die een positief klasklimaat willen bevorderen, richten zich op het versterken van gelijkwaardigheid tussen alle leerlingen. Ze doen dit door leerlingen te motiveren en te betrekken, onder andere door in te spelen op hun interesses en door hen verantwoordelijkheden te geven. In groepswerk kunnen leerkrachten bijvoorbeeld leerlingen verschillende rollen toewijzen, zoals leider, verslaggever, materiaalbeheerder of presentator. Door elke rol als gelijkwaardig te behandelen, voelen leerlingen zich verantwoordelijk en betrokken, wat hun leerprestaties ten goede komt.

Daarnaast kunnen leerkrachten leerlingen laten experimenteren met leiderschap, bijvoorbeeld door een specifieke leerling als leider aan te wijzen of door samenwerkingsopdrachten op te zetten waarin leerlingen elkaar helpen. Zo kan een leerling die moeite heeft met een onderwerp gekoppeld worden aan een klasgenoot die het onderwerp beter begrijpt. Tijdens groepsdiscussies kan de *groepsdynamiek* verder versterkt worden door verschillende perspectieven te laten delen en ervoor te zorgen dat elke leerling een bijdrage kan leveren.

Verder maken leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen vaker gebruik van flexibele en heterogene groepen (zie Aanbeveling 3: (*'Groepeer flexibel'*)). Door leerlingen regelmatig in verschillende groepssamenstellingen samen te laten werken, ontwikkelen zij belangrijke sociale vaardigheden, zoals samenwerken en communiceren. Deze vaardigheden dragen op hun beurt bij aan een positief klasklimaat, waarin leerlingen ondersteunende en constructieve relaties opbouwen met elkaar.

Een ander belangrijk aspect van het klasklimaat is de manier waarop leerkrachten omgaan met fouten. Leerkrachten met hoge verwachtingen ondersteunen hun leerlingen door hen vragen te stellen en hints te geven, zodat zij uiteindelijk zelf tot de juiste oplossing komen en zich succesvol voelen. Fouten worden hierbij benaderd als een natuurlijk en waardevol onderdeel van het leerproces. Op het gebied van gedrag maken deze leerkrachten duidelijke afspraken en stellen zij heldere gedragsverwachtingen op. Wanneer een leerling uitdagend gedrag dreigt te vertonen, wordt dit tijdig opgemerkt en bijgestuurd om negatieve ervaringen te voorkomen.

Door bewust in te spelen op het creëren van positieve leerervaringen en het ondersteunen van succes voor iedere leerling, bevorderen leerkrachten een positief en stimulerend klasklimaat dat alle leerlingen ten goede komt.

5.3 Uitdagend gedrag en verwachtingen

Onderzoek heeft aangetoond dat positieve en warme relaties tussen leraren en leerlingen cruciaal zijn voor het welzijn van zowel leerlingen als de leraren zelf en dat *externaliserend* gedrag leerlingen in gevaar brengt voor negatieve leerkracht-leerlingen-relaties[73]. De kans is reëel dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van leerlingen die vaker uitdagend gedrag laten zien. Zo stelt men vast dat leerlingen vaker in de laagste niveaugroepen zitten, ongeacht hun leerprestaties[74].

Tegelijk krijgen deze leerlingen lagere schooladviezen dan op basis van hun prestaties mag worden verwacht[18]. Verder stelt men vast dat uitdagend gedrag van leerlingen vaker leidt tot meer conflicten met leerkrachten[75]. Deze conflicten zijn hun beurt opnieuw een voorspeller voor uitdagend gedrag die opnieuw kunnen leiden tot zwakkere leerprestaties en zwakkere sociale vaardigheden bij de leerling[76,77,78].

In een onderzoek werden leerkrachten die succesvol omgaan met uitdagend gedrag van leerlingen geobserveerd en geïnterviewd. Ook is hen gevraagd om STARR-reflecties (Situatie – Taak – Actie – Resultaat – Reflectie) te schrijven over situaties met leerlingen die uitdagend gedrag vertonen[79]. Hun opvattingen en handelen zijn beschreven vanuit de zelfdeterminatietheorie, die de drie psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid centraal stelt (zie ook Aanbeveling 4 (*'Stel heldere leerdoelen'*)). Het onderzoek toont aan dat deze leerkrachten excelleren in het creëren van een positief klasklimaat waarin uitdagend gedrag zoveel mogelijk wordt voorkomen. De nadruk ligt vooral op sociale verbondenheid: de leerkrachten tonen oprechte interesse in hun leerlingen en empathie. Ze zijn begripvol en accepteren alle leerlingen zoals ze zijn. Ze zien uitdagend gedrag niet als een kenmerk van de leerling, maar als een manier waarop de leerling iets probeert duidelijk te maken. De leerkrachten vinden dat je open en met aandacht naar het gedrag moet kijken om de leerling te begrijpen en hen vervolgens verder te helpen.

Een STARR-reflectie: Stimuleren van begrip voor elkaar

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

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

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

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

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

Meer informatie kan je vinden via:

- het activiteitenblad dat hoort bij deze aanbeveling op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.
- deze website over goed klasmanagement: **https://kenniscentrumpotential.be/kenniscentrum/detail/klasmanagement**.
- deze website met twee video's over omgaan met uitdagend gedrag: **https://www.fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Opleidingscentrum-Speciale-Onderwijszorg/Passend-leren-omgaanmet-uitdagend-gedrag/-Verbondenheid/5.-Uitdagend-gedrag-en-verbondenheid**.

5.4 Het klasklimaat in kaart

De relaties binnen de klas bepalen het klasklimaat. Als leerkracht is het daarom belangrijk om een goed zicht te krijgen op de kwaliteit van deze relaties. Om dit te kunnen doen kan men gebruik maken van vragenlijsten of andere tools die door leerlingen kunnen worden ingevuld. Methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling bevatten immers vaak instrumenten om het klasklimaat en de relaties tussen leerkracht en leerlingen te meten of te evalueren. Op basis van de antwoorden van de leerlingen kunnen leerkrachten met hen in gesprek gaan en indien nodig aanpassingen doen. Het sociogram is een andere manier om de kwaliteit van sociale relaties in kaart te brengen. Zo kan een leerkracht op basis van de antwoorden op vragen aan leerlingen nagaan met wie een leerling graag samenwerkt en met wie de leerling niet graag samenwerkt. Afhankelijk van het doel waarvoor het sociogram wordt gemaakt kan een leerkracht ook vragen naar vriendschappen of populariteit van leerlingen.

