



Lia Voerman

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

De invloed van de verwachtingen van leraren
op het leren en de motivatie van hun leerlingen



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

ISBN: 9789493012271

1e druk, 7 oktober 2021

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Lia Voerman

Opmaak The creative hub, Canon
Tekstadvies en -correctie: Thijmen Aarts
Omslag naar een schilderij van Ramon Otting. www.ramonotting.nl

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.
Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Hoge verwachtingen gaan over (n)u

De invloed van de verwachtingen van leraren
op het leren en de motivatie van hun leerlingen

Openbare Les

Lia Voerman

Lector Didactiek (van hoge verwachtingen) bij
Kenniscentrum Talentontwikkeling en verbonden aan het
Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam

Rotterdam, 7 oktober 2021

Inhoudsopgave

1	Inleiding	7
2	Ongelijke kansen voor leerlingen en verwachtingen van leraren	11
3	Hoe leraren hun verwachtingen vormen	19
3.1	Kenmerken van de leerling	20
3.2	Kenmerken van de school	22
3.3	Tegengeluiden	23
3.4	Model van verwachtingen	24
4	Hoe leraren hun verwachtingen laten zien in hun gedrag	25
5	Hoge verwachtingen en motivatie	31
6	Didactiek van hoge verwachtingen	41
6.1	Verbale en non-verbale interactie (Didactisch Coachen)	42
6.2	Differentiatie	52
6.3	Cultuur van de hoge verwachtingen	60
7	Werkzaamheden en onderzoeksplan van het lectoraat	65
7.1	Eerste onderzoekslijn: onderzoeken naar het hoge-verwachtingengedrag van leraren	67
7.2	Tweede onderzoekslijn: de cultuur van de hoge verwachtingen	70
7.3	Doorwerking van de onderzoeken	70
7.4	Bijdragen aan de kwaliteit van het curriculum van IvL	72
7.5	Bevorderen van hoge verwachtingen op Hogeschool Rotterdam	73
8	Tenslotte	75
	Referenties	77
	Over de lector	87
	Dankwoord	88
	Eerdere uitgaven	90

1

Inleiding

In juni 2020 ben ik als lector Didactiek aangesteld bij Kenniscentrum Talentontwikkeling. Dan rijst natuurlijk direct de vraag: wat kan didactiek bijdragen aan de talentontwikkeling van studenten en leerlingen? En omdat ik intensief samenwerk met het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL) richt ik me in het bijzonder op de bijdrage van didactiek aan de kwaliteit van IvL.

Doel van het lectoraat is om lerarenopleiders, studenten en scholen waarmee de lerarenopleidingen samenwerken, (nog) rijker te maken in hun didactische mogelijkheden en daarmee bij te dragen aan de kansengelijkheid van leerlingen. En dat geldt dan in het bijzonder in Rotterdam, een grote, veelkleurige stad. Een stad waarin het voor veel leerlingen en studenten¹ niet zo gemakkelijk is om hun talenten te ontwikkelen, omdat niet alle leerlingen dezelfde kansen daartoe hebben (Avest, Severiens & Spierings, 2018). In Rotterdam is die ongelijkheid in kansen voor leerlingen groot. Zo ligt de gemiddelde CITO-score van de leerlingen in groep 8 in Rotterdam Zuid bijvoorbeeld lager dan in Rotterdam in zijn geheel en in de vier grote steden, en krijgen aanzienlijk minder leerlingen een havo- of vwo-advies. Ook verlaten meer leerlingen uit Rotterdam Zuid het voortgezet onderwijs voortijdig en doen ze langer over het behalen van hun diploma (Roode & Boom, 2018).

Mijn eigen kansen op de basisschool waren door mijn thuissituatie minder groot dan voor mijn klasgenoten, meestal kinderen van hoogopgeleide, goed verdienende ouders. Mijn ouders waren gescheiden, wat in die tijd nog niet gewoon was, mijn moeder was ronduit arm en zij had – zoals veel moeders in die tijd – niet veel opleiding genoten. Er was in mijn familie ook geen traditie van studeren of verder leren. Ik had geen contact met mijn vader, die middenstander en een autodidact was. Meegaan met schoolreisjes was een probleem, want dat kostte geld, maar mijn moeder kreeg het altijd voor elkaar om geld daarvoor bij elkaar te sprokkelen, zodat ik toch mee kon. En ondanks die thuissituatie zat ik op een basisschool waar juist de gegoede – hoogopgeleide – burgers van mijn stad hun kinderen naartoe stuurden. Want mijn moeder zei altijd tegen mij dat ik kon leren wat ik maar wilde en kon worden wat ik maar wilde, als ik me maar inzette. En daar hoorde een goede school bij. Ik was me er ergens wel van bewust dat ik een beetje anders was, maar had het tegelijkertijd ook niet echt in de gaten. Tot een klasgenootje in de periode van de keuze voor een middelbare school tegen me zei: 'Ik ga naar het gymnasium, maar kinderen als jij horen daar niet.' Ik ben die uitspraak nooit vergeten ..., want die had een grote impact had op me. Tegenafhankelijk als ik was, wilde ik daardoor juist naar het gymnasium. En dat gebeurde ook, met de steun van mijn moeder. Zij stimuleerde mij niet zozeer door te helpen met mijn huiswerk, maar wel door steeds maar weer te zeggen dat ze vond dat ik hard werkte, mijn best deed en zo zelfstandig mijn huiswerk maakte.

¹ Hierna zal ik steeds spreken over 'leerlingen'. Hiervoor kan ook 'studenten' worden gelezen.

En doordat ze het samen met mij vierde als ik goede cijfers haalde en samen met mij baalde als ik een onvoldoende haalde. De hoge verwachtingen van mijn moeder hebben ertoe bijgedragen dat ik in mezelf geloofde en mijn talenten kon ontwikkelen.

Mijn verhaal speelde in een andere tijd, maar het is schokkend te beseffen dat er nog steeds kinderen zijn die minder kansen hebben, samenhangend met hun etniciteit, migratieachtergrond of sociaaleconomische status (SES). Het fenomeen van deze ongelijke kansen raakt me diep. Niet iedereen heeft het geluk om een moeder te hebben als de mijne, die een growth mindset avant-la-lettre stimuleerde, ruim voordat Dweck er in 2008 een boek over schreef. Reden om met mijn lectoraat bij te willen dragen aan de kansengelijkheid van leerlingen.

Veel studies leggen het verband tussen kansenongelijkheid van leerlingen en de verwachtingen van leraren. In hoofdstuk twee zal ik daar op ingaan. De titel van dit boek is: *Hoge verwachtingen gaan over (n)u*. Deze titel impliceert dat hoge verwachtingen getoond worden in het hier en nu, en niet (zozeer) gaan over de verre toekomst. Het houdt ook in dat hoge verwachtingen gaan over u, over jou, over ons allemaal, maar (zoals ik zal laten zien) vooral over leerlingen die aan de start toch al minder kansen hebben dan anderen. En dan is het aan u als leraar, en aan ons als leraren om juist die leerlingen te steunen door het tonen van hoge verwachtingen. Na de inleiding in hoofdstuk één wordt in hoofdstuk twee een verband gelegd tussen de verwachtingen van leraren en de kansen van leerlingen.

In hoofdstuk drie zal ik ingaan op opvattingen over verwachtingen, de misvattingen die erover bestaan en ik zal de verschillende effecten beschrijven van verwachtingen. De uitkomsten van onderzoek naar hoge verwachtingen staan eveneens beschreven in hoofdstuk drie.

In hoofdstuk vier wordt beschreven hoe leraren verwachtingen vormen, uitmondend in een eerste deel van een model van verwachtingen.

Hoe leraren verwachtingen laten zien in hun gedrag komt in hoofdstuk vijf aan de orde. Ik zal daarbij met name ingaan op de vragen die leraren stellen en op de feedback die ze geven. Het model van verwachtingen wordt daarmee aangevuld en uitgebreid. Hoofdstuk vijf gaat over de invloed van verwachtingen op de motivatie van leerlingen, uitgaande van - in het kader van onderzoek naar verwachtingen - een drietal vaak gebruikte theorieën over motivatie.

Hoofdstuk zes beschrijft de didactiek van hoge verwachtingen, bestaande uit het hoge-verwachtingengedrag van leraren, hun manier van differentiëren, en de cultuur van hoge verwachtingen, zowel in de klas als in de schoolorganisatie. Een leraar functioneert tenslotte in een team, een school, met collega's en leidinggevend en die omgevingscultuur heeft invloed op hoe leraren omgaan met hun leerlingen.

In hoofdstuk zeven presenteer ik de werkzaamheden van het lectoraat, waaronder het onderzoeksplan. Als laatste vat ik de boodschap van de didactiek van hoge verwachtingen nog eens samen in 'Ten slotte'.

2

Ongelijke kansen voor leerlingen en verwachtingen van leraren

De afgelopen tijd laaide in het land en onze stad de discussie over kansen(on) gelijkheid onder leerlingen weer op. De tv-serie *Klassen* (2020) was een aanleiding voor de vernieuwde landelijke aandacht voor de ongelijke kansen, maar zeker niet de enige. Ook de zorgelijke feiten uit het rapport *Ongelijkheid van het jonge kind* dat het Centraal Planbureau eind 2020 publiceerde (Zumbuehl & Dillingh, 2020), waren aanleiding voor de aandacht. Eén van die feiten is dat kinderen van ouders met een laag inkomen of laag opleidingsniveau al voor de basisschool met een achterstand beginnen, die ze in hun hele schoolloopbaan niet meer inhalen.

Ook de Inspectie van het Onderwijs signaleert ongelijke kansen voor leerlingen. In haar rapport *De staat van het onderwijs 2020* (Vogelzang & Deursen, 2020) staat dat kinderen van ouders met een opleidingsniveau tot mbo-2 nog steeds voornamelijk een vmbo-advies krijgen. Kinderen van ouders met een hbo of wo-opleiding krijgen meestal een havo- of vwo-advies. Het gaat hier om kinderen met een vergelijkbaar cognitief niveau maar met verschillende achtergronden. In hetzelfde rapport staat dat ook de schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs bepaald wordt door het opleidingsniveau van de ouders. Leerlingen met hoogopgeleide ouders blijven namelijk minder vaak zitten en stromen na het behalen van een eerste diploma vaker door binnen het voortgezet onderwijs. Bovendien stromen studenten met laagopgeleide ouders minder vaak van het mbo door naar het hbo, en ze vallen daar vaker uit in het eerste jaar. De verklaringen daarvoor zijn divers: de aanleg van de leerlingen speelt een rol, maar zeker ook de thuisomgeving, waar een lage SES betekent dat kinderen thuis vaak meer taken hebben, en er minder geld is voor laptops of bijles. En ze hebben minder toegang tot de omgeving die ontwikkeling bevordert, als musea, concerten en bibliotheken. Zonder te willen claimen dat mensen gelukkiger zijn naarmate ze een hogere opleiding hebben genoten, betekent zo'n opleiding op dit moment in onze maatschappij wel meer kans op een goede gezondheid, een goed inkomen en een goede maatschappelijke positie. Wat we natuurlijk willen is dat alle leerlingen, ook en juist uit gezinnen met een lagere SES, hun talenten kunnen ontwikkelen en kunnen worden wat ze willen. Zonder beperkt te worden door hun maatschappelijke situatie of de achtergrond van hun ouders; in Rotterdam en in Nederland. Kansengelijkheid is daarmee binnen IvL een issue. Het streven naar kansengelijkheid vraagt van lerarenopleiders en leraren dat ze een benadering hanteren waarin ze zoveel mogelijk kansen creëren voor álle leerlingen.

In veel studies wordt het verband gelegd tussen enerzijds de mate waarin leerlingen hun talenten ontwikkelen en anderzijds de verwachtingen die de leraar heeft van de betreffende leerlingen (Bouderbane, 2020; Peterson, Rubie-Davies, Osborne & Sibley 2016; Pit-ten Cate & Glock, 2018; Rubie-Davies, 2015; Timmermans, Kuyper & Van der Werf, 2015). De studies laten zien dat er een relatie is tussen lage verwachtingen bij de leraar ten aanzien van leerlingen met

een lage SES en leerlingen met een niet-westerse achtergrond en een gebrek aan succes voor die leerlingen. Bovendien blijkt dat er een verband is tussen de hoge verwachtingen van een leraar en de resultaten van de leerlingen. Dit betekent dus dat hoge verwachtingen een rol kunnen spelen in het vergroten van kansengelijkheid. Daarom heb ik de naam van mijn lectoraat enigszins aangescherpt: lectoraat *Didactiek (van hoge verwachtingen)*. Het lectoraat richt zich op het verband tussen de verwachtingen van leraren en het gedrag van leraren en het effect van deze twee aspecten op het leren en de motivatie van leerlingen.

Mijn expertise ligt in het onderwijs. Ik heb niet de deskundigheid om oplossingen te bedenken voor de maatschappelijke problemen rond inkomen en armoede of etnisch profileren, die ook een belangrijk onderdeel vormen van het probleem van kansengelijkheid. Maar onderwijs kan zeker wel iets betekenen in het doorbreken van het veelbeschreven verband tussen minder kansen voor leerlingen en het opleidingsniveau, de etniciteit, of de SES van de ouders (Zumbuehl & Dillingh, 2020). Want juist als er verschillen zijn in kansen tussen leerlingen op basis van de gezinsomstandigheden waarin ze opgroeien, is het van groot belang dat de school er in haar onderwijs voor zorgt dat alle leerlingen kansen krijgen, ook als die gezien de thuissituatie niet vanzelfsprekend zijn. Leraren staan voor de complexe taak om voor alle leerlingen op school gelijke kansen te creëren om hun talenten te ontplooiën. Niet makkelijk, maar wel nodig. Ik vind het daarom een grote eer en ontzettend fijn om als lector betrokken te zijn bij IvL, want onderwijs dat meer gelijke kansen creëert, begint op de lerarenopleiding.

Misvattingen over verwachtingen

Als ik het heb over de positieve werking van hoge verwachtingen, krijg ik vaak opmerkingen als: 'Ja, maar hoge verwachtingen kunnen ook negatief werken', of: 'Je moet toch wel eerlijk zijn over wat je verwacht.' Als je 'hoge verwachtingen' invoert op een zoekmachine als Google, dan verschijnen er allerlei resultaten die waarschuwen voor de druk die die hoge verwachting legt op kinderen, of op jezelf. Je ziet dan koppen als: 'Het gevaar van hoge verwachtingen', 'Hoge verwachtingen hebben van jezelf en stress' en 'Omgaan met te hoge verwachtingen van jezelf'.

Ter illustratie een kopie van het beeldscherm na het invoeren van de zoekterm 'hoge verwachtingen' op Google (12 februari 2021):

- **Hoge verwachtingen van jezelf hebben en stress. Hoe ...**
<https://ruudmeulenberg.nl/stress/hoge-verwachtingen>
 13-03-2019 · Hoge verwachtingen aan jezelf stellen, de **lat hoog leggen voor jezelf, perfectionistisch zijn op zakelijk én/of sociaal vlak**: het zijn energievervlindende kenmerken die een uitstekende voedingsbodem zijn voor stress. De bron van stress komt vaak uit één hoek.
- **Het gevaar van hoge verwachtingen - Verken je geest**
<https://verkenjegeest.com/gevaar-hoge-verwachtingen>
 Soms hebben we extreem hoge verwachtingen van bepaalde mensen. Het is niet **te vermijden**, het is iets wat we allemaal regelmatig doen: vinden dat je partner je op iedere manier moet steunen zonder het met je oneens te zijn, van je vrienden of familie verwachten dat ze al je problemen oplossen, van ze verwachten dat ze er altijd zijn als je ze nodig hebt...
- **Het gevaar van hoge verwachtingen - Gezonder Leven**
<https://gezonderleven.com/gevaar-hoge-verwachtingen>
 Het gevaar van hoge verwachtingen **03 december, 2018 Soms geven we anderen zo veel dat we niet goed voor onszelf zorgen**. Dit komt ook doordat we dezelfde hoge verwachtingen hebben van anderen.
- **Te hoge of onrealistische verwachtingen van jezelf?**
<https://www.desteven.nl/.../stress/stress- Valkuilen/hoge-verwachtingen>
 Te hoge verwachtingen van jezelf heeft ook te maken met zelfoverschatting. Het is **een roze wolk die** jezelf hebt gecreëerd. Je meent dat je die klus wel binnen een bepaalde tijd kunt klaren terwijl het niet zo is. Je hebt het idee dat je die opleiding wel kunt doen terwijl het je veel moeite kost

Al die artikelen geven de waarschuwing dat mensen vooral geen hoge verwachtingen moeten hebben van zichzelf en anderen, meestal onder het motto: je stelt te hoge eisen en dan kan het alleen maar tegenvallen. Het gaat dan meestal over overspannen verwachtingen van de toekomst. De eerste misvatting over hoge verwachtingen is dus dat je juist geen hoge verwachtingen moet hebben van jezelf of anderen, vanwege het negatieve effect ervan.

Waar mensen terecht bezwaar tegen maken, is zeggen dat je een hoge verwachting hebt, terwijl je die niet hebt. Ze vinden zichzelf dan niet oprecht.

Toen ik werkte als leraar en als lerarenopleider, had ik ook lang niet altijd hoge verwachtingen van mijn leerlingen en studenten en wist daar op dat moment ook niet goed raad mee. In paragraaf 6.1 over Didactisch Coachen beschrijf ik hoe een leraar hoge verwachtingen kan laten zien door vragen te stellen en feedback te geven, op zo'n manier dat eerlijk of oneerlijk niet meer aan de orde is.

Ten slotte is de derde misvatting dat hoge verwachtingen betrekking hebben op de toekomst, en soms de verre toekomst: mijn kind kan later naar het vwo of de universiteit. Daarmee zijn we weer terug bij het stellen van (misschien te) hoge eisen. Hoge verwachtingen gaan namelijk niet over de toekomst, maar juist over het hier en nu, en ze gaan over gedrag. In dit boek zal ik beschrijven hoe leraren in hun gedrag uiting geven aan hun hoge of lage verwachtingen en hoe dat gedrag die verwachtingen laat zien aan de leerlingen, in ieder moment van het lesgeven.

Pygmalion-, Galatea- en Golem-effect van verwachtingen

Verwachtingen omvatten de conclusies die leraren trekken over de huidige en de toekomstige leerprestaties en het gedrag van hun leerlingen (Good & Brophy, 1997). Verwachtingen van leraren hebben verschillende effecten op het leren van hun leerlingen: lage verwachtingen hebben een negatief effect op het leren van die leerlingen, hoge verwachtingen hebben een positief effect.

Hoge verwachtingen: het Pygmalion-effect en het Galatea-effect

Het Pygmalion-effect en het Galatea-effect treden op bij hoge verwachtingen ten aanzien van een ander respectievelijk jezelf.

Pygmalion en Galatea

In een Grieks mythologisch verhaal, verteld door Ovidius, was Pygmalion koning van Cyprus en beeldhouwer. Op een gegeven moment maakte hij een ivoren beeld van de voor hem perfecte vrouw en hij noemde haar Galatea. Hij werd verliefd op het beeld. Op een feest ter ere van Aphrodite, de godin van de liefde, sprak hij de wens uit dat de goden hem een vrouw zouden geven, die leek op zijn ivoren vrouw. Aphrodite gaf aan dat zij zijn wens zou inwilligen. Pygmalion ging naar huis en kuste het beeld en het beeld kwam tot leven. Pygmalion en Galatea trouwden. Dit verhaal laat zien hoe een sterke wens of geloof (bij Pygmalion) in een positieve uitkomst invloed heeft op wat er gebeurt, in dit geval het tot leven komen van het beeld.

Het fenomeen dat leerlingen een goed resultaat behalen omdat de leraar gelooft in hun vermogen om dat resultaat te behalen, heet in het onderwijs het Pygmalion-effect.

Het Galatea-effect houdt in dat als iemand hoge verwachtingen heeft van zichzelf, dat een positief effect heeft op zijn of haar resultaten (Rowe & O'Brien, 2002). In dit geval zorgden de sterke wil en het verlangen van Pygmalion naar Galatea ervoor dat Aphrodite zijn wens inwilligde.

Lage verwachtingen: het Golem-effect

Net zoals hoge verwachtingen iemands prestaties beïnvloeden, doen lage verwachtingen dat ook. Als leraren lage verwachtingen hebben van de prestaties van hun leerlingen, heeft dat een negatief effect op hun leren. Dat heet het Golem-effect. De naamgeving heeft net als het Pygmalion-effect en het Galatea-effect haar oorsprong in de mythologie.

Golem

In een mythologisch verhaal maakt rabbijn Loew van Praag in de 16e eeuw een monster van klei en wekt dat tot leven (Wolf, 1974). Om te voorkomen dat het monster alles kapotmaakt, sluit hij Golem op elke sabbat op. Op een keer vergeet de rabbijn dat; Golem maakt amok en wordt vernietigd. Golem is in dit verhaal het symbool van lage verwachtingen, die een negatief effect kunnen hebben op leren.

In het onderwijs ontstaat het Golem-effect als leraren lage verwachtingen hebben van hun leerlingen op basis van hun indruk van die leerlingen. Als gevolg daarvan communiceert de leraar lage verwachtingen naar deze leerlingen. Daardoor verwachten deze leerlingen minder van zichzelf, ontwikkelen zij een lagere motivatie, leveren zij minder inspanning en presteren zij op een lager niveau (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982). Deze slechte prestaties versterken de lage prestatieverwachtingen van zowel studenten als leraren en versterken het Golem-effect (Rowe & O'Brien, 2002). Daarmee is het Golem-effect een self-fulfilling prophecy.

Een illustratie van lage verwachtingen: ik heb gewerkt als orthopedagoog en leraar op een school met overwegend leerlingen met een migratieachtergrond en laagopgeleide ouders. Ik had een collega die er prat op ging dat hij al in de eerste klas kon zeggen welke leerlingen het niet zouden redden tot het eindexamen. Hij stak zijn mening ook niet onder stoelen of banken. Hij kreeg (daardoor) vaak gelijk.....

Uitkomsten van onderzoek naar hoge verwachtingen

Het hebben van hoge verwachtingen en de invloed daarvan op het functioneren van anderen wordt al decennialang onderzocht. Rosenthal en Fode deden al in 1963 onderzoek naar de invloed van verwachtingen op leren, in dat geval van ratten. Ze verdeelden een aantal ratten over laboratoriumassistenten.

De assistenten moesten onderzoeken hoe snel ratten leren om de uitgang van een doolhof te vinden. De ene helft van de assistenten kreeg te horen dat ze een 'slimme' rat hadden en de andere helft dat ze een 'slome' rat hadden.

In werkelijkheid waren de ratten *at random* toebedeeld aan de assistenten, en waren er helemaal geen slimmere of slomere ratten. Interessant was dat de ratten die 'slim' waren genoemd, sneller leerden het doolhof te doorlopen dan de 'slome' ratten. De conclusie uit het experiment was dat de assistenten met een 'slimme' rat anders en vriendelijker interacteerden met hun rat en dat de ratten daardoor beter presteerden.

In 1968 deden Robert Rosenthal en Lenore Jacobson een onderzoek, dat het Pygmalion-effect in het onderwijs laat zien. Ze lieten op een basisschool alle leerlingen testen en ze kozen vervolgens *at random* een aantal leerlingen uit. Aan de leraren van de geselecteerde leerlingen vertelden de onderzoekers dat deze leerlingen het komende schooljaar enorm vooruit zouden gaan en dat ze hele goede leerlingen zouden worden. Bijna huiveringwekkend is dat die voorspelling aan het eind van het schooljaar bewaarheid werd. De als snel en slim benoemde leerlingen presteerden beter dan de andere leerlingen op lezen, schrijven en rekenen en hun score op de intelligentietest was meer gestegen (Rosenthal & Jacobson, 1968). Natuurlijk zou een dergelijk experiment nu nooit meer mogen plaatsvinden: leraren, ouders en leerlingen wisten van niets. Maar het onderzoek heeft wel een belangrijk inzicht opgeleverd, namelijk dat de invloed van leraren op het leren van hun leerlingen heel groot is. En dat kan ik eigenlijk niet genoeg benadrukken: leraren zijn belangrijk voor leerlingen.

In 1994 beschreef Rosenthal de gebieden waarop onderzoek is gedaan naar de verwachtingen van mensen en de invloed daarvan op het functioneren van anderen: in bijvoorbeeld management, rechtspraak en verzorgingstehuizen. Hoge verwachtingen blijken niet alleen positief te werken in het onderwijs, maar ook in andere domeinen. Werknemers functioneren bijvoorbeeld beter als de leidinggevenden laten zien dat ze hoge verwachtingen van hen hebben. Die hoge verwachting gaat dan bijvoorbeeld over iets zelfstandig kunnen uitvoeren. En er is onderzoek gedaan naar de rechtspraak in Amerika, waaruit blijkt dat het oordeel van een rechter over de schuld of onschuld van een verdachte invloed heeft op het oordeel van juryleden. Ook blijkt dat depressies bij patiënten in verzorgingstehuizen minder vaak voorkomen als de verzorgenden laten zien dat

zij hoge verwachtingen hebben ten aanzien van de patiënten, bijvoorbeeld door hen te stimuleren om zelfstandig uit bed te komen. En ten slotte blijkt uit veel onderzoek in het onderwijs dat de verwachtingen van leraren van invloed zijn op het presteren van hun leerlingen. Blijkbaar betreffen hoge verwachtingen niet één bepaald thema en gelden de principes van hoge of lage verwachtingen niet alleen in het onderwijs, maar ook in andere domeinen. Vervolgens is - wat betreft het onderwijs - interessant hoe leraren hun verwachtingen van leerlingen ontwikkelen en laten zien aan hun leerlingen.

3

Hoe leraren hun verwachtingen vormen

Veel verschillende factoren spelen een rol in de manier waarop leraren hun verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen vormen. Dat kunnen factoren aan de kant van de leerling zijn maar ook kenmerken van de school.

3.1 Kenmerken van de leerling

Factoren die samenhangen met de leerling zijn: de eerdere prestaties van de leerling, de SES van de ouders, de etniciteit of migratieachtergrond van de leerling, de motivatie van de leerling en gender.

Eerdere prestaties van de leerling

De reviewstudie van Wang, Rubie-Davies en Meissel (2018) van onderzoek naar hoge verwachtingen na 1968, laat zien dat in de eerste 20 jaar van het onderzoek naar het vormen van hoge verwachtingen bij leraren, de focus lag op de invloed van de factor eerdere prestaties van de leerling.

Sociaaleconomische status en opleiding van de ouders

In volgende studies werden ook andere factoren onderzocht die de verwachtingen van leraren beïnvloeden. Als tweede factor kwamen het opleidingsniveau en de SES van de ouders aan bod. Fitzpatrick, Côté-Lussier en Blair lieten in hun onderzoek in 2016 zien dat leraren verwachtingen vormen op basis van hoe verzorgd de leerlingen eruitzien, waarbij de leraren het uiterlijk gebruiken als een indicatie van de SES van de ouders. In 2018 deden Pit-ten Cate en Glock onderzoek naar het verschil in houding van leraren ten opzichte van leerlingen met hoogopgeleide en leerlingen met laagopgeleide ouders. Daaruit blijkt dat leraren - onbewust - een hogere verwachting hebben van leerlingen met hoogopgeleide ouders. Verreweg de meeste studies laten zien dat de SES van de ouders invloed heeft op de verwachtingen die leraren hebben van de leerlingen (Wang et al., 2018).

Etniciteit en migratieachtergrond van de leerling

De derde factor in het onderzoek naar verwachtingen van leraren omvatte de etniciteit en migratieachtergrond van leerlingen. Leraren blijken een lagere verwachting te hebben van leerlingen met een migratieachtergrond (Pit-Ten Cate & Glock, 2018). In 2016 toonden Peterson, Rubie-Davies, Osborne en Sibley aan dat leerlingen van leraren die hoge verwachtingen van hen hebben, aan het eind van het jaar beter kunnen lezen en zij troffen deze effecten aan bij alle etnische groepen in hun onderzoek. Ze maakten daartoe onderscheid tussen impliciete en expliciete verwachtingen. Expliciete verwachtingen zijn de verwachtingen waarvan die leraren zich bewust zijn en waarover zij zich uitlaten. Impliciete verwachtingen zijn de verwachtingen waarvan leraren zich vaak niet eens bewust zijn, maar die wel doorwerken in hun gedrag. Zo vonden Amerikaanse onderzoekers dat leraren

bijvoorbeeld - onbewust - lagere verwachtingen hebben van de leervermogens van leerlingen met een voornaam die duidt op een andere etnische groep (Anderson-Clark, Green & Henley, 2008). Ook Nederlands onderzoek laat dit patroon zien. Leraren met lage verwachtingen van leerlingen met een migratieachtergrond zien deze leerlingen als minder intelligent en schrijven hen minder kansen op schoolsucces toe. De verschillen tussen de leerprestaties van leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond zijn in de klassen van deze leraren groter dan in klassen van leraren die blijken te geven van hogere verwachtingen. Terwijl prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond negatief worden beïnvloed, worden de prestaties van leerlingen met een Nederlandse oorsprong positief beïnvloed; zij gaan juist beter presteren (Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010).

Motivatie van de leerling

De motivatie van leerlingen is een vierde factor op basis waarvan leraren hun verwachtingen vormen. De motivatie van leerlingen heeft namelijk invloed op hun leerprestatie (Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014). De inschatting door leraren van de motivatie van een leerling heeft invloed op de verwachtingen die zij hebben van de leerprestaties van die leerling: een positieve inschatting van de motivatie van de leerling leidt tot een hoge verwachting van de leerprestaties van die leerling. Maar de inschatting van leraren over hoe gemotiveerd leerlingen zijn, is lang niet altijd correct en dus kan die inschatting leiden tot verkeerde verwachtingen van de leerling (Fitzpatrick et al., 2016).

Gender

Gender wordt in diverse onderzoeken genoemd als vijfde factor bij het vormen van verwachtingen. Zo vonden Muntoni en Retelsdorf (2018) dat leraren die stereotypische overtuigingen ten aanzien van meisjes hebben, hogere verwachtingen hebben van hun leesniveau, en vervolgens vonden de onderzoekers dat de meisjes inderdaad beter presteren met lezen. Er is echter ook onderzoek dat laat zien dat gender geen invloed heeft op de verwachting van leraren (zie bijvoorbeeld Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, (2010). Het lijkt erop dat we op dit moment over de invloed van gender nog geen definitieve uitspraak kunnen doen (Wang et al., 2018). Maar het inzicht in het tot stand komen van schooladviezen maakt het waarschijnlijker dat gender wel invloed heeft op de verwachtingen van leraren. De schooladviezen van leraren aan leerlingen die naar het voortgezet onderwijs gaan, laten zien welke verwachtingen leraren hebben van hun leerlingen. In 2020 kregen meisjes (en overigens ook leerlingen met ouders in een lage SES en leerlingen met een migratieachtergrond) net als in voorgaande jaren gemiddeld een lager schooladvies dan jongens (respectievelijk leerlingen met een hoge SES en geen migratieachtergrond); dit advies werd door het niet-doorgaan van de cito-toets (dankzij de coronapandemie) niet bijgesteld (Hartgers, Traag & Wielenga, 2021).

3.2 Kenmerken van de school

Naast factoren betreffende de leerling zijn er ook op het niveau van de school kenmerken die invloed hebben op de verwachtingen van leraren. Kenmerken van de school zijn te onderscheiden in de kenmerken van de klassen en de cultuur van de school.

Kenmerken van de school

Wang et al. (2018) noemen op basis van hun reviewstudie de volgende factoren op schoolniveau die de verwachtingen van leraren beïnvloeden: (1) de prestaties van de klassen, (2) de SES van de meerderheid van de ouders van de school en (3) de etnische samenstelling van de leerlingpopulatie. Leraren blijken hogere verwachtingen te hebben van hun leerlingen als ze lesgeven aan een goed presterende klas, als de SES van de meerderheid van de ouders hoog is en als de leerlingpopulatie van de school overwegend 'wit' is.

Cultuur van de school en van de klas

De cultuur van de school bepaalt mede hoe leraren les geven (Hargreaves & Fullan, 2012). En dit heeft weer invloed op hun verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen. Cultuur is een min of meer vaste verzameling van routines, regels en normen, die het gedrag van mensen leiden (Schein, 2004). Als leidinggevenden met leraren en leraren onderling hoge verwachtingen als leidend principe hebben voor hun omgang met elkaar, zal dat ook invloed hebben op hun verwachtingen van hun klassen en leerlingen.

De verwachtingen van leraren ten aanzien van de leerlingen hebben niet alleen invloed op de leerprestaties en de motivatie van de individuele leerlingen, maar ook op de cultuur in de klas in haar geheel. Het voorbeeld dat zij geven met die verwachtingen heeft namelijk invloed op de manier waarop leerlingen met elkaar omgaan. In het onderwijs blijkt bijvoorbeeld dat het hebben van hoge verwachtingen van een klas meer invloed heeft op het leren van een leerling dan het hebben van hoge verwachtingen van de individuele leerling (Rubie-Davies, 2015).

Ik heb laten zien dat de verwachtingen van een leraar worden gevoed door (informatie over) de situatie van een leerling. Babad (2009) concludeert dat sommige leraren gevoeliger zijn voor informatie over studenten (over bijvoorbeeld etniciteit of SES) dan andere leraren. Rubie-Davies (2007) onderscheidt in lijn met Babad leraren met hoge verwachtingen en leraren met lage verwachtingen, als een kenmerk van die leraren. Klassen van leraren met hoge verwachtingen laten meer leerwinst zien dan klassen van leraren met lage verwachtingen (Li & Rubie-Davies, 2017).

Wellicht heerst in de klassen van leraren met hoge verwachtingen een andere cultuur dan in klassen van leraren met lage verwachtingen. Later zal ik hier verder op ingaan, omdat de cultuur van de klas en de school iets is waar docenten invloed op hebben (Sluijsmans & Segers, 2018). Cultuur wordt namelijk steeds vormgegeven en beïnvloed door de manier waarop docenten met leerlingen en met elkaar omgaan, en als die omgang verandert, kan daardoor ook de cultuur veranderen (Schein, 2004).

3.3 Tegengeluiden

Sommige onderzoeken laten zien dat de invloed van de verwachtingen van leraren op de prestaties van hun leerlingen niet zo groot is en dat leraren, zodra ze de leerlingen leren kennen, hun verwachtingen bijstellen. Uit de reviewstudie van Jussim & Harber, 2005 blijkt bijvoorbeeld dat de verwachtingen van leraren meestal kloppen, en dat het effect van verwachtingen varieert van $d = 0,2$ tot $d = 0,41$. Ze erkennen echter ook dat daar belangrijke uitzonderingen op zijn: verwachtingen hebben een effect van $d = 0,63$ tot $d = 0,87$ in een aantal omstandigheden: bijvoorbeeld als het gaat om leerlingen uit gezinnen uit een etnische minderheidsgroep, met een migratieachtergrond of met een lage SES, als leerlingen de overstap maken naar een andere vorm van onderwijs, of bij bepaalde leraren. Rubie-Davies (2015) noemt dit effect zeer substantieel. De kans dat de leerlingen zich dan gaan gedragen naar de verwachtingen van de leraar is groot, want die verwachtingen blijven bestaan, ook als de leraar hen heeft leren kennen (Jussim & Harber, 2005; Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). In een andere review op basis van 674 studies en 784 effecten van verwachtingen van leraren, bleek overigens een effect grootte van verwachtingen van $d = 0,43$ (Hattie, 2009). Hattie benoemt daarbij $d > 0,4$ als een belangrijk effect op het leren van leerlingen.

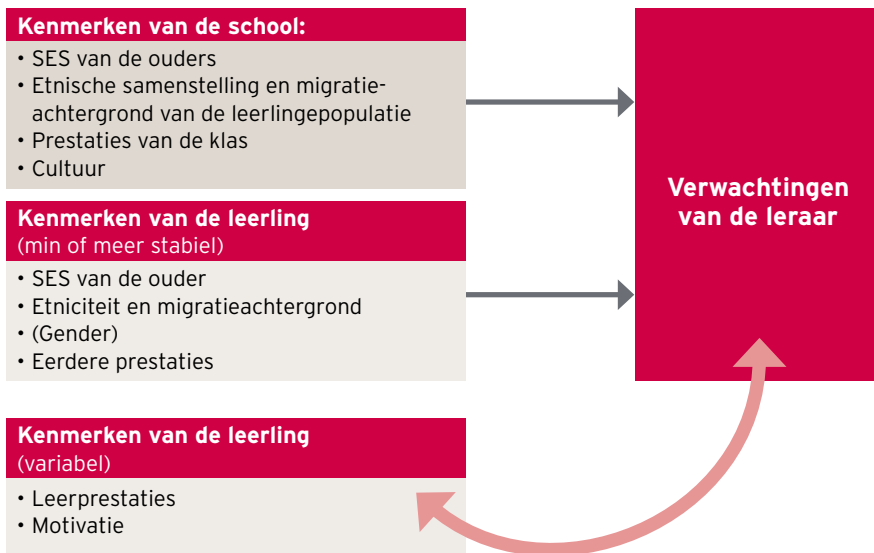
Als leraren impliciet en onbedoeld een lagere verwachting hebben van leerlingen met laagopgeleide ouders, leerlingen uit gezinnen met een lage SES en leerlingen uit een etnische minderheid of met een migratieachtergrond, kan dat het feit verklaren dat de kansenongelijkheid in het onderwijs niet afneemt, maar juist toeneemt. Het verklaart ook de onder-advisering in het basisonderwijs voor leerlingen van ouders met een migratieachtergrond of een lage SES (Hartgers et al., 2021). Meer dan voldoende aanleiding dus om in het kader van kansenongelijkheid aandacht te hebben voor de verwachtingen van leraren.

3.4 Model van verwachtingen

We kunnen de elementen op basis waarvan leraren verwachtingen vormen, en de effecten ervan, weergeven in het model van verwachtingen (figuur 1).

Figuur 1

Model van verwachtingen: wisselwerking tussen de kenmerken van de school, de kenmerken van de leerling en de verwachtingen van de leraar.



Figuur 1 laat zien dat het vormen van verwachtingen een complex proces is, waarbij veel factoren van invloed zijn. De kenmerken van de school (het functioneren van de klas, de SES van de ouders, de etnische samenstelling en migratieachtergrond van de leerlingpopulatie en de cultuur van de school), de min of meer stabiele kenmerken van de leerlingen, namelijk de (eerdere) prestaties, de SES van de ouders, de etniciteit en migratieachtergrond en de motivatie) spelen allemaal een rol bij de vorming van de verwachtingen van de leraren. De verwachtingen van leraren hebben niet alleen gevolgen voor de leerprestaties en de motivatie van de leerlingen, maar ook voor cultuur in de klas. De leerprestaties, de motivatie van de leerlingen en de cultuur in de klas hebben omgekeerd ook weer effect op de verwachtingen van de leraar.

Gender staat in figuur 1 tussen haakjes, omdat de onderzoeken nog geen uitsluitsel hebben gegeven over de invloed van gender op de verwachtingen van de leraren.

4

Hoe leraren hun
verwachtingen laten
zien in hun gedrag

De manier waarop leraren verbaal of non-verbaal interacteren met hun leerlingen laat aan die leerlingen hoge of lage verwachtingen zien. Ook de keuze voor differentiatievormen kan de verwachtingen van de leraren weerspiegelen.

Interactie: verbaal en non-verbaal gedrag

De verbale elementen van interactie die in de verschillende onderzoeken naar voren komen, zijn (1) vragen stellen, (2) feedback geven en (3) aanwijzingen geven en helpen. De non-verbale gedragingen zijn bijvoorbeeld aandacht geven en vriendelijk zijn. Er is in studies door de jaren heen een grote consistentie te zien in deze kenmerkende gedragingen bij hoge en lage verwachtingen (zie bijvoorbeeld Rosenthal & Jacobson, 1968; Brophy & Good, 1970; Raudenbush, 1984; Saphier, 2019).

In haar boek *Becoming a high expectation teacher* (2015) vat Rubie-Davies samen welke specifieke gedragingen leraren op de aspecten van vragen stellen, feedback geven en aanwijzingen geven/helpen laten zien bij hoge en bij lage verwachtingen. Ik beschrijf deze gedragingen vanuit het laten zien van hoge of lage verwachtingen en zet deze in tabel 1 t/m 4 onder elkaar.

Wat leraren doen bij het stellen van vragen is samengevat in tabel 1. Ze geven leerlingen van wie ze een hoge verwachting hebben vaker een beurt en meer tijd om te antwoorden en ze vragen vaker door. Als een antwoord verkeerd is, zijn ze niet tevreden, maar helpen ze de leerling om het goede antwoord te vinden door de vraag te herhalen of te parafaseren. Als leraren een lage verwachting hebben van leerlingen, geven ze niet veel tijd om na te denken over de vraag, bij een verkeerd antwoord geven ze een aanwijzing of ze geven de beurt aan een ander, ze geven minder vaak een beurt en zijn sneller tevreden met een antwoord, ook als dat fout of half goed is. Al deze gedragingen van leraren geven leerlingen meer of minder kansen om te leren.

Tabel 1

Vragen stellen bij hoge en lage verwachtingen van leerlingen

	Hoge verwachtingen	Lage verwachtingen
Tijd om te antwoorden	Leraren wachten langer op een antwoord	Leraren wachten niet heel lang op een antwoord
Gedrag na een verkeerd antwoord	Leraren herhalen of parafaseren de vraag; ze helpen om het antwoord te vinden	Leraren geven een aanwijzing of geven iemand anders de beurt
Aantal beurten	Leraren geven deze leerlingen bij klassikale vragen vaker de beurt	Leraren geven deze leerlingen bij klassikale vragen minder vaak de beurt
Tevredenheid met antwoord	Leraren zijn minder snel tevreden met een antwoord en vragen vaker door	Leraren zijn snel tevreden, ook met een half-goed of fout antwoord

Bij het geven van feedback (zie ook tabel 2) geven de leraren leerlingen van wie ze een hoge verwachting hebben met name meer positieve feedback en minder negatieve feedback. En de feedback is specifiek. Vaker positieve specifieke feedback geven leidt ertoe dat leerlingen meer leerkansen hebben, en meer gezien worden in hun inzet en manier van werken. Bij leerlingen van wie ze een lagere verwachting hebben, vertonen leraren het tegenovergestelde gedrag: meer negatieve en minder positieve feedback, en de feedback is minder specifiek.