Een sociogram kan zowel positieve als negatieve nominaties van klasgenoten bevatten. Daarom is een zorgvuldige afname belangrijk, waarbij leerlingen ervan verzekerd zijn dat de resultaten niet voor de gehele klas worden besproken. Een sociogram kan met pen en papier worden afgenomen, maar er zijn ook computerprogramma's beschikbaar, zoals Sometics.com, die het proces een stuk eenvoudiger kunnen maken.

Veel leerkrachten hebben weleens een sociogram afgenomen in hun klas, maar het regelmatig maken van een sociogram is minder gebruikelijk. Het sociogram kan bijvoorbeeld gebruikt worden om nieuwe groepjes samen te stellen voor een nieuwe, korte periode. Als dit direct na het invullen van het sociogram gebeurt, begrijpen leerlingen waarom ze regelmatig een sociogram moeten invullen. Dit biedt de mogelijkheid om leerlingen die vaak over het hoofd worden gezien of buitengesloten worden, strategisch te koppelen aan sociaal vaardige leerlingen met aanzien in de groep.

Als er subgroepen zijn gevormd, kan de leerkracht proberen om relaties tussen leerlingen uit verschillende subgroepen te bevorderen. Dit kan soms een complexe puzzel zijn, maar het is de moeite waard vanwege de positieve impact op zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen.



Investeren in een positief klasklimaat

Leerkrachten die werken vanuit hoge verwachtingen stimuleren veel samenwerking en verwachten dat leerlingen elkaar helpen. Aan het begin van het schooljaar stellen zij samen met de leerlingen regels op voor samenwerking en onderlinge omgang. Deze regels worden expliciet geformuleerd en zichtbaar in de klas opgehangen. Het gedrag dat je als leerkracht vertoont, dient als voorbeeld voor de leerlingen. Het kan daarom nuttig zijn om jezelf eens te filmen en kritisch te kijken naar je verbale en non-verbale communicatie. Zie hiervoor Aanbeveling 2 ('*Verwachtingen communiceren naar leerlingen*'). Je kunt verrast zijn door je eigen reacties, zoals je blik als je teleurgesteld bent of een sarcastische toon in je stem, maar ook door hoe warm en ondersteunend je interacties kunnen zijn.

Er zijn veel activiteiten die je als leerkracht kunt doen om leerlingen te helpen elkaar beter te leren kennen en om constructieve relaties te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door taken en verantwoordelijkheden aan groepjes leerlingen te geven, samen te zorgen voor een opgeruimd en mooi aangekleed lokaal, en de kwaliteiten of eigenschappen van de leerlingen visueel te maken. Methoden voor sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals De Vreedzame School en Leefstijl, bevatten veel suggesties voor een positief klasklimaat.

In de afgelopen jaren is er veel aandacht voor positieve psychologie. Uit meer dan 300 studies blijkt dat positiviteit leidt tot meer succes[76,80]. Expliciet werken vanuit positiviteit maakt het niet alleen plezieriger in de klas, maar is ook bevorderlijk voor het leren. Als leerkracht kun je op talloze manieren vanuit positiviteit werken, bijvoorbeeld door positieve ervaringen te bespreken, complimenten te geven, of door samen leuke spelletjes te doen waar iedereen plezier aan beleeft.

5.5 Klasklimaat en ouders, plusouders, zorgpartners, ...

Een laatste belangrijk aspect dat kan bijdragen aan een positief klasklimaat is het betrekken van (plus)ouders, verzorgers en grootouders bij het onderwijs. Door hen beter te leren kennen, krijgen leerkrachten meer inzicht in de thuissituatie van de leerlingen, wat helpt om eventuele stereotiepe beelden en vooroordelen te nuanceren. Daarnaast kunnen de interesses, talenten, kennis, vaardigheden en culturele achtergronden van ouders en grootouders worden benut in gastlessen, presentaties, feesten en bij het inrichten van de klas. Dit helpt bij het opbouwen van warme, ondersteunende relaties, zowel met de leerlingen als met de mensen om hen heen. Het kan een belangrijke bijdrage leveren aan het klasklimaat en daarmee aan de ontwikkeling van elke leerling. Werken vanuit een partnerschap met ouders en verzorgers versterkt de positieve betrokkenheid bij het onderwijs en het welzijn van de leerlingen[81,82].

Contact met ouders

- Een leerkracht vertelt dat ze in de eerste weken van het schooljaar altijd even contact opneemt met alle ouders of verzorgers om kennis te maken en te laten weten hoezeer ze ernaar uitkijkt om met hun kind te werken gedurende het jaar. Ze maakt afspraken over het belang van tijdig contact van beide kanten als er iets is. Dit zorgt ervoor dat ouders haar snel een berichtje sturen of bellen als er iets aan de hand is. Op een maandagochtend ontving ze bijvoorbeeld een e-mail van een moeder die vertelde dat de opa van haar kind te horen had gekregen dat hij niet meer beter zou worden. De leerling was daardoor erg overstuur en uitte zijn emoties door tegen een tas te trappen, een stoel om te gooien en boos te gaan zitten in de klas.

  De leerkracht reageerde rustig, ging naast de leerling zitten en vertelde hem dat ze op de hoogte was van het verdrietige nieuws en dat hij altijd bij haar terecht kon. De leerling brak uiteindelijk in tranen uit en begon te praten. Zijn klasgenoten reageerden begripvol en wilden hem troosten.

  De afloop van deze gebeurtenis had heel anders kunnen zijn als de leerkracht niet op de hoogte was geweest van de situatie.

- Een directeur vertelde over een aanpak die bij hen op school erg succesvol was gebleken: bij de start van het schooljaar was er een oudercontact, niet om de ouders in te lichten over de gang van zaken en verwachtingen bij hen op school, wel om van de ouders te weten te komen wat zij belangrijk vonden dat de leraar zou weten over hun kind. De informatiestroom werd als het ware omgedraaid. Hierdoor was het eerste contact met de ouders positief en waarderend, wat de verdere contacten positief beïnvloedde.