Tabel 2
Feedback geven bij hoge en lage verwachtingen van leerlingen

	Hoge verwachtingen	Lage verwachtingen
Negatieve feedback	Leraren geven minder negatieve feedback	Leraren geven meer negatieve feedback
Positieve feedback	Leraren geven meer positieve feedback	Leraren geven minder positieve feedback
Specifieke feedback	Leraren geven meer specifieke feedback, zowel positief als negatief	Leraren geven minder specifieke feedback, zowel positief als negatief

Bij het geven van aanwijzingen of korte instructies delen de leraren meer hoogwaardige inhoud aan hun leerlingen bij hoge verwachtingen, dus de kwaliteit van de aanwijzingen is hoog. Als leraren lage verwachtingen hebben van leerlingen, dan geven ze meer aanwijzingen en helpen ze de leerlingen sneller. En hoewel daar nog geen onderzoek naar is gedaan, is mijn hypothese dat de kwaliteit van die aanwijzingen laag is. Boeiend is ook dat leraren meer autonomie geven aan leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Bij andere leerlingen zit de leraar er veel meer bovenop (zie ook tabel 3). Door hun gedrag ontnemen leraren ook hier leerlingen ongewild leerkansen.

Tabel 3
Aanwijzingen geven en helpen bij hoge en lage verwachtingen van leerlingen

	Hoge verwachtingen	Lage verwachtingen
Inhoud van de aanwijzingen	Leraren geven hoogwaardige aanwijzingen met meer inhoud	Leraren geven meer aanwijzingen
Zelfstandigheid	Leraren geven meer autonomie, laten meer zelf uitproberen	Leraren laten leerlingen minder zelfstandig werken, zitten 'er meer op'

Non-verbaal (zie ook tabel 4) laten leraren hun verwachtingen zien door bijvoorbeeld meer of minder vriendelijk te zijn, meer of minder oogcontact te hebben, meer of minder te glimlachen, meer of minder aandacht te geven, de leerlingen verder weg van of dichterbij hun bureau te zetten en door meer of minder onderonsjes met hen te hebben. En last but not least laten leraren hun verwachtingen zien in de cijfers die ze geven.

Tabel 4

Non-verbaal uiten van hoge en lage verwachtingen van leerlingen

	Hoge verwachtingen	Lage verwachtingen
Aandacht	Leraren geven meer aandacht, plaatsen de leerlingen dichterbij hun bureau, hebben meer onderonsjes met hen en geven deze leerlingen hogere cijfers	Leraren geven minder aandacht, plaatsen de leerlingen verder bij hen vandaan, hebben minder onderonsjes met hen en geven deze leerlingen lagere cijfers
Vriendelijkheid	Leraren zijn vriendelijker, hebben meer oogcontact met hen en glimlachen vaker	Leraren zijn minder vriendelijk, hebben minder oogcontact met hen en glimlachen minder vaak

Leraren kunnen hun leerlingen motiveren door uiting te geven aan hoge verwachtingen (ik noem dit verder hoge-verwachtingengedrag), dit is niet afhankelijk van het niveau waarop een leerling werkt: het effect is hetzelfde in de kleuterklas, in het onderwijs voor moeilijk lerende kinderen en op de universiteit.

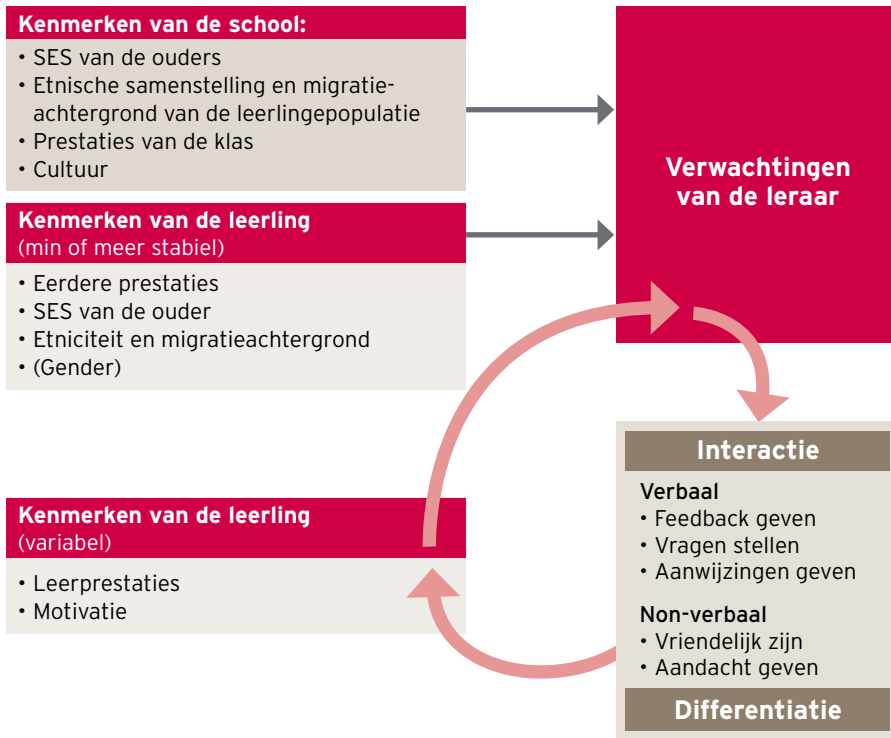
Manier van differentiëren

Recht doen aan de talenten van alle leerlingen in de klas, soms meer dan 30 leerlingen met verschillende achtergronden, is een flinke opgave. Een opgave die niet zo makkelijk is uit te voeren. Leraren kiezen er daarom vaak voor om te differentiëren. Differentiatie door het maken van niveaugroepen wordt in westerse landen vaak gebruikt (Rubie-Davies, 2015). Immers, dat maakt het voor leraren mogelijk om om te gaan met de verschillende niveaus in bijvoorbeeld lezen of rekenen, wiskunde of biologie. Leerlingen van hetzelfde niveau worden bij elkaar gezet en leren daarmee ook samen. Het lijkt alsof leraren door het maken van niveaugroepen recht doen aan de verschillen tussen leerlingen, maar het tegendeel is waar: het leidt tot ongelijke kansen om te leren (Rubie-Davies, 2015; Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). Uit de reviewstudie van Tomlinson et al. (2003) blijkt dat laagpresteerders beter leren in heterogene groepen en dat voor de snelle leerlingen de groeperingswijze geen verschil maakt. Differentiëren in niveaugroepen beïnvloedt bovendien niet alleen het leren negatief voor de leerlingen in de lage niveaugroepen, maar ook het beeld dat deze leerlingen van zichzelf en elkaar hebben (Francis et al., 2017). Uit het onderzoek van Francis et al. blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen het vernederend vinden om in een groep met een laag niveau te zitten, het beïnvloedt hun zelfvertrouwen negatief. Van den Bergh, Denessen en Volman (2020) stellen dan ook voor om leerlingen wel in groepen te verdelen, maar dat te doen op basis van andere criteria dan niveau. In paragraaf 5.2 over hoge verwachtingen en differentiatie zal ik hier verder op ingaan.

In figuur 2 wordt het model van verwachtingen aangevuld met het verwachtingengedrag van leraren (verbaal, non-verbaal en via differentiatie). Daarmee wordt duidelijk dat het verband tussen de verwachtingen van leraren en de leerlingkenmerken gaat via het gedrag van de leraren.

Figuur 2

Model van de verwachtingen (uitgebreid): wisselwerking tussen de kenmerken van de school, de kenmerken van de leerlingen en de verwachtingen van de leraar. Wisselwerking tussen de verwachtingen van de leraren, hun verwachtingengedrag en de leerprestatie en de motivatie van de leerlingen.



Samenvattend: leraren vertalen hun op basis van school- en leerlingkenmerken gevormde verwachtingen in hun interactie met leerlingen en in een bepaalde manier van differentiëren; daarmee beïnvloeden zij de leerprestaties en de motivatie van de leerlingen. Die prestaties en motivatie hebben vervolgens weer invloed op de verwachtingen van de leraar.

5

Hoge verwachtingen en motivatie

Als leraren laten zien dat zij hoge verwachtingen van leerlingen hebben, zorgt dat ervoor dat de leerlingen beter gaan presteren. Voor een deel komt dat door de feedback die ze geven op of de vragen die ze stellen over de leerstrategieën van de leerlingen, of door de aanwijzingen waarmee ze inhoud toevoegen aan wat de leerlingen al weten. Maar er zijn sterke aanwijzingen dat hoge-verwachtingengedrag ook een positief effect heeft op de motivatie (Boerma, Mol & Jolles, 2016; Gilbert et al., 2014; Urhahne, 2015; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010; Walkey, McClure, Meyer & Weir, (2013), Woolley, Strutchens, Gilbert & Martin, 2010) en die motivatie is weer van invloed op het leren en het leergedrag van leerlingen. Ook indirect beïnvloedt hoge-verwachtingengedrag dus de prestaties van de leerlingen. Verschillende onderzoeken laten zien dat leren en leergedrag positiever beïnvloed worden naarmate de motivatie hoger is (Baker, 2003; Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014; Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Rubie-Davies, 2015; Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield & Koestner, 2014).

Er worden een aantal verschillende motivatietheorieën gebruikt in onderzoek naar verwachtingen. Vaak gebruikte perspectieven zijn: de theorie over self-efficacy, de Self-Determination Theory (SDT) en de attributietheorie. Deze zullen hierna successievelijk de revue passeren. Vervolgens komt aan de orde welk effect het hoge-verwachtingengedrag van leraren heeft op de self-efficacy respectievelijk het gevoel van competentie, autonomie en betrokkenheid (behorend bij de SDT) en de attributies van leerlingen.

Self-efficacy

Het begrip self-efficacy is geïntroduceerd door Bandura (1977) en wordt door hem omschreven als het geloof in je eigen kunnen ten aanzien van leren of uitvoeren van taken op een bepaald niveau. Een lage mate van self-efficacy wordt geassocieerd met stress, angst en een gevoel van hulpeloosheid. Mensen met een lage mate van self-efficacy hebben een laag gevoel van eigenwaarde en zijn pessimistisch over hun prestaties en ontwikkeling (Zulkosky, 2009), je zou kunnen zeggen: ze hebben een lage verwachting van zichzelf. Een hoge mate van self-efficacy vergemakkelijkt cognitieve processen en verbetert leerprestaties. Mensen met een hoge mate van self-efficacy zien moeilijke taken als kansen en proberen deze niet te vermijden, je zou kunnen zeggen dat ze meer gemotiveerd zijn. Leerlingen die een hoge mate van self-efficacy ervaren, werken harder, zetten meer door en hebben een grotere belangstelling voor leren (Schunk & DiBenedetto, 2016). Leerlingen lijken hun inspanning te kunnen reguleren in overeenstemming met informatie over hun capaciteiten: met andere woorden, ze spannen zich meer in als ze de indruk hebben dat de leraar een hoge verwachting van ze laat zien (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980).

Lesgeven vanuit hoge verwachtingen kan leiden tot een hogere mate van self-efficacy bij leerlingen (Jahan & Mehrafzoon, 2019). Onderzoek laat ook een verband zien tussen self-efficacy en het Galatea-effect (Allameh & Salehzadeh, 2015). Blijkbaar hebben leerlingen met een hoge mate van self-efficacy ook hogere verwachtingen van zichzelf bij het leren. Ter illustratie volgt hier een voorbeeld van een onderzoek naar self-efficacy bij leerlingen en de rol die feedback hierbij kan hebben, als een van de belangrijke factoren van hoge-verwachtingengedrag (Miller, Brickman & Bolen, 1975).

Rekenprestaties en self-efficacy

In hun onderzoek naar self-efficacy bij leerlingen gebruikten onderzoekers metingen van rekenprestaties en van self-efficacy van leerlingen uit groep 4 vóór en na een test. Na de eerste test moest de leraar bij het rekenen steeds feedback geven, bestaande uit een standaardzinnetje met ofwel 'specifieke positieve feedback' (situatie 1), 'aanwijzingen' (situatie 2) of 'niet-specifieke positieve feedback' (situatie 3). Op die manier werd het onderzoek in hoge mate gestandaardiseerd. Het onderzoek duurde acht dagen, waarna de kinderen een tweede test maakten.

In situatie 1 gaven de leraren de volgende feedback op inzet:

- *'Je bent heel goed in rekenwerk.'*
- *'Je doet erg je best bij het rekenen.'*
- *'Je doet beter je best, hou vol!'*

In situatie 2 gaven de leraren de volgende aanwijzingen:

- *'Zorg dat je goed bent in rekenen.'*
- *'Probeer hogere cijfers te halen bij rekenen.'*
- *'Doe goed je best bij rekenen.'*

In situatie 3 gaven de leraren niet-specifieke positieve feedback:

- *'Ik ben trots op je werk.'*
- *'Ik ben blij met de vooruitgang.'*
- *'Uitstekend vooruitgegaan.'*

Na de rekenlessen hadden alle kinderen een grotere mate van self-efficacy dan daarvoor (zoals aangegeven in een zelfevaluatie). Kinderen in de groepen die specifieke positieve feedback hadden gekregen, lieten de grootste toename zien in self-efficacy. Ook bleken zij de grootste vooruitgang in rekenen te hebben geboekt. Die voorsprong bestond ook na twee weken nog.

In termen van hoge-verwachtingengedrag (te weten feedbackgedrag) was in situatie 1 de feedback positief en specifiek, en voor een deel zelfs gericht op de vooruitgang van de leerling (progressiefeedback): je doet beter je best. In situatie 2 kregen de leerlingen aanwijzingen en in situatie 3 niet-specifieke positieve feedback. In situatie 1 is sprake van hoge-verwachtingengedrag in de vorm van de specifieke, positieve feedback; in die situatie boekten de leerlingen de grootste vooruitgang. Dit voorbeeld laat zien hoe het tonen van hoge verwachtingen in de vorm van specifiek en positief feedbackgedrag een positief effect kan hebben op de mate van self-efficacy van leerlingen. En vervolgens op de rekenprestaties van die leerlingen.

Self-Determination Theory

Volgens de Self-Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci (2008) hebben alle mensen drie psychologische motivationele basisbehoeftes:

- 1 de behoefte aan autonomie, dit is het ervaren van psychologische vrijheid en de vrijheid om keuzes te maken bij het uitvoeren van een activiteit;
- 2 de behoefte aan competentie, dit is het gevoel een activiteit succesvol te kunnen uitvoeren;
- 3 de behoefte aan relationele verbondenheid, dit is het ervaren van een warme en hechte band met anderen.

De SDT maakt onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie doe je iets omdat je het zelf belangrijk vindt, vanuit autonomie. Bij extrinsieke motivatie doe je iets vanuit externe druk (Vansteenkiste & Soenens, 2019). Dit werd in eerste instantie gezien als een of-of-situatie: iemand was intrinsiek gemotiveerd of extrinsiek. Voortschrijdend inzicht heeft ertoe geleid dat dit onderscheid niet meer zo absoluut is: leerlingen doen soms iets vanuit een extrinsieke motivatie (bijvoorbeeld voor de leraar), en vervolgens vindt er een proces van internalisatie plaats, dat wil zeggen dat de leerlingen *'externe overtuigingen, attitudes of gedragsregulaties geleidelijk aan actief transformeren in persoonlijk gewaardeerde waarden of gedragsstijlen'* (Vansteenkiste & Soenens, 2019, p. 169-170). Gevoelens van verbondenheid en competentie beïnvloeden dit proces van internalisatie en kunnen dus gebruikt worden om een proces van internalisatie op gang te brengen.

Een voorbeeld van internalisatie (gebaseerd op Voerman & Faber, 2020).

Internalisatie

Mijn dochter studeerde pedagogiek en vertelde me dat ze tijdens de les een bepaald onderwerp hadden besproken. Ik ben van huis uit ook pedagoog en wees haar op een paar artikelen die over het betreffende onderwerp gingen.

Ze zei tegen mij: 'Je denkt toch niet dat ik dat ga zeggen bij college, dan moeten we allemaal ook die artikelen lezen. En dat vinden de anderen echt niet leuk hoor.'

In die fase en bij dat onderwerp was mijn dochter extrinsiek gemotiveerd. Ze deed de dingen omdat ze het tentamen wilde halen met zo min mogelijk inspanning. Alhoewel dat misschien enige nuance behoeft. Het ging haar om het verder gelegen doel, namelijk in het eerste jaar voldoende studiepunten behalen om een positief bindend studieadvies (BSA) in de wacht te slepen. Er was dus sprake van externe druk: het tentamen halen, vanwege het BSA. Maar er was ook sprake van een autonome keus: ze wilde het BSA graag halen om de opleiding te vervolgen en nam de saaie dingen en de dingen die haar niet interesseerden, voor lief. Sommige dingen kan iemand dus, hoewel ze niet boeiend zijn en die persoon er dus eigenlijk extrinsiek voor gemotiveerd is, toch doen met een zeker gevoel van autonomie.

Een paar jaar later studeerde dezelfde dochter neuropsychologie. Ze was net voor haar tentamen neuropsychologie gezakt, een groot en ingewikkeld tentamen. Ze zei toen tegen mij: 'Ik vind het helemaal niet erg dat ik net gezakt ben, want ik weet het dus blijkbaar nog niet goed genoeg en ik wil het echt weten en snappen.'

Klaarblijkelijk was er iets veranderd in haar motivatie: ze leerde om te weten, om te snappen. En als gevolg daarvan was haar inzet beduidend anders. Ze bestudeerde met interesse de dikke pil van het tentamen nogmaals omdat ze graag meer wilde weten. Intrinsiek gemotiveerd dus. Hoewel ook dat wel nuancering behoeft... er was ook externe druk: als ze het tentamen niet haalde, kon ze haar studie niet afmaken.

Intrinsieke motivatie is verbonden met het gevoel van autonomie (Deci & Ryan, 2020). Tegelijkertijd is intrinsieke motivatie verbonden met de andere twee basisbehoeftes competentie en relationele verbondenheid. Als leerlingen zich competent voelen, zullen ze namelijk eerder risico's nemen bij het leren en actiever zijn. Als dat gevoel van competentie ondermijnd wordt, door bijvoorbeeld veel negatieve feedback, bestaat er een grote kans dat leerlingen hun interesse in de taak verliezen. Het verband tussen intrinsieke motivatie en relationele verbondenheid (met de leraar en met de klas) is iets minder duidelijk (Vansteenkiste & Soenens, 2018). Iemand doet soms ook dingen (bijvoorbeeld computerspelletjes) alleen, zonder anderen. Maar de kans is echt groter dat leerlingen geboeid raken door een activiteit die wordt aangeboden door iemand met wie ze zich verbonden voelen. Extrinsieke en intrinsieke motivatie kunnen dus naast elkaar bestaan en hoeven elkaar niet uit te sluiten (Senko, 2016).

Hornstra, Stroet, Van Eijden, Goudblom en Roskamp hebben in 2018 onderzoek gedaan naar de dwarsverbanden tussen de SDT en de theorie van de hoge verwachtingen. Zij lieten 267 leraren en studenten een vragenlijst invullen.

De uitkomsten laten een positief verband zien tussen de verwachtingen van de leraren en de motivatie van de studenten, op basis van lesgeven dat de drie basisbehoeften (relationele verbondenheid, competentie, autonomie) ondersteunt. Het lijkt er dus op dat leraren door hun gedrag verwachtingen aan hun leerlingen communiceren, wat vervolgens invloed heeft op het gevoel van competentie, relationele verbondenheid en autonomie en daarmee op de leerprestaties van de leerlingen. (Urhahne, 2015). Blijkbaar kan de leraar de intrinsieke motivatie stimuleren door gebruik te maken van de gedragingen die horen bij hoge verwachtingen, namelijk feedback geven en vragen stellen, en zo nodig inhoud toevoegen door middel van een aanwijzing. Dit is een interessante conclusie uit dit onderzoek, waarbij nogmaals wordt benadrukt hoe belangrijk hoge verwachtingen zijn bij het stimuleren van de intrinsieke motivatie van leerlingen.

Attributietheorie

Attributie wordt omschreven als toeschrijven van een gevolg, zoals succes en falen, aan een bepaalde oorzaak (Booth-Butterfield & Reger, 2004). Er zijn twee soorten: interne en externe attributie. Bij intern attribueren schrijf je succes of falen toe aan jezelf, wat jij hebt gedaan of wat je hebt nagelaten: 'Ik had niet naar dat feestje moeten gaan, maar moeten studeren', of: 'Ik heb heel goed opgelet toen de docent de uitleg gaf.' Bij extern attribueren schrijf je succes of falen toe aan iets buiten jezelf: 'Ik had een slechte leraar/het boek was onduidelijk', of: 'Dit is gewoon een leuke klas, daarom gaat het lesgeven mij zo goed af.' Het gaat hierbij dus niet om de echte oorzaak, maar om de ervaren oorzaak. Leraren spelen een rol in de attributies van leerlingen, door middel van hun interactie, hun vragen en hun feedback, maar ook door de aanwijzingen die zij geven. Zo kan bijvoorbeeld het geven van uitbundige positieve feedback bij het voltooien van een simpele opdracht, het weglaten van negatieve feedback bij een fout antwoord of hulp geven waar de leerling niet om gevraagd heeft, de boodschap overbrengen van 'jij kunt dit niet' (zie ook de vertaling van verwachtingen in gedrag, hst 4). Dit heeft als gevolg dat de leerling vervolgens dit falen intern attribueert en de conclusie trekt: 'Ik kan dit niet' (Weiner, 2010).

In dit verband is de theorie rond het Golemeffect (hoofdstuk twee) interessant. Bij deze effecten wordt ervan uitgegaan dat lage verwachtingen minder goede leerprestaties tot gevolg hebben, en deze zorgen op hun beurt voor lage verwachtingen bij zowel leerling als leraar. Deze negatieve self-fulfilling prophecy vindt plaats als leerlingen en leraren de minder goede leerprestaties attribueren aan interne kenmerken als intelligentie (Rowe & O'Brien, 2002). Gedrag wordt voor een deel gereguleerd door de verwachting van toekomstig succes. Als je niet

verwacht dat je het doel zult bereiken, zul je ook niet zoveel moeite doen om dat doel te bereiken. Hier zit ook een overlap met de theorie over self-efficacy. De verwachtingen over het wel of niet bereiken van je doel worden bepaald door je geloof in de oorzaken van eerder succes of falen. Als je dus falen toeschrijft aan je intelligentie (die door velen wordt gezien als onveranderbaar), dan zul je in een volgende situatie niet zoveel moeite doen om je in te zetten (Weiner, 2010).

Nu is toeschrijven van succes of falen aan je intelligentie een interessant fenomeen, waar iedereen zich wel eens schuldig aan maakt. Wie kent niet die mensen die zeggen: 'Ik heb eigenlijk niet veel gedaan in het voortgezet onderwijs. En ik ben toch prima geslaagd.' Vaak uitgesproken met een soort verhulde trots. De claim is dan: 'wat ben ik toch slim'; die persoon schrijft het slagen daarmee toe aan een stabiele hoge mate van intelligentie. Deze attributie van succes aan intelligentie heeft een ongewenst effect. De attributie is dan: als je een examen haalt zonder noemenswaardige inspanning, ben je intelligent. En als je hard werkt en ook goede resultaten behaalt, ben je dus eigenlijk niet zo slim, want je moet er hard voor werken. Daarmee wordt 'je inzetten' gekoppeld aan 'niet zo slim zijn' (Graham & Taylor, 2016). Als leraren iets zeggen als: 'Ze kan het wel, maar ze moet er hard voor werken', geven ze de boodschap af dat de leerling het blijkbaar niet alleen met haar intelligentie afkan. Saphier laat in zijn boek *High expectations teaching* uit 2017 zien hoe belangrijk het is dat leerlingen weten dat intelligentie niet stabiel is, maar beïnvloed wordt door inspanning, en dat intelligentie juist stijgt als ze zich inzetten.

Overigens is een ontwikkeling in iemands intelligentie ook neurologisch waarneembaar. Ramsden, Richardson, Josse, Thomas, Ellis en Shakeshaft lieten in 2011 in een artikel in het tijdschrift *Nature* zien dat in de tienerjaren zowel de verbale als de non-verbale intelligentie van een kind kan veranderen, en dat die verandering ook te zien is in de hersenen. Daarmee laten ze zien dat inzet op school leidt tot een hoger IQ.

Miller, Brickman en Bolen (1975) hebben laten zien hoe hoge verwachtingen van invloed kunnen zijn op attributies van leerlingen, door een experiment te doen met rommel opruimen.

Hoge verwachtingen bij rommel opruimen

Als je in een klaslokaal zo'n dertig kinderen hebt, is opruimen belangrijk. Hoe kun je ervoor zorgen dat de kinderen beter gaan opruimen?

Onderzoekers creëerden een situatie waarin de kinderen gingen opruimen en lieten de kinderen vervolgens nadenken over waarom ze dit deden. De situatie was zo opgezet dat de kinderen intern zouden attribueren (bijvoorbeeld: 'Ik deed het omdat ik een kind ben dat opruimt').

Eerst stelden de onderzoekers de mate van rommel vast bij groep 5 van een school. Ze bezochten de klas vlak voor de pauze en deelden snoep uit dat verpakt was in een papiertje. Nadat de kinderen naar het schoolplein waren gegaan, telden de onderzoekers het aantal papiertjes op de grond en in de prullenbak. Er lagen veel meer papiertjes op de grond dan in de prullenbak.

Er werden gedurende twee weken drie interventies gedaan:

- 1 De directeur kwam langs voor een praatje met de klas en bij het verlaten van de klas zei ze: 'Goh, dit is een opgeruimd lokaal. Jullie zijn vast allemaal heel nette leerlingen, die er goed voor zorgen dat deze klas er goed uitziet.'
- 2 Op een morgen vond de klas een mededeling van de schoonmaker op het bord: 'Dit is de best opgeruimde klas van de school. Jullie zijn hele nette en schone leerlingen.'
- 3 Ten slotte maakte ook de onderwijzer dit soort opmerkingen tijdens de twee weken van de training ('Nette klas, nette kinderen').

Vervolgens kwamen de onderzoekers terug voor een tweede bezoek.

En opnieuw deelden ze voor de pauze snoepjes in papiertjes uit. Deze keer vonden ze veel meer papiertjes op de plek waar ze hoorden: in de vuilnisbak, en niet ernaast. Ze constateerden een grote verandering in het rommelmaak- en opruimgedrag van de kinderen.

Overigens probeerden de onderzoekers ook nog wat anders uit, naast de attributietraining. Ze noemden dat de 'overtuigingsbehandeling'. In een andere klas, de controlegroep, gaven diverse bronnen de typische preken over opruimen en netheid die volwassenen altijd geven. Ze zeiden alle dingen die goede leraren normaal zeggen over rommel. Het had geen effect in de snoeppapiertjestest.

Wat we zien in dit onderzoek: de leerlingen kregen feedback vanuit diverse hoeken op zowel de taak (opruimen) als een persoonlijke kwaliteit (nette kinderen). Feedback geven is een facet van het lesgeven vanuit hoge verwachtingen.

Het effect van deze feedback was veel groter dan de preek met aanwijzingen.
 Conclusie: het geven van feedback op de taak gecombineerd met feedback op persoonlijke kwaliteiten helpt leerlingen om die persoonlijke kwaliteiten intern te attribueren: 'Wij zijn kinderen die de rommel die ze maken, opruimen.'

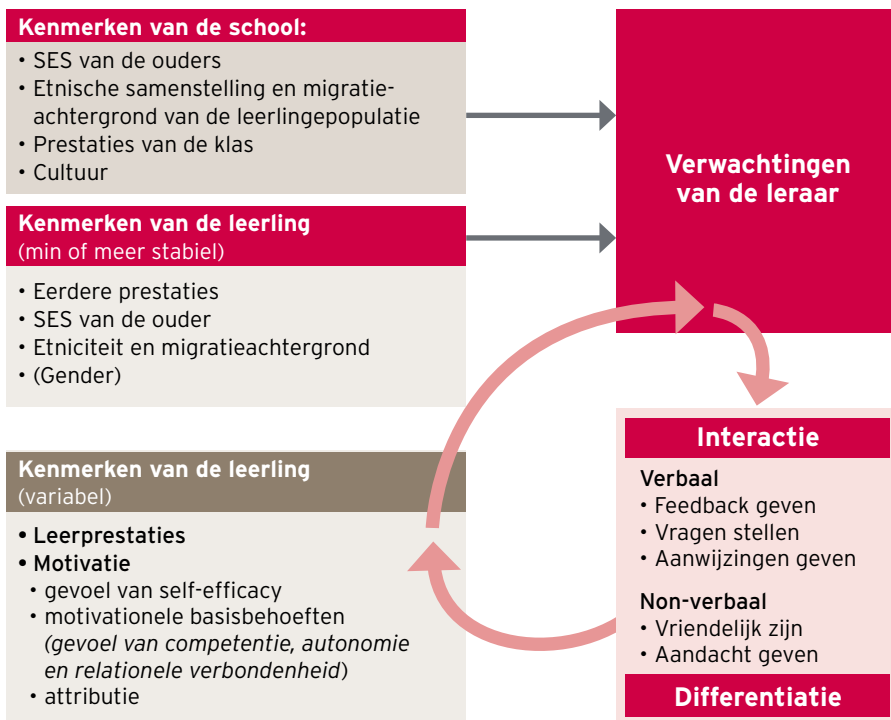
Conclusie

De drie besproken motivatietheorieën laten allemaal zien hoe belangrijk het is dat leraren gedrag laten zien dat bij hoge verwachtingen hoort. De voorbeelden laten bovendien zien dat het bij hoge verwachtingengedrag gaat om 'het hier en nu', en niet om de verre toekomst. Het gaat er om dat leraren juist op het moment van vragen stellen, feedback geven of hulp bieden, een hoge verwachting laten zien aan de leerlingen. Leraren hebben in hun les heel veel kansen dat te doen. Dus als de vragen of de feedback een keer niet helemaal naar hun zin zijn: ze hebben vrijwel direct een nieuwe kans.

In het model van hoge verwachtingen (figuur 3) kunnen nu de theorieën over motivatie toegevoegd worden.

Figuur 3

Model van de verwachtingen (verder uitgewerkt): wisselwerking tussen de kenmerken van de school, de kenmerken van de leerlingen en de verwachtingen van de leraar; het effect van het verwachtingengedrag van de leraar op leren en de motivatie (self-efficacy, motivationele behoeften en attributie) van de leerlingen.



Leraren vormen hun verwachtingen op basis van kenmerken van de populatie en de cultuur van de school, en op basis van min of meer stabiele en variabele kenmerken van de leerlingen. Kenmerken van de school zijn het niveau van de klassen, de SES van het merendeel van de ouders, de etniciteit en de migratieachtergrond van de meeste leerlingen en hun ouders, en de cultuur van de school. Min of meer stabiele kenmerken van de leerling als etniciteit, opleidingsniveau en SES en eventuele migratieachtergrond van de ouders hebben invloed op de vorming van de verwachtingen van de leraar. Leerlingen hebben ook kenmerken die variabel zijn, zoals leerprestaties en motivatie. Die motivatie is te zien in hun mate van self-efficacy en in hun gevoel van competentie, autonomie en betrokkenheid. Ook laten ze zien waaraan ze hun slagen of falen toeschrijven via hun attributies.

Leraren vormen op basis van de kenmerken van de school en leerlingen vooral impliciete verwachtingen, en vertalen deze - meestal onbewust - in gedrag dat deze verwachtingen aan de leerlingen laat zien. Dat gebeurt in de interactie, non-verbaal of verbaal, en in het differentiëren. Daarmee hebben leraren invloed op de cultuur van de klas.

Hiermee treedt een vicieuze cirkel in werking: het gedrag van de leraar heeft invloed op de prestatie en motivatie van de leerlingen, en de prestatie en motivatie van de leerlingen hebben weer invloed op de verwachtingen van leraren. Op die manier kan er een self-fulfilling prophecy ontstaan. En dat betekent dat het van groot belang is om een 'didactiek van hoge verwachtingen' te ontwikkelen. Daarmee kunnen leraren zich bewust worden van hun verwachtingen en kunnen zij hun gedrag zo sturen dat ze hoge verwachtingen laten zien ten aanzien van al hun leerlingen. Zij doen dit in hun interactie en hun keuze voor de manier van differentiëren, op basis van een cultuur van hoge verwachtingen in de school. Dit komt aan de orde in hoofdstuk 6.

6

Didactiek van hoge verwachtingen

Een deel van de oplossing voor kansenongelijkheid ligt in goed onderwijs met goede leraren. Maar hoe dan? Goede leraren maken het onderwijs, maar wat is dan een goede leraar? En wat doet die leraar dan? Een goede leraar heeft in ieder geval hoge verwachtingen van alle leerlingen in de klas. Maar dan is de leraar er nog niet, want hoe laat hij of zij hoge verwachtingen zien aan leerlingen?

Hoge-verwachtingengedrag houdt in: steeds weer boodschappen van hoge verwachtingen aan leerlingen geven, door er bijvoorbeeld voor te zorgen dat iedere leerling de beurt kan krijgen, dat alle leerlingen uitgedaagd worden om na te denken en door heel precieze feedback te geven aan elke leerling over wat er goed of fout is aan een antwoord. Dat vergt dus iets van de didactiek van de leraar, te weten het gebruiken van een didactiek van hoge verwachtingen. De volgende paragrafen gaan over hoe leraren in hun interactie met leerlingen hoge verwachtingen kunnen laten zien (als eerste onderdeel van de didactiek van hoge verwachtingen, onder de noemer: Didactisch Coachen) en hoe ze die interactie kunnen gebruiken om te differentiëren. Ook gaat het over hoe een schoolcultuur van hoge verwachtingen kan ontstaan als basis voor leraren om de didactiek van hoge verwachtingen te laten zien in hun interactie met leerlingen en in hun manier van differentiëren.

6.1 Verbale en non-verbale interactie

(Didactisch Coachen)

Verwachtingen zijn vaak impliciet en onbewust (Rubie-Davies, 2015). Ten eerste is het dus belangrijk dat leraren zich bewust worden van hun verwachtingen. Daarna is het voor hen de vraag: hoe geef ik mijn interactie vorm? In Nederland is de theorie over hoge verwachtingen en hoe die te laten zien aan leerlingen, gekoppeld aan de laatste inzichten over feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven, in de benadering 'Didactisch Coachen' (Voerman & Faber, 2016). Deze benadering geeft invulling aan de didactiek van hoge verwachtingen, die hoort bij het hoge-verwachtingengedrag, in het hier en nu. Hoge-verwachtingengedrag en -didactiek gaan over verbale interactie (feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven) en over non-verbale interactie (vriendelijk zijn en aandacht geven).

Figuur 4 is een onderdeel van het model van de hoge verwachtingen uit figuur 3 en gaat over manieren waarop leraren de verwachtingen die ze hebben gevormd, laten zien in hun verbale en non-verbale gedrag. De andere manier om daaraan vorm te geven, te weten differentiatie, komt in paragraaf 6.2 aan bod. De klas- en schoolcultuur als onderdelen van de didactiek van hoge verwachtingen komen aan bod in 6.3.



Verbale interactie

Het verbaal uiting geven aan hoge verwachtingen krijgt op drie manieren vorm: door het geven van feedback, het stellen van vragen en het geven van aanwijzingen.

Feedback geven

Leerbevorderende feedback is informatie over het leren, het begrip, de prestatie of het gedrag van een leerling (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Goede verbale feedback voldoet aan de volgende voorwaarden: (a) de feedback is gerelateerd is aan een leerdoel, (b) de feedback is specifiek, (c) de feedback is kort en (d) in een les wordt meer positieve dan negatieve feedback gegeven.

Ad a Leerbevorderende feedback is gerelateerd aan een leerdoel

Dat feedback invloed heeft op leren als die gerelateerd is aan een leerdoel, wordt door eigenlijk alle onderzoeken onderschreven (Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Timperley, 2007). Een leerdoel kan cognitief-inhoudelijk, emotioneel of sociaal van aard zijn. Een leraar kan twee soorten doelgerelateerde feedback geven (Voerman, Korthagen, Meijer & Simons, 2014a): progressie- en discrepantiefedback.

Een leraar geeft progressiefeedback als ze kijken naar de vooruitgang in het leren, het begrip, de prestatie of het gedrag van de leerling. Met andere woorden: de leraar maakt een (positieve) vergelijking tussen waar de leerling eerst was en waar die nu staat ten opzichte van het doel.

Progressiefeedback

'Vorige week vond je deze sommen nog moeilijk, maar nu zie ik dat je ze allemaal goed hebt, hartstikke goed zeg!'

'Wat heb je gedaan om alle sommen nu goed te kunnen maken?'

Als leraren deze feedback laten volgen door de vraag: 'Wat heb jij nu gedaan om voor elkaar te krijgen dat je ze allemaal goed hebt?', dan doen zij in ieder geval een tweetal dingen: (1) ze zorgen ervoor dat de leerling het goed maken van de rekensommen gaat attribueren aan eigen inzet en (2) ze zorgen ervoor dat de leerlingen gaan nadenken over hun leerstrategieën. Daarmee laten de leraren zien dat ze hoge verwachtingen hebben van de leerling in diens inzet en inzicht in strategieën. Onderzoek wijst overigens wel uit dat Nederlandse leraren (in het voortgezet onderwijs) zeer zelden progressiefeedback geven (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012).

Bij discrepantiefeedback geeft de leraar feedback vanuit waar de leerling nu is, in vergelijking met waar hij naar toe moet. Deze vorm van feedback komt vaker voor dan progressiefeedback, wordt het meeste onderzocht en wordt sneller ervaren als negatieve feedback (Voerman, 2014).

Ad b Leerbevorderende feedback is specifiek

Leerbevorderende feedback is meer dan 'goed zo!' of 'niet goed' (Hattie & Timperley, 2007). Dat is namelijk niet specifiek genoeg. Het is belangrijk om aan te geven wat er goed of niet goed is. Sommige onderzoeken laten zien dat niet-specifieke feedback een negatief effect heeft op het leren (Hattie & Timperley, 2007). Ander onderzoek laat zien, dat dat effect optreedt als de niet-specifieke positieve feedback (goed zo!) wordt gegeven op iets wat niet goed is. Dan ziet de leerling immers een fout antwoord aan voor een goed antwoord (Eisenberger & Cameron, 1996).

Niet-specifieke feedback heeft overigens wel een positieve functie in het creëren van een prettige sfeer of band. Het volgende voorbeeld laat dit zien.

Niet-specifieke feedback met positief resultaat

Ik filmde een aantal leraren op een lesplein, waar de leerlingen bezig waren aan hun opdrachten. Een van die leerlingen was een website aan het bouwen. Een leraar kwam langs, zag de website en zei tegen de leerling: 'Mooie website zeg!' De leraar en leerling glimlachten tegen elkaar. De leerling ging door met haar werk. De volgende leraar kwam bij de leerling en zei: 'Wauw, dat doe je goed!' en wederom was er glimlachend contact, en de leerling ging door. Vervolgens ben ik naar de leerling toegegaan en heb haar gevraagd: 'Weet jij nu ook wat er zo goed is aan die website?' De leerling gaf aan blij te zijn met de feedback, maar kon niet aangeven wat de leraren bedoelden.

Vanuit het oogpunt van leerwinst hadden de leraren aan kunnen geven wat ze goed vonden aan de website, gekoppeld aan de doelen van de les. Maar de winst van de niet-specifieke feedback ligt hier in een mooi en vriendelijk contact tussen de leraren en leerling, en de leerling gaf aan toch blij te zijn met de feedback. Ook niet-specifieke feedback is dus van belang, misschien niet voor het leren, maar wel voor de relatie tussen leraren en leerlingen. Hier zie je bovendien de vriendelijkheid en de aandacht die deel uitmaken van het non-verbale deel van het hoge-verwachtingengedrag (Rubie-Davies, 2015).

Ad c Leerbevorderende feedback is kort

In haar review van ongeveer 100 artikelen over feedback concludeert Shute (2008) dat feedback kort moet zijn. Mensen kunnen namelijk korte feedback het best onthouden en er dus iets mee doen. We onthouden negatieve feedback ook een stuk beter dan positieve (Baumeister, Bratlavsky, Fuinkenauer & Vohsen, 2001). Dit gegeven is van belang bij het volgende kenmerk van leerbevorderende feedback: meer positieve feedback geven dan negatieve.

Ad d Leerbevorderende feedback omvat meer positieve dan negatieve feedback

Vanuit de positieve psychologie is bekend dat het belangrijk is om meer positieve feedback te geven dan negatieve feedback om leren te bevorderen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek naar het functioneren van managementteams bij goed presterende bedrijven (Losada & Heaphy, 2004). Losada en Heaphy stellen op basis van hun onderzoek een verhouding voor van drie keer zoveel positieve feedback als negatieve feedback, 3 : 1 dus. Gottman (2007) heeft onderzocht hoe bij partners die net waren getrouwd, de verhouding lag tussen de positieve en negatieve feedback die ze aan elkaar gaven. Na veertien jaar bleek dat stellen bij wie in het begin van hun huwelijk de verhouding tussen positieve en negatieve feedback lager was dan 5 : 1, uit elkaar waren gegaan. Wetenschappers verschillen overigens van mening over de ideale verhouding tussen positieve en negatieve

feedback (Brown, Sokal & Friedman, 2013). Wat echter niet wordt betwist, is dat het leerbevorderend werkt om meer positieve dan negatieve feedback te geven. In de aanpak 'Didactisch Coachen' is gekozen voor de verhouding van Losada en Heaphy (2004), namelijk 3 : 1.

Onderwerpen van feedback

Feedback kan betrekking hebben op (1) de inhoud of taak, (2) de strategie of aanpak, (3) de modus (gemoedstoestand) van de leerling en (4) de kwaliteiten van de leerling.

Ad 1 Inhoud of taak

In de eerste plaats gaat specifieke feedback over de inhoud of de taak van de leerling.

Feedback op de inhoud

Leraar: 'Wat is de overeenkomst tussen obesitas en alcoholisme?'

Leerling: 'Mensen kunnen niet stoppen met eten of met drinken.'

Leraar: 'Ja, heel goed, bij beide kan sprake zijn van een verslaving.'

Het voorbeeld betreft inhoudelijke feedback, waarbij de leraar in de feedback het antwoord van de leerling ook nog eens in een kader (verslaving) zet.

Ad 2 Strategie of aanpak

Feedback kan ook gaan over de leerstrategie of de aanpak die de leerling hanteert. In Didactisch Coachen is dit een operationalisering van wat Hattie en Timperley (2008) 'feedback op het leerproces en de zelfregulatie' hebben genoemd. Leerstrategieën worden door Dijkstra (2015) omschreven als concrete manieren van leren, die leerlingen kunnen inzetten om het leren goed te laten verlopen.

Feedback op de strategie

Leraar: 'Hoe heb je deze som aangepakt?'

Leerling: 'Ik heb goed naar het voorbeeld gekeken en het geprobeerd, maar snapte het nog niet. Toen heb ik het antwoordenboek erbij gepakt en vanuit het antwoord gekeken of ik snapte hoe het moest.'

Leraar: 'Dat is echt een goede manier, eerst zelf proberen en dan kijken of je de strategie die het antwoordenboek hanteert, kunt snappen. Wat heb je nu geleerd van deze manier van werken?'

In dit voorbeeld geeft de leraar feedback op de strategie van de leerling, gevolgd door een vraag naar het leereffect. Want naast het geven van feedback op de strategie is het natuurlijk ook van belang dat leraren leerlingen leren nadenken over wat de strategie hen oplevert, zodat ze metacognitieve strategieën kunnen ontwikkelen, dat wil zeggen: strategieën waarmee ze voorafgaand, tijdens en na het leren hun denken kunnen ordenen (Dijkstra, 2015).