Download de volledige activiteitenbundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.

Activiteiten die zorgen voor een positief klasklimaat

In de activiteitenbundel die hoort bij deze aanbeveling staan twee werkvormen die kunnen helpen om het klasklimaat van jouw klas in kaart te brengen en te reflecteren op jouw rol hierin.

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

Download de volledige activiteitenbundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.





Aanbeveling 6

Benut de kracht van het team

***Collective efficacy* verwijst naar het gedeelde geloof binnen een schoolteam dat zij samen een positief verschil kunnen maken voor elke leerling. Op scholen waar dit vertrouwen sterk aanwezig is, worden gesprekken over onderwijs vooral gevoerd vanuit de ambitie om leerlingen te laten leren en groeien, in plaats van alleen te focussen op het uitvoeren van lesactiviteiten.**

Dit gedeelde geloof is doorgaans sterker op scholen waar onderzoeksmatig werken centraal staat en waar professionele dialogen structureel worden gevoerd. In dergelijke omgevingen spreekt men ook vaak van een *professionele kwaliteitscultuur*. Hierin leren leerkrachten van en met elkaar, spreken ze elkaar aan, observeren ze elkaars lessen en stellen ze kritische vragen om samen vooruitgang te boeken.

In een professionele kwaliteitscultuur is de gezamenlijke inzet van alle medewerkers essentieel. Professionaliteit, verantwoordelijkheid en samenwerking staan hierbij centraal, met een nadruk op zowel individuele als collectieve inspanningen om voortdurend te leren, te verbeteren en te innoveren[83].

6.1 Collective efficacy en een professionele kwaliteitscultuur

In Aanbeveling 1 (*'Wees je bewust van je verwachtingen van leerlingen'*) werd het belang benadrukt van zowel *self-efficacy* als *collective efficacy*. *Self-efficacy* verwijst naar het vertrouwen dat leerkrachten hebben in hun eigen vermogen om leerlingen te ondersteunen op het gebied van leren en gedrag, en het gevoel dat zij invloed hebben op de leerresultaten van leerlingen.

Leerkrachten nemen verantwoordelijkheid voor zowel positieve als negatieve uitkomsten van leerlingen, wat leidt tot hogere verwachtingen en een grotere inzet om elke leerling vooruit te helpen[20,84].

Dit principe geldt ook voor het team als geheel bij *collective efficacy* en bij een professionele kwaliteitscultuur. *Collective efficacy* is de gedeelde overtuiging binnen een team dat zij samen de capaciteiten hebben om het onderwijs te organiseren en aan te bieden, zodat leerdoelen worden bereikt[85]. Deze overtuiging beïnvloedt de gevoelens, gedachten, motivatie en acties van leerkrachten[86]. Het vormt een essentieel onderdeel van de schoolcultuur. Op scholen met sterke *collective efficacy* zijn hoge verwachtingen van leerlingen merkbaar in de taal die wordt gebruikt. Gesprekken over onderwijs richten zich meer op het leren van leerlingen dan op het uitvoeren van lessen. Een professionele kwaliteitscultuur is een bredere, organisatorische term die verwijst naar de structurele en culturele elementen binnen een school. Het omvat gezamenlijke inspanningen om voortdurend te leren, verbeteren en te innoveren, met een sterke nadruk op professionaliteit, verantwoordelijkheid en samenwerking.

Collective efficacy en een professionele kwaliteitscultuur vullen elkaar aan en versterken elkaar wederzijds. In een professionele kwaliteitscultuur kan *collective efficacy* zich beter ontwikkelen, omdat beide concepten sterk leunen op samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid. Het belangrijkste verschil zit in hun focus: *collective efficacy* richt zich vooral op het gezamenlijke geloof binnen het team in hun vermogen om impact te hebben op het leren van leerlingen, terwijl een professionele kwaliteitscultuur breder kijkt naar de systemen en structuren die samenwerking en continue verbetering stimuleren. Beide zijn essentieel om een schoolomgeving te creëren die gericht is op het verbeteren van leerlingprestaties.

Wanneer in een team wordt gesproken over samenwerking en de impact van leerkrachten op het leren van leerlingen, beïnvloedt dit de taakopvatting van leerkrachten. Het bevordert het evalueren en reflecteren op de effecten van hun handelen op leerresultaten, waardoor leerkrachten zich meer verantwoordelijk voelen voor zowel positieve als negatieve resultaten van leerlingen. Dit stimuleert gezamenlijke reflectie over verbeterpunten en oplossingen[87]. Door te werken vanuit hoge verwachtingen worden effectieve benaderingen versterkt en worden leerkrachten gemotiveerd om vol te blijven houden in hun inspanningen.

Vlaamse toetsen, collective efficacy en een professionele kwaliteitscultuur

Vanaf het schooljaar 2023-2024 namen lagere en secundaire scholen voor het eerst de Vlaamse toetsen af. Deze Vlaamse toetsen zijn gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde toetsen die net- en koepeloverschrijdend zijn. De toetsen worden centraal opgesteld, digitaal afgenomen, verwerkt en geanalyseerd. Ze hebben als doel de interne kwaliteitszorg van scholen te ondersteunen en de onderwijskwaliteit te versterken. Hoewel het voor het Vlaams onderwijs nieuw is, worden dergelijke toetsen in veel andere landen al jaren georganiseerd. Uit verschillende peilingen en internationaal vergelijkend onderzoek blijkt immers dat de resultaten voor domeinen zoals wiskunde, wetenschappen en begrijpend lezen, verbeterd kunnen worden. Met de introductie van de Vlaamse toetsen wil de Vlaamse Regering de onderwijskwaliteit verder versterken.

Hoewel het behalen van goede resultaten op gestandaardiseerde toetsen belangrijk is, is kwaliteitsvol onderwijs veel breder. Het stimuleert de ontwikkeling van alle leerlingen, zodat iedereen zich kan ontplooien en actief kan deelnemen aan de samenleving. De Vlaamse toetsen bieden de noodzakelijke informatie om de onderwijskwaliteit te verbeteren, maar ze zijn slechts één aspect van het streven naar een inclusieve en brede onderwijsaanpak.