Ad 3 Modus

De leraar kan ook feedback geven op de emotie die een leerling ervaart: dit is feedback op de modus. Dit is de derde vorm van feedback in Didactisch Coachen. Een voorbeeld is: 'Ik zie dat je eigenlijk geen zin hebt, maar je probeert het toch. Heel fijn!' Hiermee kunnen leraren de aandacht en de vriendelijkheid tonen die zo belangrijk zijn bij het uiten van hoge verwachtingen. Daarmee hebben ze ook aandacht voor de modus van leerlingen als die niet zo positief is, zonder die te veroordelen.

De term modus in Didactisch Coachen (Voerman & Faber, 2016) gaat over de leerstand of gemoedstoestand van leerlingen: hoe staan leerlingen tegenover leren, ervaren de leerlingen enthousiasme of onzekerheid, of balen ze? Dat zijn allemaal gemoedstoestanden die je zou kunnen omschrijven als de modus van de leerling.

Didactisch Coachen gaat uit van een opvatting over leren waarin leren en emotie verbonden zijn. Emotie heeft een duidelijke plek en daarmee ook invloed op leren (Ileris, 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Emotie speelt op twee manieren een rol in Didactisch Coachen: in de eerste plaats roept feedback emotie op en in de tweede plaats hebben de emoties die leerlingen ervaren invloed op hun leren.

Emoties en hun effect op leren zijn in kaart gebracht door Pekrun, Goetz en Titz (2002). Zie tabel 5.

Tabel 5
Effect van emoties op leren (Pekrun et al., 2002)

Emoties	Hoge verwachtingen
Positieve activerende emotie, zoals vreugde, hoop en trots	Positief
Positieve deactiverende emoties, zoals ontspanning en opluchting	Variabel
Negatieve activerende emoties, zoals boosheid, schaamte en angst	Variabel
Negatieve deactiverende emoties, zoals verveling en wanhoop	Negatief

Er zijn volgens Pekrun et al. activerende emoties en deactiverende emoties. En die emoties kunnen zowel positief als negatief zijn. Positieve activerende emoties bijvoorbeeld (vreugde, hoop en trots) leiden tot leeractiviteiten. Positieve deactiverende en negatieve activerende emoties leiden de ene keer wel en de andere keer niet tot leeractiviteiten (het effect is 'variabel'). Voorbeelden van positieve deactiverende emoties zijn opluchting en ontspanning, voorbeelden van negatieve activerende emoties zijn boosheid, schaamte en angst. Ten slotte zijn er negatieve deactiverende emoties, die (altijd) negatief werken op de leeractiviteit, zoals verveling en wanhoop.

Activerende en deactiverende boosheid

Twee hbo-studenten kregen van hun mentor te horen dat ze, gezien hun negatieve resultaten in het tweede jaar, beter niet aan het derde jaar konden beginnen. De mentor vertelde dat haar inschatting was dat het hen niet zou lukken om zoveel in te halen en dat ze hoogstwaarschijnlijk langstudeerders zouden worden. Een lage verwachting dus. Dit riep bij de twee studenten veel boosheid op. Bij de ene student leidde die boosheid tot de gedachte: poeh, ik zal haar eens wat laten zien. Ze stroomde op eigen risico het derde jaar in, liep vier dagen stage in plaats van de vereiste drie, haalde al haar tentamens van het tweede jaar en die van het derde jaar op één na. Haar stage rondde ze af met een 10. Bij de andere student kwam naar aanleiding van de feedback een andere gedachte op. Ze dacht: nou, dan hoef ik het ook niet meer te proberen. De student vertoonde daarna nog minder leeractiviteit en stopte halverwege het derde jaar met haar studie.

In het voorbeeld leidt het uitspreken van een lage verwachting niet zomaar tot een negatief effect. Het kan tot een onverwacht resultaat kan leiden, afhankelijk van de emotie en de reactie van de student of leerling.

Ad 4 Kwaliteiten van de leerling

Een vierde manier van feedback geven, is het benoemen van de persoonlijke kwaliteiten van de leerling. En hoewel er onderzoeken zijn die laten zien dat het feedback geven op de persoon een negatieve invloed heeft op het leren (Black & William, 1998; Butler, 1987; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008), geldt er een uitzondering voor het geven van feedback op persoonlijke kwaliteiten als vriendelijkheid, nauwkeurigheid, oplettendheid en nieuwsgierigheid. Verschillende onderzoeken hebben namelijk aangetoond dat het geven van feedback op persoonlijke kwaliteiten een positief effect heeft op het bewustzijn van die kwaliteiten. En dat bewustzijn heeft weer invloed op het schoolsucces (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000; Park & Peterson, 2009).

Een voorbeeld van feedback op persoonlijke kwaliteiten is: 'Ik zie dat je al je werk op tijd afhebt. Wat ben je toch een doorzetter!'

Vragen stellen

Didactisch Coachen gaat behalve over feedback geven, ook over vragen stellen. De wetenschap kent een aantal manieren om vragen in categorieën in te delen. De eerste manier is het onderscheiden van open en gesloten vragen. Open vragen geven de mogelijkheid voor meerdere goede antwoorden, gesloten vragen kennen maar één goed antwoord (Simnacher Pate, 2010). Een andere manier om vragen in te delen is met behulp van een taxonomie. Kratwohl onderscheidt op basis van de taxonomie van Bloom vragen van lagere en hogere orde (Kratwohl, 2002). Vragen van lagere orde kunnen worden beantwoord vanuit kennis en begrip, voor vragen van hogere orde is een redenering nodig en die nodigen de leerling dus meer uit om na te denken en een meer uitgebreid antwoord te geven. Bij Didactisch Coachen wordt de theorie over open en gesloten vragen en die van hogere en lagere orde vragen gecombineerd in drie soorten vragen (Voerman & Faber, 2016): categorie 1-vragen, categorie 2-vragen en categorie 3-vragen.

Categorie 1- vragen

Categorie 1-vragen zijn alle vragen die met ja of nee beantwoord kunnen worden, vragen die gaan over feiten en vragen over de gehanteerde regels in de klas. Retorische vragen horen hier ook bij.

Categorie 1-vragen

'Welke manier van toetsen ga je toepassen?'

'Wat ben je aan het doen?'

'Vind je ook niet dat deze leerling de toets veel beter had kunnen maken?'

'Willen jullie allemaal je boek pakken en je tas op de grond zetten?'

Categorie 1-vragen zijn vragen van lagere orde en leiden dus meestal niet tot diepgaand denken. Toch geeft Kratwohl (2002) aan dat vragen van lagere orde niet altijd hoeven te leiden tot weinig denkactiviteit. Echter in het algemeen stelt hij dat vragen van hogere orde het denken meer stimuleren.

Categorie 2-vragen

Categorie 2-vragen leiden tot redeneringen ten aanzien van de inhoud, strategie en modus.

Categorie 2-vragen

'Waarom is Athene de hoofdstad van Griekenland geworden?'

'Hoe ga je je voorbereiden op de toets?'

'Waarom baal je?'

Categorie 3-vragen

Categorie 3-vragen zijn vragen die betrekking hebben op zelfregulering, zowel cognitief als wat betreft de modus van de leerlingen. Ook vragen over persoonlijke kwaliteiten horen hierbij. En omdat het gaat over zelfregulatie, maakt Didactisch Coachen gebruik van het onderscheid tussen vragen die de leraar voor, tijdens of na het leren kan stellen (Dijkstra, 2015).

Categorie 3-vragen

Van tevoren

'Hoe zorg je ervoor dat je in de goede leerstand staat als je begint met leren voor de toets?'

'Hoe kun je inschatten hoeveel tijd een opdracht je gaat kosten?'

'Wat vind je een goede eigenschap van jezelf? En hoe kun je die gebruiken bij het leren?'

Tijdens het leren

'Je hebt door dat je het even niet meer snapt. Wat ga je nu dan doen?'

'Je beseft dat je eigenlijk geen zin meer hebt. Wat kun je doen om toch je werk af te maken?'

Na afloop

'Wat maakt dat je dit nu veel beter kunt dan de vorige keer?'

'Op welke manier heb je ervoor gezorgd dat je ook echt begon met werken?'

Aanwijzingen geven

Een aanwijzing is informatie over wat iemand zou kunnen of moeten doen. Het verschil met feedback is dat feedback informatie bevat over wat iemand doet of gedaan heeft, gedrag, prestatie of begrip (Voerman & Faber, 2016).

Tabel 6
Verskil tussen aanwijzingen en feedback

Aanwijzingen	Feedback (soms gecombineerd met een vraag)
'Je moet bij je lesvoorbereiding altijd je doelstellingen bepalen.'	'Je hebt in je voorbereiding goed aandacht besteed aan je lesdoelen.'
'Je moet bij wiskunde echt beter de regels toepassen.'	'Hier heb je de regels niet toegepast, en daar wel!'
'Opletten!'	'Je zit te kletsen tijdens mijn uitleg, dat vind ik heel storend.'
Je moet echt een andere strategie van leren toepassen.'	'Je leert volgens de strategie herlezen. Welke strategie kun je nog meer toepassen?'

In Didactisch Coachen wordt aangenomen dat leraren beter terughoudend kunnen zijn in het geven van aanwijzingen, om leerlingen zoveel mogelijk de kans te geven zelf te denken en tot oplossingen te komen. Ook gaat Didactisch Coachen ervan uit dat sommige aanwijzingen wel bijdragen tot leren, maar andere niet.

Interactief proces

De verbale interactie is in Didactisch Coachen een interactief proces, waarbij vragen, aanwijzingen en feedback afwisselend plaatsvinden, aan de hand van de formule ADB³C:

- **A:** Aandacht voor de leerlingen. Aandacht is nodig om echt contact te kunnen maken. Het gaat hier over waarnemen van hoe de leerlingen erbij zitten en wat ze doen.
- **D:** Diagnose. Dit gaat over het razendsnel stellen van een diagnose door de leraar, bijvoorbeeld: deze leerlingen zijn goed aan het werk, zijn niet aan het werk, het klopt wat ze doen, het klopt niet.
- **B3:** Bevragen, Beweren en Benoemen. Dit gaat over het kiezen van een interventie: de leraar stelt een vraag (bevragen), geeft een aanwijzing (beweren) of geeft feedback (benoemen).
- **C:** Check. Dit gaat over controleren hoe de leerlingen op de vraag, de feedback of de aanwijzing reageren. Wat gebeurt met hun begrip en hun modus?

Het gaat om de interactie tussen leraar en leerling. Korte beurten van de leraar zijn van belang voor het begrip van de leerling: korte vragen, korte feedback en korte aanwijzingen (Shute, 2008; Voerman & Faber, 2016).

Non-verbale interactie

De didactiek van hoge verwachtingen begon met het inzicht dat leraren verbaal hoge verwachtingen laten zien aan hun leerlingen met behulp van feedback geven, vragen stellen en aanwijzingen geven. Non-verbaal kunnen leraren dat doen door vriendelijk te zijn en aandacht te hebben voor de leerling. In Didactisch Coachen zijn deze aspecten gekoppeld aan theorieën over leren, vragen stellen, feedback geven en aanwijzingen geven, waardoor het hoge-verwachtingengedrag van leraren concreter vorm kan krijgen in hun interactie met leerlingen. Aandacht en vriendelijkheid tonen leraren door vragen te stellen en feedback te geven. Leraren tonen ook aandacht en vriendelijkheid door in verhouding meer positieve dan negatieve feedback te geven.

6.2 Differentiatie

Naast interactie geven leraren vorm aan de didactiek van hoge verwachtingen door middel van differentiatie, om op die manier recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen. Differentiatie, vooral als het gaat om het indelen van leerlingen in niveaugroepen, geeft ook een boodschap af over de verwachtingen van de leraar (Rubie-Davies, 2015). Het bieden van gedifferentieerd onderwijs kan een verantwoorde manier zijn om om te gaan met de verschillen tussen leerlingen en zo bij te dragen aan gelijke kansen voor iedereen. In deze paragraaf laat ik zien hoe leraren vorm kunnen geven aan dit tweede onderdeel van de didactiek van hoge verwachtingen: de manier waarop leraren differentiëren en hoe zij interactie kunnen gebruiken om te differentiëren.

In het model in figuur 5 gaat het net als in figuur 4 nog steeds over de interactie van de leraar met de leerling, maar dan op het gebied van differentiatie.

The infographic is divided into three main sections. The top section is titled 'Interactie' and contains two sub-sections: 'Verbaal' and 'Non-verbaal'. The 'Verbaal' section includes 'Feedback geven' and 'Vragen stellen', both with bulleted lists. The 'Non-verbaal' section also has a bulleted list. The bottom section is titled 'Differentiatie' and contains a bulleted list. The background of the infographic is a light beige color with dark brown headers for the main sections.

Interactie

Verbaal

Feedback geven

- gerelateerd aan een leerdoel
- specifiek (inhoud, strategie, modus en persoonlijke kwaliteiten)
- progressie- en/of discrepantiefeedback
- kort
- meer positieve dan negatieve feedback

Vragen stellen

- categorie 1: gesloten vragen
- categorie 2: denkvragen
- categorie 1: vragen over zelfregulatie

Aanwijzingen geven

Non-verbaal

- vriendelijk zijn
- aandacht geven

Differentiatie

- Flexibel groeperen
- Differentiatie door hoge-verwachtingengedrag met behulp van ADB³C

Vormen van differentiatie

Vaak wordt bij differentiatie gedacht aan een pakket maatregelen voor leerlingen die snel leren en voor leerlingen die langzamer leren. Differentiatie is echter gericht op goed onderwijs voor alle leerlingen.

Differentiëren vindt plaats in het hele onderwijs, in ieder geval op de manier die De Koning (1973) macrodifferentiatie noemt: differentiëren buiten klassenverband, naar schoolsoort, bijvoorbeeld vmbo, havo en vwo. Deze macrodifferentiatie en de daarmee gepaard gaande vroege selectie vergroot de kansongelijkheid onder kinderen, ook vanwege de - onbewuste - verwachtingen van leraren. De Onderwijsraad publiceerde daar in 2021 een advies over, getiteld: *Later selecteren, beter differentiëren*, waarin ze adviseert om een driejarige brugperiode in te voeren; op die manier zouden leerlingen meer mogelijkheden krijgen om hun capaciteiten te ontwikkelen en wordt kansengelijkheid gestimuleerd. En omdat met een structuurwijziging de kansongelijkheid nog niet zomaar is opgelost, adviseert de raad ook om meer te differentiëren in de zin van 'within-classroom differentiatie, differentiatie binnen de klas.

Voorwaarde voor effectief differentiëren is dat leraren het leerpotentieel van hun leerlingen goed in kunnen schatten. Studies daarover laten zien dat leraren geneigd zijn het leerpotentieel van leerlingen met een etnische achtergrond of laagopgeleide ouders lager in te schatten dan leerlingen van hoogopgeleide ouders (Pit-ten Cate, Krolak-Schwerdt & Glock, 2016; Rubie-Davies, 2015). Timmermans, Kuypers en Van der Werf onderzochten in 2015 de verwachtingen van 500 leraren ten aanzien van 7.550 leerlingen uit groep 8. Zij vonden dat de leraren hogere verwachtingen hadden van leerlingen in goed presterende klassen of klassen met maar weinig leerlingen uit gezinnen met een lage SES. Blijkbaar is het voor leraren moeilijk om het leerpotentieel van leerlingen goed in te schatten, onafhankelijk van SES of kleur. En als leraren het leerpotentieel van leerlingen niet altijd goed kunnen inschatten, is het voor hen niet eenvoudig om zo te differentiëren dat ze ook daadwerkelijk recht doen aan de talenten van alle leerlingen.

De meest voorkomende manier van differentiëren binnen de klas is het verdelen van leerlingen in niveaugroepen. In haar reviewstudie laat Henry (2015) zien dat kinderen met een lage SES vaak in lagere groepen geplaatst worden. Dit blijkt niet alleen een negatief effect te hebben op het leren van de leerlingen, maar ook op hun gedrag. Bovendien helpt het niet om de kansengelijkheid te bevorderen, want de leerlingen in lagere groepen gaan minder snel vooruit dan de andere groepen (Henry, 2015). Het effect op leren en motivatie blijkt ook uit ander onderzoek: Boaler, William & Brown (2000) lieten in hun onderzoek onder 943 studenten zien dat studenten uit de lagere niveaugroepen het leren opgaven als ze ontdekten dat hun test slechts toegang gaf tot het laagste niveau van onderwijs.

Een voorbeeld van niveaudifferentiatie uit de Nederlandse praktijk.

Niveaudifferentiatie

In het basisonderwijs worden niveaugroepen gemaakt door leerlingen bijvoorbeeld onder te verdelen in 'sterren, manen en zonnen'. Een collega vertelde dat de school van haar dochter op deze manier differentieert. Haar dochter huilde regelmatig voor het slapen gaan, want hoe ze ook haar best deed, ze was nooit een zonnetje. Kinderen hebben direct in de gaten dat de namen van de groepen staan voor een bepaald niveau. En dat zorgt, zoals we al zagen, bij de lager ingeschaalde leerlingen voor schaamte en een laag zelfbeeld.

Ergo, ook met differentiatie binnen de klas bevordert de leraar nog niet zomaar kansengelijkheid van leerlingen. Denessen zegt hierover het volgende in zijn inaugurele rede:

55

Differentiatie kan de verschillen tussen leerlingen kleiner maken, maar ze kunnen er ook door vergroot worden, zeker als differentiatie langs sociaal-culturele scheidslijnen verloopt. Dan is er een groot risico dat differentiatie bijdraagt aan de kansongelijkheid in het onderwijs. Voorzichtigheid is daarom geboden bij het nemen van differentiatiebeslissingen door scholen en leraren. Omdat differentiatie niet alleen rationeel en gepland verloopt, maar ook onbewust en intuïtief, kan differentiatie onbedoelde negatieve effecten hebben op de kansen van leerlingen uit lagere sociale milieus. In de klas nemen leraren vaak onbewust differentiatiebeslissingen die gunstig uitpakken voor leerlingen van wie ze hoge verwachtingen hebben. Deze leerlingen komen vaker uit hogere sociale milieus. In de huidige samenleving, waar de druk op prestaties groot is en ouders hun financieel, cultureel en sociaal kapitaal inzetten om de kansen van hun kinderen te vergroten, worden de negatieve effecten van differentiatie versterkt. (Denessen, 2017, p. 17).

Werken in niveaugroepen heeft niet alleen effect op het leren van de leerlingen. Al eerder heb ik laten zien dat leren niet alleen cognitief plaatsvindt, maar ook een belangrijke emotionele component heeft. Emotie heeft een duidelijke invloed op leren en speelt ook een rol bij differentiëren, zeker als het gaat om het plaatsen van leerlingen in niveaugroepen. Leerlingen worden zich dan bewust van hun bekwaamheid, wat ze wel of niet kunnen, vaak ook in vergelijking met anderen. En dat roept bijvoorbeeld schaamte op, of angst.

Het werken met niveaugroepen heeft dan wel nadelen, maar het werken met flexibele groepen is wel een goede manier om met een klas te werken; leerlingen die in groepen werken, leren namelijk meer en staan positiever tegenover leren (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). In het werk van Monroe (2009) wordt een lans gebroken voor het werken in heterogene groepen, gezien het effect daarvan, niet alleen op het leren, maar ook op de motivatie. Monroe formuleert dit als volgt: 'However, heterogeneous grouping has been found to work well for all students regardless of ability level. Children keep their dignity and learn from one another when allowed to interact with all members of their learning community' (Monroe, 2009, p.64). Ook Rubie-Davies (2015) stelt dat flexibel groeperen een manier kan zijn om te differentiëren vanuit hoge verwachtingen. Zij omschrijft flexibel groeperen als een besluit van de leraar om af te stemmen op de behoeften van de leerlingen.

Zo kan de leraar de ene keer bijvoorbeeld groeperen op basis van favoriete kleuren of favoriete sport van de leerlingen, en de andere keer op basis van de keus van de leraar zelf.

Vanuit de invalshoek van de didactiek van hoge verwachtingen kunnen leraren met hun verbale en non-verbale gedrag differentiëren, door in hun interactie hoge verwachtingen te laten zien aan alle leerlingen. Bij non-verbaal gaat het dan over de vriendelijkheid en de aandacht die zij geven aan de leerling, en bij verbaal gaat het over de vragen die zij stellen of de feedback of hulp die zij geven in de vorm van aanwijzingen. In het boek *Onderwijs na COVID-19 (2020)* benadrukt de Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs als belangrijk element van deze benadering van differentiatie: het centraal stellen van de eigenheid van elke leerling, naast het hebben van hoge verwachtingen.

Babad (2005) beschrijft dit gedrag van leraren wat betreft differentiatie als 'teacher differential behavior', differentiatiegedrag. Daarmee verwijst zij naar het verbale en non-verbale gedrag van leraren in de klas waarmee ze voortdurend differentiëren. Hoge-verwachtingengedrag kunnen leraren dus inzetten om te differentiëren, maatwerk te leveren aan leerlingen, zonder hun doelen lager te stellen.

Differentiatie en ADB³C

In het lectoraat gaan we onderzoeken hoe leraren kunnen differentiëren in combinatie met het laten zien van hoge verwachtingen. Een - praktische - vingeroefening voor die zoektocht volgt hieronder.

Differentiëren op basis van hoge-verwachtingen-gedrag kunnen leraren vormgeven vormgeven met behulp van de stappen van ADB³C (Voerman & Faber, 2016). Een voorbeeld kan het beste duidelijk maken hoe dit in zijn werk gaat.

Feedback

Een leerling is geconcentreerd bezig met het maken van scheikundeopgaven. De docente kijkt naar de leerling en het werk en zegt: 'Hard aan het werk, zeg!' De leerling glimlacht naar de leraar en de docente glimlacht terug. De leerling gaat door met zijn werk. De docente loopt door naar de volgende leerling.

Het voorbeeld schetst een herkenbare situatie, maar wat gebeurt er nu in dit korte contact tussen docente en leerling? Bij het werken met ADB³C zijn de doelen van tevoren verhelderd. Die doelen zijn niet alleen cognitief, maar ook sociaal (bijvoorbeeld over samenwerken of delen) en affectief (bijvoorbeeld: hoe zorg ik ervoor dat ik doorwerk, ook al heb ik geen zin).

- **A = Aandacht.** De docente kijkt naar de leerlingen en hun werk en neemt op verschillende niveaus waar. Zij ziet in ieder geval de modus van de leerling (hoe de leerling erbij zit) en het werk van de leerling. Inzicht in beide aspecten is belangrijk om de volgende stappen goed te kunnen zetten.
- **D = Diagnose.** De docente stelt in een oogwenk, bijna onbewust, een diagnose door haar observatie van de leerling en het werk te koppelen aan de doelen die ze van tevoren gesteld heeft. In dit geval is een van de doelen dat de leerlingen doorwerken. Zij observeert dus de modus van de leerling, die hard aan het werk is. Hoogstwaarschijnlijk ziet zij niet alleen dat de leerling hard werkt, maar ook of het klopt wat die doet.
- **B³ = Bevragen, Beweren en Benoemen.** De docente heeft drie mogelijkheden van interventie voor het laten zien van hoge verwachtingen: bevragen (een vraag stellen), benoemen (feedback geven) of beweren (een aanwijzing geven). In het voorbeeld kiest de docente voor feedback geven, en wel op de modus van de leerling: 'Hard aan het werk zeg!'
- **C = Checken.** In het voorbeeld glimlacht de leerling, en de docente glimlacht terug. In het waarnemen van de glimlach zit in dit geval de check: hoe is mijn feedback binnengekomen bij de leerling? (In andere gevallen kan dat ook een vraag of aanwijzing zijn.) De docente kan het natuurlijk ook vragen, als hij er niet helemaal zeker van is hoe zijn feedback overkomt, maar de check hoeft zeker niet altijd verbaal te gebeuren.

Hiermee is een kort proces doorlopen, gericht op de activiteit van de leerlingen. Ik heb laten zien dat het niet alleen gaat om het leren van de leerlingen, maar ook om hoe ze erbij zitten en wat ze voelen en ervaren bij het leren. De docente heeft hoge verwachtingen laten zien aan de leerling: non-verbaal door de aandacht en de glimlach en verbaal door de feedback. Je zou dit voorbeeld voor alle vakken, op allerlei niveaus kunnen nemen. Het laten zien van hoge verwachtingen in het gedrag is niet afhankelijk van het niveau van de leerling.

Een voorbeeld van een uitgebreidere dialoog tussen leraar en leerling volgens ADB³C.

Vertaling naar ADB ³ C		
Leraar		De leraar komt bij een leerling staan en heeft aandacht voor de leerling.
Leraar	Zegt: 'Hé, je hebt nu echt alle opgaven goed, zelfs die je de vorige keer nog heel lastig vond! Goed zeg!'	De leraar heeft een razendsnelle diagnose gesteld over de taak en kiest voor progressiefeedback op de inhoud van de taak.
Leerling	Glimt!	

Vertaling naar ADB°C		
Leraar	Neemt de glimlach waar en is even stil.	Met deze waarneming checkt de leraar hoe de feedback bij de leerling is binnengekomen. En hij heeft dus opnieuw aandacht voor de leerling. In wezen begint de cyclus overnieuw.
Leraar	Vraagt: 'Wat heb jij nu gedaan om ervoor te zorgen dat je alle opgaven goed hebt, ook die je lastig vond?'	De leraar stelt een vervolgvraag op de zelfsturing van de leerling (ondertussen neemt de leraar waar hoe de leerling erbij zit).
Leerling	'Eh...'	De leerling denkt na.
Leraar	Houdt zijn mond en laat de leerling nadenken.	De leraar geeft de leerling de tijd. Het is een moeilijke vraag, voor de beantwoording is tijd nodig. Zwijgen is dan essentieel.
Leerling	Zegt: 'Nou, ik heb het gewoon maar geprobeerd.'	Leerlingen weten zeker in het begin niet zo goed antwoord te geven op dit soort vragen.
Leraar	Zegt: 'Dus je hebt het beginnen niet uitgesteld, je bent gewoon begonnen. Goed gedaan.'	Dit is positieve feedback op de strategie van beginnen en niet uitstellen. De leraar geeft in zijn feedback een andere kadering aan wat de leerling zegt, meer naar een aanpak of strategie. De check zit hier weer in het kijken naar de leerling en bewust waarnemen van het effect van de feedback.
Leraar	Vraagt: 'En wat heb je nog meer gedaan?'	De leraar stelt een vervolgvraag . Het is voor het leren van de leerling en het laten zien van hoge verwachtingen erg belangrijk dat de leraar niet zomaar tevreden is met een niet helemaal volledig antwoord. Of dit nu gaat over de inhoud of over de aanpak van het werk.
Leerling	Zegt: 'Nou, ik heb even in het boek gekeken bij de leerwijzer, toen ik het niet snapte.'	De leerling komt met nieuwe strategie.
Leraar	Zegt: 'Ha, dus je wist het even niet en bent toen in de leerwijzer gaan zoeken. Wat een goeie manier om een oplossing te zoeken als je het even niet weet.'	De leraar geeft feedback op de strategie, die de leerling helpt om zelfstandig hobbels te nemen.
Leraar	Steekt zijn duim omhoog en loopt verder.	Effectieve feedback en effectieve vragen zijn kort. Dus is een effectieve leerdialoog ook kort.
Klassikaal		De leraar vervolgt zijn ronde in de klas.

Leraar	Zegt: 'Ik heb verschillende goeie strategieën gezien bij het maken van de opgaven: leerling A heeft het beginnen niet uitgesteld en is meteen begonnen, leerling B...'	De leraar geeft na het zelfstandig werken klassikaal nogmaals feedback op de effectieve strategieën.
	Vraagt: 'Welke andere strategieën hebben jullie gehanteerd die handig waren?'	De leraar vraagt dan naar strategieën die leerlingen nog meer gehanteerd hebben.
	Zegt: 'Mooie strategieën kennen jullie. Ik heb er nog één. Behalve in de leerwijzer achterin het boek, kunnen jullie ook kijken naar de voorbeelden in de gekleurde kaders in het boek.'	De leraar geeft ten slotte een aanwijzing over wat hij nog wil aanvullen in de gebruikte strategieën. Op deze manier geeft de leraar klassikaal nogmaals feedback, doet recht aan de leerlingen die hij misschien deze keer niet gesproken heeft en geeft ten slotte nog een aanwijzing over iets wat de leerlingen nog moeten weten of kunnen.

Differentiatie als maatwerk

Leraren kunnen met differentiatie hun gedrag afstemmen op de leerlingen. Bij de ene leerling is de modus van belang en dus kiest de leraar ervoor om feedback te geven op de modus, bij de andere leerling gaat het om het gebruik van de goede strategie en gaat de leraar in gesprek over de strategieën die de leerling gebruikt. Welke werkvorm de leraar ook toepast en hoe hij ook regelt dat leerlingen samen of individueel opdrachten maken, hij zal altijd ook door zijn non-verbale en verbale gedrag differentiatie laten zien, en dat kan heel goed in de vorm van hoge-verwachtingengedrag.

Juist als een leerling niet zoveel vooruitgang boekt, of niet zoveel goed doet, blijft het belangrijk dat de leraar hoge-verwachtingengedrag laat zien door feedback geven en vragen stellen te combineren en niet te snel te kiezen voor het geven van aanwijzingen of hulp. De leraar kan bijvoorbeeld zeggen: 'Ik zie dat deze som niet goed is. Welke strategie heb je gebruikt?' Als de leerling dat niet weet, dan kan de leraar eventueel een aanwijzing geven. Maar pas op, want leerlingen zijn niet gewend aan dit soort vragen en zeggen snel dat ze het niet weten, terwijl ze het met een vervolgvraag vaak wel weten. Een vervolgvraag zou kunnen zijn: 'Waar zie je in het boek de strategieën staan die horen bij deze opdracht?', of: 'Op welke manier kun je nagaan welke strategie je gebruikt hebt?' Als leerlingen eenmaal gewend zijn aan deze manier van vragen stellen, bereiden ze zich daarop voor en kunnen ze makkelijker antwoord geven. Daarmee laten leraren in hun gedrag zien aan de leerlingen dat ze verwachten dat ze tot een antwoord komen en ze helpen hen erbij. En juist dat helpen om een antwoord te formuleren, is een kenmerk van hoge-verwachtingengedrag.

Het in de praktijk toepassen van deze manier van differentiëren door interactie met leerlingen, is een complexe opdracht voor leraren. De zoektocht naar hoe ze dat kunnen doen is nog maar net begonnen, en ik verheug me erop deze in de komende tijd samen met leraren te kunnen doen.

6.3 Cultuur van de hoge verwachtingen

Welke manier van interacteren en differentiëren de leraar hanteert, is van belang bij het laten zien van hoge verwachtingen en medebepalend voor de cultuur van de school en van een klas.

Cultuur van de school

Cultuur is een min of meer vaste verzameling van routines, regels en normen, die het gedrag leiden (Schein 2004). De cultuur die op een school heerst, beïnvloedt het gedrag van haar leraren. Het is voor leraren al ingewikkeld genoeg om hoge-verwachtingengedrag aan te leren (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2014b), daarom vraagt volhouden van dat gedrag om een cultuur van hoge verwachtingen in de school (Hargreaves & Fullan, 2012). Cultuur wordt volgens Schein (2004) steeds vormgegeven en beïnvloed door de manier waarop docenten met elkaar omgaan, en kan daarom veranderen.

Figuur 6 is een onderdeel uit het model van de hoge verwachtingen in figuur 3. Zij laat de cultuur zien als kenmerk van de school, die van invloed is op de verwachtingen en het verwachtingengedrag van de leraren.

Figuur 6

Cultuur als kenmerk van de school, van invloed op de verwachtingen van de leraar

Kenmerken van de school:
<ul style="list-style-type: none"> • SES van de ouders • Etnische samenstelling en migratie-achtergrond van de leerlingenpopulatie • Prestaties van de klas
Cultuur
<ul style="list-style-type: none"> • van de school • van de klas

In een hoge-verwachtingencultuur is het van belang dat leidinggevenden en leraren en leraren onderling acteren vanuit hoge verwachtingen van elkaar. Onderzoeken laten namelijk zien dat hoge-verwachtingengedrag hetzelfde effect heeft op medewerkers als op leerlingen: medewerkers gaan hun werk beter doen als hun leidinggevenden hoge verwachtingen van hen hebben (Berman, 2015; Kierein & Gold, 2000; Rosenthal, 1994). Veestraeten, Johnson, Leroy, Sy en Sels (2021) beschrijven dit Pygmalion-effect op de werkvloer als volgt: door hoge verwachtingen te hebben van medewerkers, ontwikkelen deze medewerkers hogere verwachtingen van zichzelf en krijgen ze meer geloof in eigen kunnen, en dat zorgt weer voor meer betrokkenheid op het werk. En als mensen meer betrokken zijn bij hun werk, doen zij hun werk beter (Mann & Harter, 2016). Leidinggevenden spelen een belangrijke rol in het vormgeven en veranderen van de cultuur: leidinggeven betekent het creëren en managen van de cultuur van bijvoorbeeld de schoolorganisatie. Daarmee zijn cultuur en leiderschap onlosmakelijk met elkaar verbonden. Leidinggevenden zijn cultuurdragers en bepalen of er bijvoorbeeld feedback wordt gegeven en welke vragen er worden gesteld (Adey, 2006; Fullan, 2009, Voerman, 2021). Uiteraard hebben leraren ook invloed op de cultuur van een school. Echter als een individuele leraar anders les gaat geven, bijvoorbeeld op basis van hoge-verwachtingengedrag, en de anderen niet, dan blijft de invloed zeer beperkt en is de kans groot dat de leraar uiteindelijk weer gaat lesgeven zoals eerst (Fullan, 2009).

Gezien het bovenstaande is het van belang dat scholen zich bewust worden van hun cultuur ten aanzien van verwachtingen. Dat is een belangrijke stap in de ontwikkeling naar een hoge-verwachtingencultuur.

Cultuur van de klas

Waar de cultuur van de school invloed heeft op het gedrag en de verwachtingen van een leraar, heeft het gedrag van die leraar weer invloed op de cultuur van de klas. Of er een cultuur van hoge verwachtingen in de klas heerst, is afhankelijk van de manier waarop leraren in de klas met de leerlingen omgaan: hoe en wie ze feedback geven en vragen stellen, wie ze wel of geen aanwijzingen geven en (onnodig) helpen, of ze hoge-verwachtingengedrag laten zien in hun interactie, of juist niet. Ik geef een voorbeeld.

Cultuurverandering in de klas

In de school waar ik mijn loopbaan begonnen ben, een vmbo met voornamelijk basis- en kaderleerlingen, zaten alleen jongens en werkten alleen mannelijke leraren. Er waren duidelijke geschreven en ongeschreven regels. Als orthopedagoog, en later als - enige - lerares, had ik het daar soms moeilijk mee.

Een van de ongeschreven regels op school was dat de leerlingen hun jas mochten aanhouden in de klas. Ik was daar niet blij mee, want ik vond het ongezellig en het leek in mijn beleving net of de leerlingen elk moment, midden in mijn les, weg konden gaan. Bovendien ging de klas niet echt lekker ruiken... In mijn lessen ben ik toen een mini-cultuurverandering begonnen: mijn leerlingen moesten hun jas uitdoen. En hoewel dat op veel weerstand stuitte bij de leerlingen, is het me uiteindelijk gelukt om ze te leren dat ze in mijn lessen hun jas uit moesten doen. Het heeft me wel drie maanden gekost en ik heb ook veel standvastigheid moeten tonen, want hun verweer was natuurlijk: bij de andere leraren mag het wel!

Uiteindelijk kwamen bij mij de leerlingen de klas binnen, gingen zitten en deden hun jas uit. Maar dat vergde wel van mij dat ik duidelijk en consequent was in mijn aanpak, en dus leiderschap toonde in hoe ik wilde dat de leerlingen zich gedroegen. Want natuurlijk gingen ze in discussie en maakten ze vooral vergelijkingen met andere leraren, want van die leraren mocht het wel. Ik moest echt stevig in mijn schoenen staan om het voor elkaar te krijgen. Omdat de andere leraren de regel niet aanpasten, moest ik elk nieuw schooljaar, met nieuwe klassen opnieuw duidelijk zijn over hoe ik het graag wilde in mijn klas. Omdat ik het zo belangrijk vond, had ik dat er graag voor over. Hier was sprake van een Galatea effect: ondanks dat ik een startende leraar was, en tegen de cultuur van de school in, wilde ik heel graag dat mijn leerlingen hun jas uitdeden. Ik verwachtte daarmee van mijzelf dat ik het ondanks de tegenstand van de leerlingen vol zou houden. En mijn zelfvertrouwen, dat ik dat voor elkaar ging krijgen, groeide elk jaar.

In het voorbeeld is te zien hoe leraren invloed hebben op de cultuur in hun klas, bijvoorbeeld door een ongeschreven regel niet te accepteren en ander gedrag te vragen van hun leerlingen.

Een tweede aspect van cultuur in de klas is de manier waarop de leerlingen met elkaar omgaan. Ik geef hiervoor als voorbeeld uitspraken van een leraar op een vmbo, in het kader van een training Didactisch Coachen.

Cultuurverandering bij leerlingen onderling

'Ik ben bezig in mijn lessen meer feedback te geven en vooral positieve feedback. Dat kost me echt moeite, ik vergeet het ook nog vaak. En ik nodig leerlingen ook uit om elkaar positieve feedback te geven, hoe lastig ze het ook vinden. Wat me echt motiveert om het te blijven doen, is dat ik zie dat leerlingen nu onderling ook - zonder dat ik het vraag - elkaar positieve feedback gaan geven. Met een goede sfeer in de klas tot gevolg.'

In het voorbeeld betreft het een observatie van een leraar, waarin hij het effect beschrijft van zijn gedrag op het gedrag van zijn leerlingen. Volgens Korthagen, Loughran en Lunenberg (2005) is een rol van lerarenopleiders ook dat zij model staan voor hun studenten tijdens het lesgeven. In 2007 hebben Lunenberg, Korthagen en Swennen die visie nog aangescherpt door te benadrukken dat de manier waarop lerarenopleiders model staan een belangrijke factor is in het leren van leraargedrag door studenten. Een van de onderwerpen die opgenomen staan in de werkzaamheden van het lectoraat, is onderzoek doen naar de invloed van hoge-verwachtingengedrag van leraren op het gedrag van leraren in opleiding.

7

Werkzaamheden en onderzoeksplan van het lectoraat

Het lectoraat *Didactiek (van hoge verwachtingen)* maakt deel uit van Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam (KCTO-HR). Het maakt ook deel uit van de onderzoekslijn Optimalisering leerprocessen. De andere lectoraten in die onderzoekslijn zijn: *Taalverwerving en taalontwikkeling, Digitale Didactiek, Versterking Beroepsoponderwijs en Pedagogische professionaliteit van leraren.*

IvL en het lectoraat

Binnen de hogeschool werkt het lectoraat vooral voor het Instituut voor Lerarenopleidingen (IvL), en zal het een bijdrage leveren aan de kennisagenda's van IvL. De kennisagenda van de lerarenopleiding (Poulussen, Rozendaal & Theunissen, 2021) heeft acht thema's, waarvan er vijf ook gericht zijn op het werkveld, dus de scholen waarmee IvL samenwerkt. Het lectoraat *Didactiek (van hoge verwachtingen)* zal aansluiten bij de thema's 'werken met het concept hoge verwachtingen' en 'activerende (vak)didactiek waaronder het motiveren van leerlingen'. Deze twee thema's zijn ook gericht op het werkveld. Ook zal aangesloten worden bij het thema 'onderzoeksvaardigheden van studenten en leraren', dat in eerste instantie gericht is op IvL zelf.

De lerarenopleiding heeft er bewust voor gekozen om twee lectoraten tegelijkertijd te starten, te weten het lectoraat Pedagogische professionaliteit van leraren en het lectoraat *Didactiek (van hoge verwachtingen)*. De samenhang tussen didactiek en pedagogiek is benadrukt tijdens de start van de lectoraten. Daarom zal mijn lectoraat in de plannen ook samenwerking zoeken met het lectoraat Pedagogische professionaliteit van de leraar, op onderdelen waar dat voor de hand ligt. Dat zal ook gebeuren met andere lectoraten. Met het lectoraat *Studiesucces* bestaat bijvoorbeeld al zo'n samenwerking, gericht op het onderzoeken van de samenhang tussen studiesucces en de invoering van Didactisch Coachen.

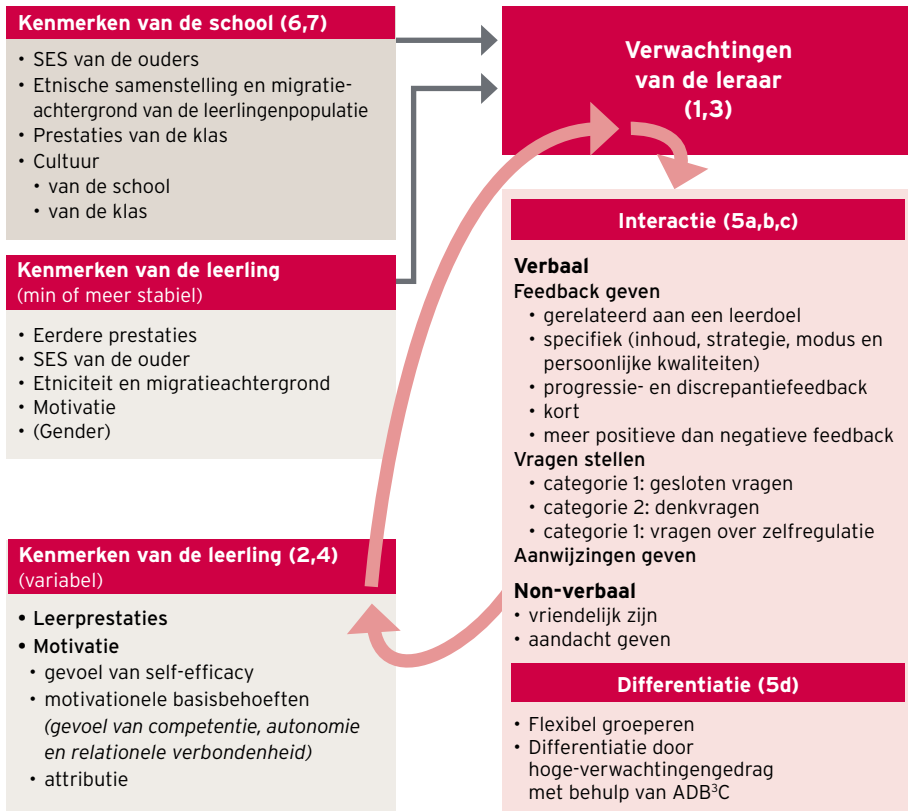
Doel van mijn lectoraat is in de eerste plaats om een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van IvL, op zo'n manier dat de leraren de studenten zoveel mogelijk benaderen vanuit hoge verwachtingen, en dat de studenten (leraren in opleiding) dat op hun beurt doen bij hun leerlingen. Onderdeel van het werken vanuit hoge verwachtingen is dat de leraar alle leerlingen zoveel mogelijk uitdaagt en activeert, en daarmee hun motivatie stimuleert. In de uitwerking van de onderzoeken zal het lectoraat leraren en studenten zoveel mogelijk betrekken. Ook zal het lectoraat het werkveld betrekken bij de werkzaamheden en het onderzoek.