De resultaten van de toetsen zijn voor scholen een waardevolle bron om de interne kwaliteitszorg te verbeteren. Ze geven inzicht in de mate waarin de school en haar leerlingen de gestelde onderwijsdoelen bereiken. Daarnaast kunnen deze resultaten de collective efficacy binnen de school versterken, door het gezamenlijke vertrouwen van het team in hun vermogen om het leren van leerlingen te beïnvloeden en te verbeteren, te vergroten en te concretiseren[88].

6.2 Collective efficacy versterken: het benutten van gegevens

Om de *collective efficacy* te versterken, kan een team in eerste instantie beginnen met onderzoeksmatig te werken[91]. Dit houdt in dat het team verzamelde gegevens (data) gebruikt om het leerproces van leerlingen te evalueren. Dit kan bijvoorbeeld door gebruik te maken van formatief evalueren, zoals beschreven in Aanbevelingen 3 en 4. Diverse gegevens, zoals taken van leerlingen, observaties, gesprekken en toetsresultaten, kunnen inzicht geven in het leerproces en de effectiviteit van het handelen.

Het is van belang dat leerkrachten gezamenlijk en expliciet de relatie leggen tussen hun handelingen en de ontwikkeling van leerlingen. Wanneer collega's bijvoorbeeld succesvolle nieuwe benaderingen delen die hebben geleid tot verbeterde leerresultaten, versterkt dit de *collective efficacy*. In een onderzoekende cultuur waarin het team regelmatig samen evalueert en reflecteert, wordt de overtuiging dat zij gezamenlijk het verschil kunnen maken voor elke leerling steeds verder versterkt[85].

Collective efficacy herkennen

Wanneer de gesprekken op school minder gaan over het uitvoeren van de lessen en meer over het leren door leerlingen, verwijst dat naar een hogere mate van *collective efficacy*.

- **Het uitvoeren van lessen**
  - Hoe ga ik die extra toets inplannen?
  - Hoeveel tijd gaat het voorbereiden van dat project mij kosten?
- **Leren door leerlingen**
  - Wat levert mijn nieuwe aanpak van de rekeninstructie op?
  - Hoe kunnen we effectiever samenwerken om het project te laten slagen?
  - Hebben de leerlingen de juiste kennis en vaardigheden verworven?
  - Hoe weten we dat?
  - Hoe kunnen we op basis van deze leeruitkomsten onze instructie verder verbeteren[90]?

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

6.3 Professionele dialoog in veilige omgeving

Vertrouwen in elkaar, in elkaars capaciteiten en in de gezamenlijke impact van het team zijn eigenschappen van schoolteams met een sterke *collective efficacy*. Het bespreken van eigen handelen en gezamenlijk zoeken naar effectieve aanpakken vereist een veilige omgeving binnen het team, wat niet vanzelfsprekend is[90]. Schoolleiders spelen hierbij een cruciale rol door een veilige werk- en leeromgeving te creëren die bijdraagt aan een professionele kwaliteitscultuur, waarin de focus ligt op leren en de collectieve impact van het team.

Net zoals leerkrachten hoge verwachtingen moeten hebben van hun leerlingen, is het ook belangrijk dat schoolleiders hoge verwachtingen hebben van hun teamleden. Naast hoge verwachtingen zijn andere elementen ook belangrijk, zoals het

voorbeeld zijn als schoolleider, het integreren van onderzoeksmatig werken in de routines van schoolontwikkeling, en het faciliteren van deze processen[92,93]. Het is waardevol wanneer een team spreekt vanuit de kern van het onderwijs. Discussies over het afstemmen van leerstof op leerlingen, de ontwikkeling van leerlingen in relatie tot de onderwijsbenadering, en wat precies wordt verstaan onder 'een goede leerling', dagen leerkrachten uit om anders naar leren te kijken. Zo'n professionele dialoog stimuleert het stellen van hoge verwachtingen en het zien van tegenvallende resultaten als kansen om te leren[94].



In gesprek over analyses

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

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

Als de resultaten niet zijn wat men had verwacht of wanneer een leerling iets (nog) niet beheerst, leggen leerkrachten de 'fout' niet bij de leerlingen. In plaats daarvan stellen ze zichzelf de vraag: "Wat kan ik (of kunnen wij) beter doen om de leerlingen te helpen leren?"

De leerkrachten ervaren een veilige omgeving, waar zij zich niet ter verantwoording geroepen voelen. Ze ervaren een duidelijke meerwaarde van het gesprek. Zij leren van en met elkaar om beter te kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van individuele leerlingen.

Bij het voeren van een professionele dialoog zijn er **zes aspecten** waaraan je als team bewust kunt werken[95]:

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

3. Planmatig een situatie analyseren en evalueren zodat gedetailleerde informatie beschikbaar is om goede keuzes te kunnen maken.

4. Het vragen en geven van argumenten voor standpunten en het nemen van besluiten op basis van grondige afwegingen.

5. Kennis gebruiken vanuit literatuur, van experts of andere scholen raadplegen om betere keuzes te kunnen maken.

6. Elkaar feedback geven, helpen en vragen stellen op een constructieve manier.

Schoolculturen

Onderzoek liet reeds zien dat de sociale klasse en de etnische achtergrond van een leerling een aanzienlijke invloed kan hebben op de overtuigingen en verwachtingen die leerkrachten hebben over leerlingen.Meer bepaald hebben leerkrachten vaak hogere verwachtingen van leerlingen uit de etnische meerderheid en leerlingen met een hogere SES (sociaal-economische status). Ook de *samenstelling* van een school kan van invloed zijn op de overtuigingen en verwachtingen van leerkrachten. Daarnaast beïnvloeden leerkrachten elkaar ook onderling, zodat een gedeelde set van overtuigingen verder kan verankerd worden. In Vlaanderen bijvoorbeeld, worden scholen met veel arme, immigrant-leerlingen vaak "concentratiescholen" genoemd, wat een negatieve connotatie heeft en in het publieke debat bijna gelijkstaat aan scholen met lage academische prestaties. Deze scholen hebben te kampen met een *teachability-pessimisme*. Het verwijst naar een cultuur waarin de overtuiging heerst dat leerlingen niet over voldoende capaciteiten beschikken om te willen leren. Uit onderzoek blijkt dat de samenstelling van de school een invloed heeft op de *teachability*-cultuur die er heerst[30].

Vlaams onderzoek toonde eveneens aan dat in bepaalde scholen een *zinloosheidscultuur* kan bestaan[89]. In scholen met een hoge *zinloosheidscultuur* gaan leerlingen en leerkrachten ervan uit dat onderwijs voor bepaalde groepen geen zin of minder zin heeft. Het gevoel dat onderwijs zinloos is, wordt veroorzaakt doordat leerlingen tot een bepaalde sociale categorie behoren en waarbij de leerling of de leerkracht uitgaat van het feit: *'leerlingen zoals ik/zij zullen het nooit goed zullen doen op school'*. Soms zijn deze gevoelens individueel en zijn ze beperkt tot specifieke leerlingen of zijn ze iets persoonlijks. Echter, in sommige gevallen kunnen deze gevoelens gedeeld zijn, onder leerlingen, leerkrachten en het schoolbestuur, en heerst er een *cultuur van zinloosheid*. De zinloosheidscultuur zal het gevoel van zinloosheid of gebrek aan controle over succes en falen, bij individuele leerlingen in de hand werken en op die manier niet voor iedereen gelijke kansen bieden.

6.4 Collegiale feedback

Voor het geven van collegiale feedback zijn goede relaties en een open houding van groot belang. Uit onderzoek naar feedback die leerkrachten elkaar geven, blijkt dat de volgende aspecten van belang zijn[96]:

- Net als bij leerlingen is feedback effectiever als vooraf een bepaald doel is gesteld. Als je als leerkracht bijvoorbeeld een nieuwe aanpak wilt leren om je aandacht over alle leerlingen te verdelen, dan kan een collega daar specifiek op letten en feedback op geven.
- Feedback heeft meer betekenis als duidelijk is waar het op gericht is. Als je als leerkracht bijvoorbeeld zegt: *'Je hebt in je uitleg goed geluisterd naar wat deze leerling niet begreep, waardoor je uitleg goed aansloot bij zijn behoeften'* is dat veel bruikbaarder dan: *'Je hebt goede uitleg gegeven'*.
- Het geven van BKC-feedback (**B**evestigend, **K**ritisch, **C**onstructief. Zie ook Aanbeveling 4 (*'Stel heldere leerdoelen'*))[97]. Geef op basis van het leerdoel aan wat al goed ging, wat nog beter kon en bespreek ook op welke manier je collega het handelen nog verder kan verbeteren.
- Het is van belang dat er niet te veel tijd zit tussen het gedrag dat je hebt geobserveerd en de feedback die je daarop geeft.



Reflectie op video-opnames

Op basisschool De Planeet werkt een leerkracht die pas in een klas met kleuters uit de 2e en de 3e kleuterklas is gestart. Hij heeft gelezen in de publicatie 'Werk maken van gelijke kansen' over een groot onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten de taalvaardigheid van kleuters meer beoordelen op basis van de afkomst van de leerlingen dan op hun taalvaardigheid. Hij herkent bij zichzelf dat hij hogere verwachtingen heeft van de ene leerling dan van de andere. Adviezen uit het boek zijn om regelmatig de taalvaardigheid van alle leerlingen te observeren en om een taalrijke omgeving te creëren die kan compenseren voor wat sommige leerlingen thuis missen. De leerkracht verdiept zich verder hierin en experimenteert met verschillende aanpakken. Hij neemt vervolgens het initiatief om in een vergadering een video-opname van zichzelf te bespreken. In de opname is te zien hoe hij taal stimuleert met constructiematerialen.

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

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

De bespreking is afgesloten met de vraag die iedereen voor zichzelf beantwoordde: 'Wat ga je concreet doen?' Deze manier van leren van video-opnames is goed bevallen. Het heeft bijgedragen aan meer dialoog en een meer eenduidige aanpak in de klasgroepen. Het leren van elkaars opnames is inmiddels een vast agendapunt geworden.

Soms ervaren leerkrachten schroom om zichzelf in een video op te nemen zoals in het hierboven gegeven voorbeeld. Het ontwerpen van een kijkwijzer kan dan dienen als een hulpmiddel voor de leerkracht die zichzelf opneemt. Het is tegelijk een richtlijn voor andere leerkrachten die de video bekijken. Het gaat dan om criteria waarop de les kan worden beoordeeld, zoals didactische vaardigheden, interactie met leerlingen, het gebruik van materialen, de effectiviteit van de instructie, enzovoort.

Feedback geven aan collega's kan ook door middel van het stellen van vragen. Open vragen zijn doorgaans effectiever omdat ze ruimte bieden voor een uitgebreider antwoord. Het is ook effectief om oplossingsgerichte vragen te stellen, waarbij je collega wordt aangemoedigd om na te denken over concrete oplossingen voor het verbeteren van bepaald handelen. Daarnaast kunnen collega's reflectieve vragen gebruiken om anderen te laten nadenken over hun eigen handelen of rol, eventueel met behulp van een reflectiemodel.

Naast het stellen van vragen is samenvatten een goede strategie voor het geven van feedback. Door kort te herhalen wat je collega heeft gezegd, kun je verifiëren of je het goed hebt begrepen. Dit kan verhelderend zijn voor de ontvanger van de feedback, die dan eventueel aanvullingen kan geven. Verder is het belangrijk om je collega te erkennen, wat aangeeft dat je begrijpt dat bepaalde zaken moeilijk kunnen zijn en dat je dat accepteert[98].



Activiteiten die de kracht van het team benutten

Bij deze aanbeveling hoort een activiteitenbundel met drie werkvormen die helpen om de mate van collective efficacy én hoe die te versterken in jouw team te onderzoeken:

- **Vragenlijst collective efficacy**
  Een vragenlijst die je eerst individueel invult en vervolgens met het team bespreekt om de mate van collective efficacy en mogelijke verbeterpunten te onderzoeken.
- **Analyseer de taal in de teamkamer**
  Een observatietool om de dialoog in het team te analyseren. Doe dit samen met een of enkele collega('s) en ga in gesprek over de uitkomsten.
- **Organiseer een collegiale visitatie**
  Ga doelgericht op bezoek bij elkaar als collega's aan de hand van een kijkwijzer.

Download de volledige activiteitenbundel op **leerpunt.be/leidraden/hoge-verwachtingen**.

Academisch optimisme van de school

In Vlaanderen is er een groeiende bezorgdheid over de afname van leerprestaties en de grote onderwijsongelijkheid. Onderzoek toont aan dat sociaal-economische achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals het opleidingsniveau van de moeder en thuistaal, een sterkere invloed hebben op hun prestaties dan schoolgebonden factoren. Vooral in Vlaanderen zijn de verschillen tussen kansarme en kansrijke leerlingen uitgesproken, wat de noodzaak benadrukt om zowel prestaties als gelijke kansen te verbeteren[82,103].

Als reactie hierop introduceerden Hoy en collega's het concept van academisch optimisme[102]. Dit verwijst naar een positieve instelling van scholen en leerkrachten tegenover leerlingen, ouders en zichzelf, ongeacht de onderwijsvorm.

Academisch optimisme combineert drie kernaspecten:

1. collectieve doelmatigheid, ofwel het geloof van leerkrachten in hun vermogen om een positieve impact te hebben;
2. vertrouwen in leerlingen en ouders; en
3. een sterke academische gerichtheid met hoge verwachtingen[103].

Samen vormen deze kenmerken een basis voor scholen om zowel prestaties te verbeteren als gelijke onderwijskansen te bevorderen[1] (zie Figuur 3, pagina 64).

Collectieve doelmatigheid

Collectieve doelmatigheid draait om het vertrouwen van leerkrachten in hun gezamenlijke vermogen om alle leerlingen effectief te onderwijzen, inclusief degenen met leerbarrières of lagere motivatie. Scholen met een sterke collectieve doelmatigheid stellen uitdagende doelen, omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze die kunnen bereiken. Onderzoek bevestigt dat een sterker geloof in het eigen kunnen leidt tot betere leerprestaties bij leerlingen.

Vertrouwen in leerlingen en ouders

Het vertrouwen in leerlingen en ouders betreft het opbouwen van een veilige en ondersteunende relatie waarin open communicatie en samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen en ouders centraal staan. Dit vertrouwen moedigt leerlingen aan om fouten te maken en daarvan te leren, terwijl ouders vertrouwen krijgen dat leerkrachten handelen in het belang van hun kinderen. Dit vertrouwen heeft twee dimensies: vertrouwen in de leerlingen en in de ouders.

Academische gerichtheid

Academische gerichtheid gaat over een schoolbrede focus op het succes van elke leerling, waarbij hoge maar haalbare doelen worden gesteld. Een leergerichte schoolomgeving moedigt zowel leerlingen als leerkrachten aan om actief bij te dragen aan succes, in al zijn vormen – cognitief, artistiek, praktisch en technisch. Een sterke cultuur van leren en prestatie zet leerlingen aan om aan de hoge verwachtingen te voldoen.

Figuur 3 op de volgende pagina ▶

1 Op individueel niveau spreekt men van het academisch optimisme van de leerkracht dat bestaat uit individuele doelmatigheid, vertrouwen van de leerkracht en academische gerichtheid van de leerkracht.

Academisch optimisme van de school: Vervolg



Figuur 3. Academisch optimisme van de school combineert drie kernaspecten[103].



Meer lezen over hoge verwachtingen

We geven hieronder een overzicht van toegankelijke wetenschappelijke literatuur over de onderwerpen in deze leidraad.

Algemeen

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

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

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

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

- **Werk maken van gelijke kansen**
  Een boek dat praktische inzichten biedt uit onderzoek en de implicaties van die inzichten voor leraren in het primair onderwijs (basisonderwijs). Naast informatie over de achtergrond van kansen(on)gelijkheid, differentiatie en professionalisering, gaat met name deel II over de rol van verwachtingen.

  Samengesteld door Linda van den Bergh, Eddie Denessen en Monique Volman. Het boek is gratis te downloaden op *https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen*

- **Benut het leerpotentieel van alle leerlingen. Over het effect van hoge verwachtingen in het onderwijs**
  In dit boek worden waardevolle inzichten gegeven op basis van voorbeelden uit de onderwijspraktijk en wetenschappelijk onderzoek (*evidence-informed*). Het boek stimuleert leerkrachten om hun gedrag te veranderen en moedigt hen aan kritisch na te denken over hoe verwachtingen worden gevormd en hoe deze bijgesteld kunnen worden. Hierdoor leer je hoe je alle leerlingen kunt ondersteunen in het bereiken van hun volledige leerpotentieel. Tegelijk wordt er aandacht besteed aan hoe ouders een ondersteunende rol kunnen spelen door hoge positieve verwachtingen te koesteren.

  Bouttaouane, R. (2023). *Benut het leerpotentieel van alle leerlingen. Over het effect van hoge verwachtingen in het onderwijs.* Dordrecht: Instondo

- **Over leven op school**
  Niettegenstaande het boek gericht is op jongeren (secundair onderwijs) is de brede discussie over de impact van diverse aspecten van het schoolse leven op de ontwikkeling van jongeren ook van belang voor kinderen in de lagere school. Het boek is een verzameling van verschillende bijdragen van onderzoekers.

  Bradt, L., Spruyt, B., & Coenen, E. (2021). *Over leven op school. De rol van school in het leven van jongeren.* Leuven: Acco.

Bij Aanbeveling 3 en 4

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

- **Formatief evalueren en leren**
  In het thematisch overzicht 'Toetsen als kans om te leren' beschrijft Dominique Sluijsmans het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren. *https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Toetsing-als-kans-voor-leren-formatief-toetsen-en-evalueren.pdf*

- **Toetsrevolutie: Wijze lessen voor formatief toetsen**
  Toegankelijk geschreven en wetenschappelijk degelijk overzicht van inzichten over formatief toetsen. Het boek bevat twaalf bouwstenen die direct toe te passen zijn in de praktijk.

  Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen. Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek. Meppel: Ten Brink Uitgevers.* *https://toetsrevolutie.nl/?p=647*

- **PROEV**
  De website PROEV biedt leerkrachten en schoolteams verschillende werkvormen aan die hen helpen bij het ondersteunen en verbeteren van hun evaluatiepraktijk en -beleid. Je kunt je ook verder verdiepen in formatief handelen. Daarnaast is er een zelfscan beschikbaar waarmee men de eigen evaluatiepraktijk kan analyseren en in kaart brengen.

  PROEV (2023-2024). *https://proev.be/*

- **Zelfsturing stimuleren**
  Op deze webpagina lees je meer over zelfregulatie: het wat en waarom.

  PROEV (2023-2024). Zelfregulatie: wat en waarom, *https://proev.be/de-wetenschap/zelfregulatie*

Bij Aanbeveling 4

- **Begeleiden van actief leren**
  Dit boek beschrijft hoe je als leerkracht zelfsturing en samenwerking kunt versterken vanuit een coachende en begeleidende rol, en hoe je doelgerichte feedback kunt geven. Het boek bevat veel praktische voorbeelden en handvatten.

  Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Couthinho. *https://www.coutinho.nl/nl/begeleiden-van-actief-leren-9789046907719*

- **Feedback in de klas**
  Een boek met een duidelijke didactische en praktische insteek die toepasbaar is op verschillende onderwijsniveaus. Je maakt snel kennis met nieuwe werkvormen over feedback en ontdekt zo extra leerkansen en mogelijkheden voor je leerlingen en jezelf.

  Vanhoof, S., & Speltincx, G. (2021). *Feedback in de klas: verborgen leerkansen*. LannooCampus. *https://www.lannoo.be/nl/feedback-de-klas*

Bij Aanbeveling 5

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

  Kagan, L., Kagan, M., Kagan, S., & Kopmels, D. (2009). Bouwen aan Klasklimaat. Vlissingen: Bazalt. *https://shop.bazalt.nl/bouwen-aan-klasklimaat*

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

  https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/ouderbetrokkenheid

- **Regie in de klas**
  Het creëren van een rustige en veilige omgeving in klaslokalen, waar iedereen met respect met elkaar omgaat, is essentieel voor alle leerlingen. Het is een van de belangrijkste verantwoordelijkheden van de leraar om zo'n ruimte te realiseren. Dit proces gaat echter niet vanzelf. Gewoon aangeven dat leerlingen zich moeten gedragen, is niet voldoende; goed gedrag moet bewust worden aangeleerd en vergt veel inspanning. 'Regie in de klas' biedt praktische handvatten om leraren te ondersteunen in deze belangrijke taak.

  Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Amersfoort: De Vrije Uitgevers.

Bij Aanbeveling 6

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

  https://www.platformsamenonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2019/12/Dialooginstrument-onderzoeken-de-scholen.pdf

Referentielijst

1 Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155.

2 Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2020). The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. *Learning and Individual Differences, 78*, 101819.

3 Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision? *Studies in Educational Evaluation, 69*.

4 Eder, D. (1981). Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy: A Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education, 54*(3), 151–162.

5 Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences, 1*(3), 377-386.

6 Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

7 Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 253.

8 Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education, 23*(5), 1173–1201.

9 Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, Classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 51–61.

10 Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self- perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the schools 43*(5), 537-552.

11 Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 124-179.

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

13 Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 662–670.

14 Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 181-191.

15 Timmermans, A. C., van der Werf, M. P. C. G., & Rubie-Davies, C.M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology, 73*, 114–130.

16 Denessen, E., Hornstra, L., Bergh, L. van den, & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 101437.

17 Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal,* 47(2), 497-527.

18 Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Werf, G. van der (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 459-478.

19 Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. van den, & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities, 43*(6), 515-529.

20 Woolfolk, A. E., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). *'Teachers' self-efficacy beliefs'*. In: Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). Handbook of motivation at school, pp. 627- 653, New York: Routledge.

21 Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons, 80*(3), 109-116.

22 Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Ballantine books.

23 Dweck, C. S. (2009). Can we make our students smarter? *Education Canada, 49*(4), 56-57.

24 Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614.

25 Yeager, D.S., Hanselman, P., Walton, G.M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*: 364-369.

26 Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2022). Do Growth Mindset Interventions Impact Students' Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis With Recommendations for Best Practices. *Psychological Bulletin.* Advance online publication.

27 Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*(1), 33-52.

28 Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *Forum, 55*(1), 143-152.

29 Stephens, J. M., Rubie-Davies, C., & Peterson, E. R. (2022). Do preservice teacher education candidates' implicit biases of ethnic differences and mindset toward academic ability change over time? *Learning and instruction, 78*, 101480.

30 Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 264–276.

31 Thys, S., & Van Houtte, M. (2016). Ethnic composition of the primary school and educational choice: Does the culture of teacher expectations matter? *Teaching and Teacher Education, 59,* 383-391.

32 Al-Fadhli, H., & Singh, M. (2006). Teachers' expectancy and efficacy as correlates of school achievement in Delta, Mississippi. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 19*(1-2), 51-67.

33 Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology, 76*(1), 85.

34 Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). 'The MODE model of attitude-behavior processes'. In: S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology*, pp. 97–116. New York: Guilford.

35 Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631–661.

36 Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 365–374.

37 Good, T., & Weinstein, R. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. In: K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching*, pp. 63–85. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

38 Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin, 97*(3), 363–386.

39 Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research, 3*(1), 1–34.

40 Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 99–123.

41 Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal, 28*(1), 211–234.

42 Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York: Taylor & Francis.

43 Bergh, L. van den (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas. De ontwikkeling van een passend professionaliseringspalet voor leraren.* Fontys (NWO-projectnummer RAAK.PUB04.024).

44 Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education, 47*(1), 1-17.

45 Buttaro Jr, A., & Catsambis, S. (2019). Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. *Teachers College Record, 121*(2), 1-50.

46 Marks, R. (2013). "The Blue Table Means You Don't Have a Clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. *Forum, 55*(1), 31.

47 Spina, N. (2019). 'Once upon a time': examining ability grouping and differentiation practices in cultures of evidence-based decision-making. *Cambridge Journal of Education, 49*(3), 329-348.

48 Denessen, E., Keller, A., Bergh, L. van den, & Broek, P. van den (2020). Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International,* 1-8.

49 Chan, M. (2014). Beyond expectations: 40 years of EPI. *Lancet, 383*(9930), 1697-1698.

50 Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153 -189.

51 Johnston, O., & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education, 60*(1), 42–59.

52 Prast, E.J., Weijer-Bergsma, E. van de, Kroesbergen E.H. & Luit, J.E.H. van (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research,3*(2), 90-116.

53 Timmermans, A., Rubie-Davies, C. M., & Wang, S. (2021). Adjusting expectations or maintaining first impressions? The stability of teachers' expectations of students' mathematics achievement. *Learning and Instruction, 75*, 101483.

54 Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan (hoog) begaafde leerlingen in het basisonderwijs.* Groningen: GION/ Rijksuniversiteit Groningen.

55 Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., d'Apollonia, S. (1996) Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 66(4): 423-458.

56 Belfi, B., & Fraine, B., & Damme, J. (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling? Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek*. Acco Leuven/Den Haag.

57 Burris, C. C., & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan, 86*(8), 594-598.

58 Kruger, J; Dunning, D (december 1999). "Ongeschoold en onbewust: hoe moeilijkheden bij het herkennen van iemands eigen incompetentie leiden tot opgeblazen zelfbeoordelingen". *Journal of Personality and Social Psychology . 77* (6): 1121–34.

59 van Bergen, E., Snowling, M., de Zeeuw, E., van beijsterveldt, T., Dolan, C., & Boomsma, D. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. 59.*

60 Hornstra, L., Stroet, K., Eijden, E. van, Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 324-345.

61 Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112.

62 Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144.

63 Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics, 35*, 332–340.

64 Block, J. H., & Burns, R. B. (1976). Mastery Learning. *Review of Research in Education,* 4, 3–49.

65 Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

66 Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735.

67 Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342-358.

68 Proev (n.d.). *Zelfregulatie: wat en waarom?* Website geraadpleegd op 1 september 2024 via **https://proev.be/de-wetenschap/zelfregulatie.**

69 Sluijsmans, D. (2020). *Toetsing als kans voor leren. Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren.* Den Haag: NRO.

70 Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*(1), 35-58.

71 Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology, 91*(1), 76-97.

72 Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal, 108*(2), 81-96.

73 Borremans, L., & Spilt, J. (2024). *Externalizing behavior, self-efficacy, and teacher-student relationships: focusing on dependency and differences between educational levels.* Poster gepresenteerd op de 24ste ISSBD, Lisbon, Portugal.

74 Taylor, N. (1993). Ability grouping and its effect on pupil behaviour: A case study of a Midlands comprehensive school. *Education Today, 43*(2), 14-17.

75 Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. Social Development, 18, 915-945.

76 Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher- child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.

77 O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & Human Development, 14*(3), 265-288.

78 Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.

79 Bergh, L. van den, Ros, A., den Otter, M., de Vroedt, B., & Haasen, M. (2019). *Passend leren omgaan met uitdagend gedrag in de klas: Benutten van good practices.* Tilburg: Fontys Hogescholen.

80 Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803.

81 Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

82 Lelieur, R. ., Vanrusselt, R. ., Vanhoof , J. ., & Clycq, N. (2023). Waarom Leraren (Weinig) Academisch Optimistisch zijn. Attributies en de Impact van Leerlingenpopulatie en Schoolcultuur. *Pedagogische Studiën, 100*(4), 365-395.

83 van Montfort, C., Lindemann, B., Kuitenbrouwer, N., & Bokhorst, M. (2021). *Leren en legitimeren door verantwoording in het Primair Onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.

84 Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401-411.

85 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

86 Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

87 Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success.* London/New York: Routledge.

88 Departement Onderwijs (2024). *Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe.* Website geraadpleegd op 1 september 2024 via URL: **https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe**

89 Van Houtte, M. (2021). Als onderwijs niet zinvol lijkt – en de school zelf bijdraagt aan dat gevoel van zinloosheid. In Bradt, L., Spruyt, B., & Coenen, E. (2021). *Over leven op school. De rol van school in het leven van jongeren.* Leuven: Acco.

90 Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40-44.

91 Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research– practice– professional development nexus: mobilising schools as 'research-engaged' professional learning communities. *Professional Development in Education, 42*(1), 36-53.

92 Ros, A. & Bergh, L. van den (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen.* Eindrapportage. Den Haag: NRO.

93 Uiterwijk-Luijk, E. (2017). *Inquiry-based leading and learning: Inquiry- based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

94 Kyndt, E. Gijbels, D. Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research, 20*(10), 1-40.

95 Ros, A., De Keijzer, H. & Bergh, L. van den (2019). *Dialooginstrument onderzoekende scholen. Instrument voor de versterking van de kwaliteit van de dialoog in werkgroepen.* Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. **https://www.platformsamenonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2019/12/Dialooginstrument-onderzoekende-scholen.pdf**

96 Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: a study on teachers' feedback processes* (proefschrift Open Universiteit). Heerlen: Open Universiteit.

97 Bergh, L. van den, Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal, 51*(4), 772-809.

98 Gabay, M. (2015). Providing feedback to colleagues: A continual challenge. *Hospital Pharmacy, 50*(4), 259-260.

99 Good, T. L. (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: Considerations for current and future research. *Educational Psychologist, 59*(2), 111–141.

100 Voerman, L., & Faber, F. (2017). *Didactisch coachen, hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen.* Soest: De Weijer Design.

101 Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving.* Antwerpen-Berchem: Epo.

102 Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis. In Wayne K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes* (pp. 135–156). Greenwich, CT: Information Age.

103 Lelieur, R., Clycq, N., & Vanhoof, J. (2021). *Academisch optimisme: de gecombineerde kracht van doelmatigheidsbeleving, vertrouwen en gerichtheid op leren.* Edubron **https://www.edubron-blogt.be/onderzoek/academisch-optimisme/**.

Leerpunt

Met steun van de Vlaamse overheid

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Koning Albert II-laan 15 bus 917, 1210 Brussel
info@leerpunt.be, www.leerpunt.be
09 396 71 48

Versie 2 - maart 2025