Onderzoeken van het lectoraat

De werkzaamheden van het lectoraat richten zich op de aspecten van de didactiek van hoge verwachtingen, namelijk: (1) het hoge-verwachtingengedrag van leraren in hun interactie, en de daarmee samenhangende manier van differentiëren en (2) het ontwikkelen van een cultuur van hoge verwachtingen en de invloed daarop van leidinggevend en leraren.

Om duidelijk te maken op welke gebieden het lectoraat onderzoek doet, maak ik gebruik van het eerder gepresenteerde model van de hoge verwachtingen. In figuur 8 heb ik nummers in het model opgenomen; die verwijzen naar de onderzoeken, die ik hierna beschrijf.

Figuur 8
Onderzoeken van het lectoraat Didactiek (van de hoge verwachtingen)



7.1 Eerste onderzoekslijn: onderzoeken naar het hoge-verwachtingengedrag van leraren

IVL is bezig met het invoeren van Didactisch Coachen als operationalisering van het lesgeven vanuit hoge verwachtingen. Een van de eerste stappen daarbij is het creëren van bewustwording van hoge- en lage-verwachtingengedrag. Dit leidt tot de vraag hoever IVL al is in het lesgeven vanuit hoge verwachtingen, en vooral hoe leraren zelf denken over hun verwachtingen en hun hoge-verwachtingengedrag. Om die vraag te beantwoorden, zal er een instrument ontwikkeld worden waarmee leraren kunnen uitvinden in hoeverre zij al lesgeven vanuit hoge verwachtingen.

Leraren worden gemotiveerd om hun gedrag te veranderen als zij het effect zien van dat gedrag op hun leerlingen (Voerman, 2014). Daarom is het nuttig om naast het instrument waarmee leraren en lerarenopleiders zich bewust worden van hun verwachtingengedrag, ook een instrument te ontwikkelen om te onderzoeken welke verwachtingen studenten en leerlingen waarnemen. Daarmee kunnen de studenten (leraren in opleiding) zich ook bewust worden van hoe het is gesteld met hun eigen hoge-verwachtingengedrag tijdens hun stage. Uiteraard sluit het lectoraat met deze deelonderzoeken aan bij het thema 'hoge verwachtingen' uit de kennisagenda van IvL. De onderzoeksvragen die hierbij horen, zijn:

- 1 Op welke manier kunnen verwachtingen bij leraren worden vastgesteld?
- 2 Hoe interpreteren de leerlingen het gedrag van hun leraren wat betreft verwachtingen?

De ontwikkelde instrumenten zullen gebruikt worden om te onderzoeken wat de effecten van het traject Didactisch Coachen zijn op de verwachtingen van lerarenopleiders en leraren (in opleiding). En omdat hoge verwachtingen niet alleen effect hebben op het leren maar ook op de motivatie van leerlingen, zal ook onderzocht worden wat het effect daarop is. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- 3 Wat is het effect van het traject Didactisch Coachen op de verwachtingen van lerarenopleiders en leraren?
- 4 Wat is het effect van de interventie Didactisch Coachen op:
 - de ervaren verwachtingen van studenten c.q. leerlingen;
 - de self-efficacy, intrinsieke motivatie en attributie van studenten c.q. leerlingen?

Het lectoraat levert met deze onderzoekslijn een bijdrage aan het thema 'omgaan met het concept hoge verwachtingen' en 'activerende (vak)didactiek, waaronder het motiveren van leerlingen'. In het kader van deze vragen wordt een aanvraag voor een onderzoeksvoucher ingediend.

Het lectoraat ondersteunt het hoge-verwachtingengedrag van leraren, doordat zij experimenten aangaan in en over de eigen praktijk. Daartoe is samenwerking gezocht met de beeldcoaches (coaches die leraren begeleiden met behulp van opnames in de klas) van IvL. De beeldcoaches gaan in de nabije toekomst ook een rol vervullen in het onderhoud van het hoge-verwachtingengedrag, en zij zullen nieuwe collega's hierin inwerken. Daarom is het belangrijk dat zij het hoge-verwachtingengedrag kunnen analyseren en trainen. Onderzoek doen bevordert de inhoudelijke kennis en vaardigheden en levert daarmee een bijdrage aan het vergroten van de kennis en de kunde van de beeldcoaches (Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei & Willemse, 2013). Bovendien vergroot het doen van onderzoek de onderzoeksvaardigheden van de betrokken leraren (Van Vlokhoven et al., 2013).

Daarmee levert het lectoraat een bijdrage aan het thema 'onderzoeksvaardigheden van leraren en studenten' en uiteraard aan het thema 'omgaan met het concept hoge verwachtingen'. Naast de beeldcoaches is ook een aantal leraren betrokken bij het lectoraat. Zij gaan experimenten uitvoeren in het kader van hoge-verwachtingengedrag in hun eigen praktijk. Dit houdt in dat de vragen die beantwoord gaan worden vanuit dit deel van het lectoraat, vooral inhoudelijke vragen zijn op grond waarvan de kennis en kunde betreffende hoge-verwachtingengedrag ook in het algemeen kunnen worden versterkt.

In Didactisch Coachen wordt aangenomen dat leraren beter terughoudend kunnen zijn in het geven van aanwijzingen, om leerlingen zoveel mogelijk de kans te geven zelf te denken en tot oplossingen te komen. Ook gaat Didactisch Coachen ervan uit dat sommige aanwijzingen wel bijdragen tot leren, maar andere niet (Voerman & Faber, 2016). De onderzoeksvragen zijn:

- 5a Welke aanwijzingen zijn voor leerlingen van waarde? Wat zijn de kenmerken van die aanwijzingen?
- 5b Welk verschil is er met betrekking tot een onderwerp, wat betreft het geven van aanwijzingen?

Het aanleren en onderhouden van hoge-verwachtingengedrag in de vorm van Didactisch Coachen, vraagt van de beeldcoaches dat zij in de les 'coaching on the job' kunnen doen met leraren, als een van de werkzame interventies bij het leren van Didactisch Coachen (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2014b). Coaching on the job houdt in dat de beeldcoaches in de les zijn bij een collega en op vraag van de collega laten zien hoe ze vragen stellen en feedback geven. De collega observeert en probeert daarna uit wat hij graag wil oefenen. De coaching on the job gebeurt in het traject slechts één keer. Het traject Didactisch Coachen duurt minimaal twee jaar. De onderzoeksvraag in dit kader is:

- 5c Op welke manier kan coaching on the job worden toegepast, opdat leraren het hoge-verwachtingengedrag sneller leren?

Aansluitend bij de beschrijving en de zoektocht naar een manier van differentiëren vanuit hoge verwachtingen zal er gezocht worden naar een manier om in de klas te differentiëren vanuit hoge verwachtingen, en zal er geëxperimenteerd worden met die manier van differentiëren. De onderzoeksvraag die hierbij hoort is:

- 5d Hoe kun je differentiëren vanuit hoge verwachtingen?

De overige onderzoeken die inhoudelijk gaan over hoge-verwachtingengedrag zijn in ontwikkeling en gaan bijvoorbeeld over de rol van de werkplekbegeleiders (welke invloed heeft coaching on the job door de werkplekbegeleiders op het leren van hoge-verwachtingengedrag van studenten?).

7.2 Tweede onderzoeklijn: de cultuur van de hoge verwachtingen

Een tweede lijn richt zich op de rol van de leidinggevendenden bij het werken vanuit hoge verwachtingen. Ook bij IvL gaat het om het ontwikkelen van een cultuur van hoge verwachtingen. In het kader daarvan volgen de leidinggevendenden binnen IvL een training in het laten zien van hoge verwachtingen in hun leidinggevend gedrag, onder de titel 'leidinggevend coachen'. De onderzoeksvragen hierbij zijn:

- 6 Welke effecten heeft de training leidinggevend coachen op het laten zien van hoge verwachtingen door de leidinggevendenden van IvL?
- 7 Welke verwachtingen ervaren de leraren bij hun leidinggevendenden nadat die leidinggevendenden de training leidinggevend coachen hebben gevolgd?

7.3 Doorwerking van de onderzoeken

Van Vliet, Wakkee, Fukkink, Teepe en Van Outersterp (2021) hebben een manier ontworpen om helder te maken hoe onderzoek van een lectoraat doorwerkt. Zij presenteren daartoe een doorwerkingsmatrix. De drie elementen die zij onderscheiden, zijn: producten, netwerken en samenwerking, en kennisinteracties. 'Producten' staat voor tastbare resultaten, 'netwerken en samenwerking' staat voor deelname in georganiseerde gremia en publicaties en 'kennisinteracties' staat voor interacties gericht op kennis ontwikkelen, delen en toepassen. In tabel 7 wordt de matrix gecombineerd met de doelgroepen van het lectoraat, te weten IvL, de studenten aan IvL en de scholen uit het netwerk van IvL.

Tabel 7
Doorwerking van onderzoek van het lectoraat

		Producten	Netwerken en samenwerking	Kennisinteracties	Doorwerking naar:			
Onderzoek	Betreft: →	Tastbare resultaten	Deelname in georganiseerde gremia en publicaties	Interacties gericht op kennis ontwikkelen, delen en toepassen	Lerarenopleiders IvL	Management IvL	Studenten IvL	Netwerkscholen IvL
	(1)	Op welke manier kunnen verwachtingen bij leraren worden vastgesteld?	Instrument	Presentatie van dit instrument op een nader te bepalen congres en in een vakpublicatie	Workshop voor scholen en lerarenopleiders over de toepassing van dit instrument	x		x
(2)	Hoe interpreteren studenten en leerlingen het gedrag van hun leraren in termen van verwachtingen?	Instrument	Presentatie van dit instrument op een nader te bepalen congres en vakpublicatie	Workshop voor lerarenopleiders en scholen over de ervaren verwachtingen van de studenten	x		x	x

(3)	Wat is het effect van het traject Didactisch Coachen op de verwachtingen van lerarenopleiders en leraren?		Wetenschappelijke publicatie	Workshop voor lerarenopleiders en desgewenst leraren	x		x
(4)	Wat is het effect van het traject didactisch coachen op - de ervaren verwachting van studenten; - de self-efficacy, intrinsieke motivatie en attributie van studenten?		Presentatie van dit instrument op een nader te bepalen congres Wetenschappelijke publicatie	Presentatie van de uitkomsten voor alle geïnteresseerden binnen lvL	x	x	x
(5a)	Welke aanwijzingen zijn voor leerlingen van waarde? Wat zijn de kenmerken van die aanwijzingen?	Inzicht in het geven van 'waardevolle' aanwijzingen	Vakpublicatie	Verwerking in de opzet van het traject Didactisch Coachen	x		x x
(5b)	Welke verschillen zijn er tussen startende en ervaren leerders van een onderwerp wat betreft het geven van aanwijzingen?	Inzicht in de verschillen tussen beginnende en ervaren leerders ten aanzien van het gebruik van aanwijzingen	Vakpublicatie	Verwerking in de opzet van het traject Didactisch Coachen	x		x x
(5c)	Op welke manier kan coaching on the job worden toegepast, opdat leraren het hoge-verwachtingen-gedrag sneller leren?	Inzicht en vaardigheid in de interventie coaching on the job		Presentatie 'Coaching on the job'	x		x x
(5c)	Hoe kun je differentiëren vanuit hoge verwachtingen?	Een manier van differentiëren vanuit hoge verwachtingen	Vakpublicatie	Opname van de werkwijze in het curriculum van lvL	x		x x
(6)	Welke effecten heeft de training leidinggevend coachen op het laten zien van hoge verwachtingen door de leidinggevendenden van lvL?	(Meer) kennis en kunde ten aanzien van hoge-verwachtingen-gedrag van leidinggevendenden			x	x	
(7)	Welke verwachtingen percipiëren de leraren bij hun leidinggevendenden nadat die leidinggevendenden de training leidinggevend coachen hebben gevolgd?	(Meer) kennis en kunde ten aanzien van hoge-verwachtingen-gedrag van leidinggevendenden			x	x	

Hoewel de doorwerking van het lectoraat op deze manier inzichtelijk wordt, gaat het bij het beschrijven van de doorwerking in producten, netwerken, en samenwerking en kennisinteracties vooral om het delen van kennis. Het delen van kennis is een belangrijk doel van het lectoraat. Echter, het lectoraat beoogt ook invloed te hebben op wat leraren in de klas doen. Daarbij is de indeling van Kirkpatrick (1996) interessant ten aanzien van het evalueren van nascholing. Het gaat daarbij om vier niveaus, namelijk de tevredenheid over de scholing, de opgedane kennis, veranderd gedrag en het effect op leerlingen. Voor wat betreft het lectoraat streven we ernaar dat leraren tevreden zijn over de kennis die ze op basis van het onderzoek van het lectoraat kunnen verwerven. Ook willen we bereiken dat leraren handvatten krijgen om hun gedrag in de klas te veranderen. Verandering van gedrag vraagt meer dan kennis. Workshops, studiedagen, korte trainingen en lezen blijken niet snel invloed te hebben op het derde niveau van Kirkpatrick's indeling, nl. wat de leraar in de klas doet (Buczinsky & Hansen, 2010, Guskey, 2002, Kwakman, 2002). Een belangrijke reden daarvoor is dat lesgeven een zeer gecompliceerd en meervoudig proces is. De leraren integreren in hun handelen kennis over hun vak, het curriculum, houden rekening met de context en spelen in op de behoeften van de groep en de individuele leerlingen (Korthagen, 2010). Hammerness, Darling-Hammond en Bransford (2005), geven aan dat "teachers...need not only understand, but also do a wide variety of things, most of them simultaneously" (p. 359). Wat het voor leraren ook moeilijk maakt om hun gedrag te veranderen is wat Korthagen (2010) heeft beschreven als de onmiddellijkheid van handelen die nodig is in de klas, in de vorm van directe reacties op situaties die zich in de klas voordoen. Door het grote aantal beslissingen dat leraren nemen tijdens het lesgeven, ontwikkelen ze routines, en die veranderen niet zomaar (Eraut, 2004). Het is dus niet verwonderlijk dat het voor leraren niet zo makkelijk is om theoretische inzichten te vertalen in handelen in de klas. Dat betekent dat het lectoraat rekening gaat houden met de complexiteit van lesgeven en de moeilijke opdracht voor leraren om hun lesgeven te veranderen. Om leraren te ondersteunen in de verandering van hun gedrag bij het lesgeven zal het lectoraat bij het vormgeven van de doorwerking rekening houden met de complexiteit van het lesgeven. Gedurende de uitvoering van het lectoraat zal het leren van ervaren leraren voortdurend onderwerp van aandacht zijn.

7.4 Bijdragen aan de kwaliteit van het curriculum van IvL

Behalve door middel van onderzoek zal het lectoraat ook op andere manieren doorwerken. Zo zal het lectoraat ook meewerken aan de kwaliteit van het curriculum van IvL. In dit kader staat er een aantal werkzaamheden op de rol. In de eerste plaats zal het lectoraat deelnemen aan de ontwikkeling en uitvoering van een nieuwe minor. Die minor heeft tot doel het verbreden en verdiepen van het didactisch, lesorganisatorisch en pedagogisch/groepsdynamisch handelingsrepertoire van de

deelnemers, waardoor hun vaardigheden naar een substantieel hoger niveau dan het eindniveau van stage niveau 3 worden getild. In de minor wordt gewerkt met Didactisch Coachen om vorm te geven aan hoge verwachtingen. Het lectoraat zal ook een rol spelen in het doceren in deze minor. In de tweede plaats ondersteunt het lectoraat de aanvraag voor een promotie-onderzoek naar het evidence based of evidence informed lesgeven, waarin onder andere de volgende onderzoeksvraag is opgenomen: in welke mate gaat de leerstof (curricula en onderwijseenheden) van lerarenopleidingen secundair onderwijs over effectieve onderwijsmethoden?

En ten slotte ondersteunt het lectoraat de Master Leren en Innoveren (MLI) bij het, met behulp van lesson study, ontwikkelen van mogelijkheden voor de studenten om te kijken naar de diepere lagen in zichzelf en de ander. De uitkomsten van dit onderzoek werken door in de werkwijzes zoals gepresenteerd en aanbevolen in het curriculum van de MLI.

7.5 Bevorderen van hoge verwachtingen op Hogeschool Rotterdam

Ten slotte richt het lectoraat zich – in het kader van de discussie over gelijke kansen in Rotterdam – op de hogeschool. Door middel van een aantal te ontwikkelen en vorm te geven activiteiten wordt het gedachtegoed van hoge verwachtingen als een middel om kansengelijkheid te bevorderen, ook op de hogeschool verspreid. Het CvB wil kansengelijkheid in het onderwijs bevorderen door het stimuleren van hoge verwachtingen van hoge verwachtingen.

De volgende activiteiten worden in gang gezet om hoge verwachtingen (nog meer) onderdeel te maken van het lesgeven op Hogeschool Rotterdam:

- a. In 2021: het doel is om in dit jaar misconcepties weg te nemen en te laten zien hoe hoge verwachtingen in gedrag vertaald kunnen worden. Dat leidt tot de volgende activiteiten:
 - maken van een animatie over het concreet maken van hoge verwachtingen;
 - opnemen van een Tedx-achtige lezing, kort en to the point; deze dient ertoe om (als eerste stap) de instituutdirecteuren en later de leraren te laten zien hoe leraren hoge verwachtingen kunnen laten zien in alledaags gedrag;
 - houden van een presentatie in het overleg van instituutdirecteuren.
- Op dit moment zijn de animatie en de lezing in voorbereiding.
- b. Vanaf 2022:
 - begeleiden van promotieonderzoek in de lerarenopleiding in overleg met Kenniscentrum Talentontwikkeling. Het promotieonderzoek zal zich in eerste instantie richten op IvL;
 - delen van de uitkomsten van het promotieonderzoek met Hogeschool Rotterdam.

8

Ten slotte

Het hebben van lage verwachtingen bij leraren heeft gevolgen voor het gedrag van leraren (Rubie-Davies, 2015). Als leraren lage verwachtingen hebben van leerlingen, krijgen die leerlingen minder vaak de beurt, ze krijgen minder complimenten en ze krijgen minder tijd om na te denken. Leraren zijn ook sneller tevreden met een minder goed antwoord, waardoor leerlingen denken dat een antwoord goed is, terwijl het maar half goed is, of zelfs fout. En daarmee doen leraren het leerproces van die leerlingen ongewild tekort. Juist nadenken, misschien zelfs worstelen om tot een antwoord te komen, leidt tot leren (Lombrozo, 2019). Punt is natuurlijk dat leraren dat gedrag vertonen vanuit hun betrokkenheid bij leerlingen, en juist omdat ze het beste met hen voorhebben. Maar bedenk eens wat het betekent voor het zelfvertrouwen, de motivatie en de leerinspanning van de leerling, als hij of zij dus structureel - jarenlang - weinig beurten krijgt, en niet eens de tijd krijgt om na te denken. Deze leerling gaat dan denken: ik kan dit niet. En dat heeft als gevolg dat hij of zij het ook niet meer probeert. En dan is er sprake van een selffulfilling prophecy.

Hoge-verwachtingengedrag betekent dus steeds weer boodschappen van hoge verwachtingen aan leerlingen geven, door er bijvoorbeeld voor te zorgen dat iedere leerling de beurt kan krijgen, dat alle leerlingen uitgedaagd worden om na te denken, en door hele precieze feedback te geven aan elke leerling over wat er goed of fout is aan een antwoord. Dat vraagt dus iets van de didactiek van de leraar. Didactiek van hoge verwachtingen is het rijgen van een ketting van kleine boodschappen van hoge verwachtingen, het laten zien van differentiatiegedrag en werken aan een schoolcultuur van hoge verwachtingen.

Ik ben er van overtuigd, dat verreweg de meeste leraren in Nederland lesgeven vanuit betrokkenheid bij leerlingen. Maar we moeten leren om in het moment hoge verwachtingen te laten zien in ons gedrag. En dan kun je misschien wel lage verwachtingen denken, en toch hoge verwachtingen doen, door bijvoorbeeld doelgerelateerde feedback te geven, of een denkvraag te stellen. Dat komt het leren van alle leerlingen in het moment zeer ten goede. Dat betekent dus meer kennis en vaardigheid en vooral meer zelfvertrouwen. En dat heeft natuurlijk op de lange termijn ook effect. Hoge verwachtingen beginnen dus niet bij de toekomst, maar in ieder moment van leren. En een leraar die werkt vanuit hoge verwachtingen is een goede leraar. En goede leraren maken een goede school.

Referenties

-
- Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers' thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 49-56.
- Allameh, S., & Salehzadeh, R. (2015). Proposing a model for investigating the impact of constructive thought pattern strategies on students' self-efficacy through Galatea effect. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 5, 81-94.
- Anderson-Clark, T., Green, R., & Henley, T. (2008). The relationship between first names and teacher expectations for achievement motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 94-99. doi: 10.1177/0261927X07309514
- Babad, E. (2005). Guessing teachers' differential treatment of high- and low-achievers from thin slices of their public lecturing behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 125-134. doi: 10.1007/s10919-005-2744-y
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591. doi:10.1016/s0191-8869(02)00220-9
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A., Adams, N., Hardy, A., & Howells, G. (1980). Tests of generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66. doi:10.1007/BF01173354
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, (20), 207-226. doi: 10.1080/13611267.2012.678972
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Berman, E. (2015) *Performance and productivity in public and non-profit organizations*. New York and London: Routledge.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-75.

- Boaler, J., Wiliam, D. & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26, 631-648.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37, 547-569. doi:10.1080/02702711.2015.1072608
- Booth-Butterfield, S., & Reger, B. (2004). The message changes belief and the rest is theory: the "1% or less" milkcampaign and reasoned action. *Preventive Medicine*, 39, 581-588.
- Brown, N. J. L., Sokal, A. D., & Friedman, H. L. (2013). The complex dynamics of wishful thinking: The critical positivity ratio. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032850
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher student relationships and consequences*. New York: Hole, Rinehart and Winston.
- Bouderbane, A., (2020). Student social background and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy. *Cross-Cultural Communication*, 16, 17-22. doi:10.3968/11500
- Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26, 599-607.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 980-1008. doi:10.1037/a0035661
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden. doi: 10.13140/RG.2.2.18703.28322
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Meppel: Boom.
- Dweck, C. (2008). *Mindset. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Fitzpatrick, C., Côté-Lussier, C., & Blair, C. (2016). Dressed and groomed for success in elementary school: Student appearance and academic adjustment. *The Elementary School Journal* 1(17), 30-45.
- Francis, B., Connolly, P., Archera, L., Hodgena, J., Mazenod, A., Pepper, D., ... Tereshchenkoa, A. (2017). Attainment grouping as self-fulfilling prophecy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96-108.

- Fullan, M.G. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational leadership*, 67, 45-50.
- Gilbert, M. C., Musu-Gillette, L. E., Woolley, M. E., Karabenick, S. A., Strutchens, M. E., & Martin, W. G. (2014). Student perceptions of the classroom environment: Relations to motivation and achievement in mathematics. *Learning Environments Research*, 17, 287-304. doi:10.1007/s10984-013-9151-9.
- Good, T. L., & Brophy, J.E.(1997). Looking in classrooms. New York: Longman.
- Graham, & Taylor, 2016. Attribution theory and motivation in school. In: Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Eds.) (2016). *Handbook of motivation at school*. New York en Londen: Routledge.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Gulikers, J., & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de leraar in de klas? Wageningen/Utrecht: Universiteit Wageningen en Hogeschool Utrecht.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., with Berliner, D., Cochran Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Hartgers, M., Traag, T., & Wielenga, L. (2021, 13 april). *De schooladviezen in groep 8: verschillen tussen groepen leerlingen*. Geraadpleegd op 15 mei 2021, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/de-schooladviezen-in-groep-8-verschillen-tussen-groepen-leerlingen>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback om leren zichtbaar te maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Henry, L. (2015). The effects of ability grouping on the learning of children from low income homes: a systematic review, *The STeP Journal*, 2(3), 70-87.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 515-529. doi:10.1177/0022219409355479

- Hornstra, L., Stroet, K., Van Eijden, E., 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*, 324-345. doi:10.1080/13803611.2018.1550841
- Ileris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London, New York: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *Differentiatie*. Geraadpleegd op 19 mei 2021, van onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/differentiatie
- Jahan, F., & Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of Pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. *Iranian Journal of Learning and Memory, 4*, 17-22.
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher expectations an self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 131-155.
- Kempen, L., & Hamers, M. (2019). *Hoge verwachtingen. Kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019*. Verkenning 19/11. Den Haag: Sociaal Economische Raad. Geraadpleegd op 3 februari 2021, van <https://www.ser.nl/nl/adviezen/kansen-belemmeringen-jongeren>
- Kierein, N., & Gold, M. (2000). Pygmalion in work organizations: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 21*(8), 913-928. doi:10.1002/1099-1379
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. Techniques for evaluating training programs. Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development, 50*, 54-59.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*, 254-284.
- Korthagen, F.A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrated view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 98-106.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 107-115.
- Kratwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomie: an overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149-170.
- Landsman, J., & Lewis, C.W. (eds.) (2010). *White teachers, diverse classrooms, a guide to building inclusive schools*. Virginia: Stylus Sterling.
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. (2017). Teachers matter: Expectancy effects in Chinese university English as-a-foreign-language classrooms. *Studies in Higher Education, 42*, 2042-2060. doi:10.1080/03075079.2015.1130692

- Lombrozo, T. (2019). Learning by thinking in science and in everyday life. In P. Godfrey-Smith, & A. Levy. (Eds.), *The Scientific Imagination*, 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47, 740-765.
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Mann, A., & Harter, J. (2016, 7 januari). *The worldwide employee engagement crisis*. Geraadpleegd op 30 mei 2021, van <http://www.gallup.com/businessjournal/188033/worldwide-employee-engagement-crisis.aspx>
- Miller, R., Brickman, P., & Bolen, D. (1975). Attribution versus persuasion as a means of modifying behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 430-441.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). Gelijke kansen in het onderwijs. Geraadpleegd op 3 februari 2021, van <https://www.ocwincijfers.nl/onderwijs/dashboard-gelijke-kansen>
- Monroe, A. (2009). Shame solutions: How shame impacts school aged children and what teachers can do to help. *The Educational Forum*, 73, 58-66.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J., (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220.
- Onderwijsraad. (2021). Later Selecteren, beter differentiëren. Geraadpleegd op 3 mei 2021 van www.onderwijsraad.nl/adviezen
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strength of character in schools. In R. Gilman, E. Scott Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Pekrun, R. (2011). Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology* 36, 1-3.
doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.004.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Peterson, E.R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C., (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140.
- Pit-ten Cate, I., & Glock, S. (2018) Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24, 277-294. doi:10.1080/13803611.2018.1550839
- Pit-ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Accuracy of teachers' tracking decisions: short- and long-term effects of accountability. *European Journal of Psychology in Education*, 31(2), 225-243. doi:10.1007/s10212-015-0259-4

- Poulussen, M., Rozendaal, J., & Theunissen, M. (2021). IvL/Iero kennisagenda en hoe IvL-Iero om wil gaan met onderzoek. Versie februari 2021. (Interne publicatie). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, IvL/LERO.
- Ramsden, S., Richardson, F.M., Goulven, J., Thomas, M.S.C., Ellis, C., & Shakeshaft, C. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature* 479 (7371), 113-116.
- 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), 85-97. doi:10.1037/0022-0663.76.1.85
- Robinson, J.P., & Lubienski, S.T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48, 268-302.
- Roode, A., & De Boom, J. (2018). Basismonitor Onderwijs NRPZ. In: Samen talenten en kansen versterken: Manifest voor onderwijs van Kenniswerkplaats Rotterdams Talent (p. 6-8). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: a 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Rosenthal, R., & Fode, K.L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-198.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development. New York: MSS Modular Publications.
- Rowe, W.G., & O'Brien, J. (2002). The role of Golem, Pygmalion, and Galatea effects on opportunistic behavior in the classroom. *Journal of Management Education*, 26(6), 612-628. doi:10.1177/1052562902238321
- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289-306. doi:10.1348000709906X101601
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. Raising the bar. London & New York: Routledge.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
- Saphier, J. (2017). *High expectations teaching: How we persuade students to believe and act on 'smart is something you can get'*. Thousand Oaks, California: Corwin, a Sage company.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.

- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Wiley and sons.
- Schunck, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education. In: Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Eds.) (2016). *Handbook of motivation at school*. New York en Londen: Routledge. Sluijsmans, D., & Segers, Mien (2018) (eds). *Toetsrevolutie, naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Senko, C. (2016). Achievement Goal theory. *A story of early promises, eventual discords, and future possibilities*. In: Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (2016). *Handbook of motivation at school*. New York en Londen: Routledge.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Simnacher Pate, R. (2010). Open versus closed questions: What constitutes a good question? In: Ortlieb, E., & Bowden, R. (Eds.). *Educational Research and Innovations*. Texas: Ceder.
- Taskforce Ontwikkelingsgericht Onderwijs (2020). *Onderwijs na COVID-19*. Oud Turnhout/Den Bosch: Gompels & Svacina.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A selfdetermination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Ter Avest, D., Severiens, S., & Spierings, S. (2018). Inleiding manifest voor onderwijs van kenniswerkplaats Rotterdams talent. In *Samen talenten en kansen versterken: Manifest voor onderwijs van Kenniswerkplaats Rotterdams Talent* (p. 4-5). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Timmermans, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (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, 459-478. doi:10.1111/bjep.12087
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertzberg, C., Callahan, C. Moon, T., Brimijoin, K., ... Reynold, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. doi:10.1016/j.tate.2014.09.006
- Van den Bergh, L., 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, 497-527. doi:10.3102/0002831209353594

- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds.) (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2019). *Vitamines voor groei*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 57-72.
- Van Silfhout, G. (2020). Formatief evalueren in het voortgezet onderwijs: *Werken aan groei*. Enschede: SLO.
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L., & Van den Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20(4), 316-327. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.08.009
- Van Vliet, H., Wakkee, I., Fukkink, R. G., Teepe, R., & Van Outersterp, J. W. M. (2021). *Rapporteren over doorwerking van praktijkgericht onderzoek*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Vestraeten, M., Johnson, S., Leroy, H., Sy, T., & Sels, L. (2021). Exploring the bounds of pygmalion effects: congruence of implicit followership theories drives and binds leader performance expectations and follower work engagement. *Journal of leadership and organizational studies*, 38, 137-153. doi:10.1177/1548051820980428
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom: Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Voerman, L. (2018). Effectief coachen is vragen stellen én feedback geven. *LBBO Beter Begeleiden*, 9, 24-29.
- Voerman, L. (2021). Feedback. In: Ruijters, M., Schut, R., & Simons, R.J. (red.) *Canon van leren en ontwikkelen*. Meppel: Boom.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, L., & Faber, F. (2020). *Didactisch Coachen II. Verdieping en implementatie*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Voerman, A., Korthagen, F., Meijer, P. C., & Simons, R. J. (2014a). Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 43, 91-98.
- Voerman, A., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Simons, P.R.J. (2014b). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (21), 990-1009.
- Vogelzang, M., & Deursen, E. (2020). *De staat van het onderwijs 202*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.

- Wang, S., Rubie-Davies, C., & Meissel, K., (2018) A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years, *Educational Research and Evaluation*, 24, 124-179, doi: 10.1080/13803611.2018.1548798
- Weiner, B. W. (2010). Attribution theory. In B. W. Weiner & W. E. Craighead (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology*. Online Library, Wiley.
- Walkey, F., McClure, J., Meyer, L., & Weir, K., (2013). Low expectations equal no expectations: aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 306-315.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wolf, L. (1974). *Monsters*. Los Angeles: Straight Arrow Books.
- Woolley, M. E., Strutchens, M., Gilbert, M. C., & Martin, W. G. (2010). Mathematics success of black middle school students: direct and indirect effects of teacher expectations and reform practices. *Negro Educational Review*, 61, 41-59.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61, 223-241. Geraadpleegd op 2 februari 2021, van <https://ro.uow.edu.au/edupapers>
- Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44, 93-102.
- Zumbuehl, M., & Dillingh, R. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. Den Haag: Centraal Plan Bureau.

Over de lector

Lia Voerman is vanaf haar studie pedagogiek geïnteresseerd in hoe mensen leren. Eerst als orthopedagoog met als specialisatie leerstoornissen, in de manier waarop kinderen leren. Later als trainer en consultant in hoe leraren leren. En hoe scholen hun organisatie zo in kunnen richten dat er een lerende cultuur ontstaat.

Ervaring in lesgeven heeft Lia opgedaan op een vmbo in Utrecht, met een zeer diverse leerlingpopulatie. Vervolgens is ze gaan werken als trainer bij Fontys, CPS en Windesheim. Uiteindelijk ging ze werken aan de Universiteit Utrecht, bij het IVLOS, waar ze leidinggevende werd van een team van trainers en consultants. Ze promoveerde in 2014 op feedback en hoe leraren zo feedback kunnen geven aan leerlingen, dat de leerlingen echt iets aan die feedback hebben. En vervolgens, hoe leraren kunnen leren om leerbevorderende feedback te geven. Vanaf die tijd werkt ze aan de universiteit mee aan verschillende onderzoeken en leidt ze haar collega's op in beeld- en Didactisch Coachen, toegespitst op het werk als trainer en adviseur.

Vanaf 2006 combineerde ze het werk aan de universiteit met een eigen bedrijf. Van daaruit verzorgde ze trajecten 'Didactisch Coachen' op verschillende scholen. Eerst vooral in het voortgezet onderwijs, later ook in het basisonderwijs, mbo en hbo. In 2016 verscheen het boek *Didactisch Coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*, dat ze samen met haar partner Frans Faber schreef. Het boek won de publieksprijs van de NRO, voor het vertalen van wetenschappelijk onderzoek naar de praktijk. In 2020 verscheen *Didactisch Coachen II: Verdieping en implementatie*.

In 2019 heeft Lia haar bedrijf overgedragen aan een opvolger, en richt ze zich weer meer op de inhoud. In juni 2020 is ze begonnen als lector Didactiek bij Hogeschool Rotterdam. Ze hoopt vandaaruit bij te dragen aan onderwijs vanuit hoge verwachtingen, in Rotterdam, en in Nederland.

Dankwoord

Het lectoraat Didactiek (van hoge verwachtingen) is gestart na de eerste lockdown van de coronapandemie, kort voor de zomervakantie van 2020. Vrij snel na de zomer begon de tweede lockdown, die nog maar net is afgelopen bij het ter perse gaan van de tekst van deze openbare les. Ik wil de collega's van KCTO en IvL van harte bedanken dat ze me op een zo uitermate hartelijke en vriendelijke manier welkom hebben geheten en me hebben geholpen om vorm te geven aan het lectoraat. En dat zonder elkaar fysiek te kunnen ontmoeten!

Ik ben ontzettend blij dat ik als lector mag werken aan een 'didactiek van hoge verwachtingen', en dan ook nog in samenwerking met het Instituut voor Lerarenopleidingen IvL, de plek waar het wat mij betreft begint in het onderwijs. Wat leraren aan inspiratie en kennis meekrijgen in hun opleiding, is in mijn ogen ontzettend waardevol voor de invulling van hun werk en ik ben heel blij dat ik daar een bijdrage aan mag leveren. Ik dank dus het college van bestuur van Hogeschool Rotterdam voor hun aandacht voor dit thema, niet alleen bij IvL, maar ook bij de andere opleidingen van de hogeschool.

Els de Bock en Frans Spierings, jullie wil ik in het bijzonder bedanken, voor jullie geduld bij het bepalen van het startmoment van het lectoraat, en voor de inspiratie en steun bij het kiezen van een focus in het werk als lector. Els, ik bedank jou vooral voor jouw inspirerende gedrevenheid om van IvL de beste lerarenopleiding van Nederland te maken. Je bevlogenheid was heel duidelijk in de gesprekken waarin we bespraken welke bijdrage ik kan leveren aan IvL. En Frans, dank voor de manier waarop je me wegwijs hebt gemaakt in KCTO. Jouw positieve manier van omgaan met mij helpt me over de hobbels heen die onlosmakelijk verbonden zijn aan onderzoek in de praktijk van een hogeschool. Het managementteam van IvL wil ik graag bedanken voor hun enthousiasme voor de inhoud van het lectoraat en de bereidwilligheid om onderzoek een plek te geven in IvL.

Er zijn veel mensen die hebben bijgedragen aan het tot stand komen van de focus van het lectoraat en deze openbare les. Allereerst Gosse: dank, Gosse, voor je flexibiliteit en je bijdrage aan de ideeën voor deze openbare les. Ook wil ik de docenten en beeldcoaches van IvL bedanken: Mieke, Claudia, Brechtje, Rob en Karen, jullie zijn door jullie aanstekelijke enthousiasme voor én kennis van het onderwerp belangrijk voor de inhoud en jullie brengen sprankeling in het werken binnen het lectoraat.

Ook verschillende collega's hebben de moeite genomen om inhoudelijk feedback te geven op de eerste concepten van deze openbare les. Ik wil daarom jullie, Marja en Mariëlle als hoofddocenten en Carlos en Patricia als lectoren, zeer bedanken voor jullie tijd en inhoudelijke en helpende feedback. Jullie feedback ging vaak gepaard met een reflectie op de manier van feedback geven, voor mij een bewijs van hoe jullie openstaan voor de didactiek van hoge verwachtingen. Dank daarvoor! Luuk, jij hebt vanuit logisch denken over de inhoud en de opbouw feedback gegeven op deze openbare les. Ik ben blij dat je je hebt aangesloten bij het lectoraat. Hetzelfde geldt voor jou, Julianne, die wil gaan promoveren op het onderwerp 'hoge verwachtingen'. De gesprekken met jou zijn een feest van snelheid van denken, doordenken én plezier. En Rob, jouw meedoen geeft op een fijne manier een praktische bodem aan de didactiek van hoge verwachtingen. Last but not least, Perry, oud-collega en hoogleraar educatie- en leerwetenschappen, ik ben ontzettend blij dat we elkaar weer tegen zijn gekomen. Jouw feedback op het concept van deze openbare les was voor mij zeer waardevol, jouw manier van verbanden leggen en overzicht creëren maakt het heel fijn om met je samen te werken.

Ten slotte, ik zou nooit lector zijn geworden zonder de steun van mijn echtgenoot, mijn partner in zo ongeveer alles. Frans, jouw niet-aflatende stimulans en vermogen om theorie en praktijk met elkaar te verbinden zijn voor mij als altijd een heel belangrijke bron van inspiratie. Speciale dank aan Annemarijn, door wie Didactisch Coachen is ontstaan en die nu inhoudelijk feedback heeft gegeven op deze openbare les. En Thijmen, jouw tekstadviezen en gedetailleerde blik zijn onovertroffen. Dank voor het steeds weer lezen van deze les.

Annika en Vera, in de voorbereiding van de openbare les zijn jullie echt een grote steun geweest. Bovendien is het heel prettig om met jullie samen te werken, op zijn Rotterdams, lekker concreet en daadkrachtig.

Lia Voerman,
Amersfoort, 16 juni 2021

Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Innovatiesucces in het mbo

Auteur John Schobben
 ISBN 9789493012196
 Verschijningsdatum mei 2021
 Aantal pagina's 200



De waarde(n) van onderwijs

Auteur Carlos van Kan
 ISBN 9789493012233
 Verschijningsdatum april 2021
 Aantal pagina's 96



Audit en Registratie, de kern van kwaliteit

Auteur Ageeth Rosman
 ISBN 9789493012189
 Verschijningsdatum maart 2021
 Aantal pagina's 96



Assetmanagement voor een veilige en vitale Rotterdamse delta

Auteur Martine van den Boomen
 ISBN 9789493012172
 Verschijningsdatum februari 2021
 Aantal pagina's 88



Tussen

Auteur Sander Hilberink
 ISBN 9789493012141
 Verschijningsdatum januari 2021
 Aantal pagina's 116



Zorgen om pijn

Auteur

Lennard Voogt

ISBN

9789493012264

Verschijningsdatum

november 2020

Aantal pagina's

68



Morele grip

Auteur

Jelle van Baardewijk

ISBN

9789493012158

Verschijningsdatum

november 2020

Aantal pagina's

132



Turning data into strategic assets

Auteur

Shengyun Yang

ISBN

9789493012134

Verschijningsdatum

november 2020

Aantal pagina's

84



Zorg om naasten

Auteur

Erica Witkamp

ISBN

9789493012127

Verschijningsdatum

november 2020

Aantal pagina's

92



It takes a village...

Auteur

Marieke Groot

ISBN

9789493012028

Verschijningsdatum

oktober 2020

Aantal pagina's

132



Innovation through the lens of values

Auteur

Walter Baets

ISBN

9789493012110

Verschijningsdatum

juni 2020

Aantal pagina's

100

Lia Voerman

Hoge verwachtingen gaan over (n)u

De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen



Kansen(on)gelijkheid in het onderwijs staat de laatste tijd weer in de belangstelling. Sommige leerlingen blijken meer kans te hebben om hun talenten te ontwikkelen dan andere. In de krant lees je dan dat kansen van leerlingen vooral samenhangen met het opleidingsniveau van hun ouders, een lage sociaaleconomische status, een migratieachtergrond of behoren tot een culturele minderheidsgroep. Daarmee wordt gesuggereerd dat onderwijs geen invloed heeft. We willen in het onderwijs laten zien dat leraren er juist toe doen als het gaat om kansengelijkheid. Leraren kunnen in hun gedrag en in hun didactiek laten zien dat zij hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen. Dat heeft een positieve invloed op het leren en de motivatie van die leerlingen. De benadering vanuit hoge verwachtingen kan daarmee een bijdrage leveren aan betere kansen voor alle leerlingen, maar met name voor leerlingen die door hun thuissituatie niet zoveel kansen hebben als andere. In deze rede gaat het over het hoge-verwachtingengedrag van leraren en de manier waarop leraren daarmee invloed kunnen hebben op het leren en de motivatie al hun leerlingen.

Hoge verwachtingen gaan over *u*. Iedereen heeft verwachtingen, van zichzelf of van anderen. Hoge verwachtingen gaan over *u* als degene die verwachtingen laat zien of als degene die de verwachtingen van anderen (leraren, leidinggevenden, verzorgenden) ervaart.

Hoge verwachtingen gaan over *nu*. Bij hoge verwachtingen denken mensen vaak aan de toekomst: mijn kind kan rechter worden. Echter, hoge verwachtingen gaan over wat er hier en nu mogelijk is.

Lia Voerman is lector *Didactiek (van hoge verwachtingen)* bij Kenniscentrum Talentontwikkeling en verbonden aan het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam.