

Leraren met hoge verwachtingen

Leraren met hoge verwachtingen

De lat hoger leggen

Christine Rubie-Davies

Amsterdam University Press

Oorspronkelijke titel: Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher. Raising the bar*. Routledge, Taylor & Francis Group an Informa business (Londen & New York). Deze vertaling is tot stand gekomen in overleg met Routledge.

Vertaling: Asaf Lahat

Redactie: Sonja Broerse en Hans Pollen

Ontwerp omslag: Gijs Mathijs Ontwerpers

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 94 6372 677 1

e-ISBN 978 90 4855 583 3

DOI 840

NUR 10.5117/9789463726771

Nederlandse vertaling © C. Rubie-Davies / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam
2022

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Voor Jeff, zonder wiens onvoorwaardelijke liefde en steun dit boek nooit tot stand had kunnen komen.

Inhoud

Lijst met afbeeldingen	9
Dankwoord	11
Inleiding	15
DEEL I Overzicht van het onderzoek naar verwachtingen van leraren	
1 Verschillende fasen in het onderzoek naar de verwachtingen van leraren	25
2 Hoe verwachtingen van leraren tot stand komen	43
3 Verschil in gedrag van leraren en leerlingprestaties	63
4 Verschillen tussen leraren en verwachtingen van leraren	79
DEEL II Leraren met hoge en lage verwachtingen	
5 Introductie	103
6 De overtuigingen en werkwijzen van leraren met hoge en lage verwachtingen	121
7 Interventie in de verwachtingen van leraren	141
DEEL III Interventie in de verwachtingen van leraren: Theoretische en praktische perspectieven	
8 Leraren met hoge verwachtingen en flexibel groeperen Een theoretische discussie	169

9	Leraren met hoge verwachtingen en flexibel groeperen Praktische toepassingen	185
10	Leraren met hoge verwachtingen en klasklimaat Een theoretische discussie	205
11	Leraren met hoge verwachtingen en klasklimaat Praktische toepassingen	225
12	Leraren met hoge verwachtingen en doelen stellen Een theoretische discussie	247
13	Leraren met hoge verwachtingen en doelen stellen Praktische toepassingen	269
14	Hoge verwachtingen van alle leerlingen Een haalbaar doel	289
	Bijlage	305
	Literatuur	307
	Index	324

Lijst met afbeeldingen

1.1	Contextueel model van verwachtingen van leraren	39
5.1	Toename van effectgrootte voor leesvaardigheid van leerlingen met leraren met hoge en lage verwachtingen	110
5.2	Zelfperceptie van leerlingen van leraren met hoge en lage verwachtingen op het gebied van lezen en rekenen-wiskunde gedurende een jaar	112
7.1	Relaties in de klas bevorderen	152
7.2	Zorgen dat leerlingen begrijpen wat ze leren en hoe ze hun doel kunnen bereiken	152
7.3	Leesplezier opwekken: korte boekbesprekingen door alle leerlingen	153
7.4	Krant gemaakt door een groep leerlingen met diverse leerniveaus	154
7.5	Schematisch overzicht van het Bayesiaanse latente groeicurve-model dat het effect van de interventie op de toetsresultaten meet	159
9.1	Klokmaatjes als instrument om leerlingen te groeperen	187
9.2	Een leeshoek inrichten	191
9.3	Boter-kaas-en-eieren leesactiviteitenkaart: <i>De leeuw en de muis</i>	195
9.4	Een kennisweb maken	197
9.5	Klassikale weergave van een auteur en een van zijn werken	199
9.6	Woordpret: klassikale weergave van het leven en de taal van Shakespeare	199
9.7	Hangende voorstelling van de Romeinse goden, van wie de planeetnamen zijn afgeleid	200
9.8	Weergave van de planeten in ons zonnestelsel	200
9.9	Voorbeeld van een tabel met dagelijkse leesactiviteiten	202
11.1	Illustratie van de verbindingen tussen leerlingen in een sociogram	229
11.2	Klasklimaat stimuleren: door de leerlingen ontwikkeld en ondertekend klassikaal handvest en verdrag	239
11.3	Klasklimaat stimuleren: door de leerlingen ontwikkelde klasnormen (bovenaan); plaatje voor elk kind over zichzelf, inclusief foto's, tekeningen en uitspraken; en de ambities van elk kind op zijn of haar peddel	240

12.1	Voorwaarden, processen en resultaten van doelen stellen	255
13.1	Voorbeeld van een e-asTtle-rapport	271
13.2	Voorbeelden van SMART-doelen die gebruikt kunnen worden voor basisschoolleerlingen	274

Dankwoord

Een boek als dit ontstaat niet vanzelf. Het kan niet zonder een heel team van mensen op de achtergrond die met hun steun mijn academische en persoonlijke leven heel geweldig maken. Ik heb een fantastische baan en dat is een groot voorrecht, maar ik had nooit zo'n inspirerende, spannende en ongelooflijke reis kunnen maken zonder de geweldige groep mensen die ik om me heen heb.

Allereerst wil ik degenen bedanken die mijn academische carrière hebben aangemoedigd en steeds in mij hebben geloofd. Mijn dank gaat in het bijzonder uit naar Rhona Weinstein, een voortreffelijke mentor, collega en vriendin; John Hattie, die de zware taak had om mijn promotieonderzoek te begeleiden en nog altijd klaarstaat om steun te verlenen; Bob Rosenthal, die me geholpen heeft het project op te zetten dat de basis vormt voor dit boek en die inmiddels een zeer gewaardeerde vriend en collega is geworden; Tom Good, die me enorm heeft gesteund; en Patricia Alexander, Lorna Earl en Frank Worrell – jullie zijn mijn academische hart.

Verder heel veel dank aan mijn onderzoeksteam voor het Teacher Expectation Project. Immer gedreven en bereidwillig hebben zij gegevens verzameld, vergaderingen bijgewoond, scholen bezocht, mij bijgestaan bij workshops – de lijst is eindeloos. Dit is net zo goed hun boek als het mijne. Dank aan Penny Watson, die het hele project vakkundig en nauwgezet heeft geleid; Liz Peterson, die met haar academische genialiteit op veel verschillende manieren heeft bijgedragen aan mijn kennis en enthousiasme; Lyn McDonald, Annaline Flint, Lynda Garrett en Heather O'Neill, die vol vuur hebben meegewerkt aan het Teacher Expectation Project en die bereid waren zoveel van hun waardevolle tijd op te offeren. Tevens dank aan Mohamed Alansari, Hanin Bukamal, Fatema Ali en Rajshree Krishnan, de onderzoeksassistenten bij het project: jullie hebben allemaal enorm geholpen. Ik ben Chris Sibley erkentelijk voor zijn statistische virtuositeit en hulp met de statistieken voor een aantal (nog te verschijnen) papers. Hij heeft ook de Bayesiaanse statistiek die in dit boek voorkomt uitgevoerd.

Ik had het Teacher Expectation Project nooit kunnen voltooien zonder de royale financiële ondersteuning van de Marsden Fast Start-beurs, een overheidssubsidie onder beheer van de Royal Society of New Zealand. Daarnaast ben ik dank verschuldigd aan de Cognition Trust, die leraren ruimschoots vergoedde voor de tijd die zij vrijaf namen om dagvullende workshops te kunnen bijwonen, een essentieel onderdeel van het Teacher

Expectation Project. Ik ben beide organisaties bijzonder dankbaar voor hun vertrouwen in mij.

Verder wil ik alle schoolleiders, leraren en leerlingen bedanken die door de jaren heen onderdeel zijn geweest van het Teacher Expectation Project en de vele andere projecten die mij onherroepelijk naar dit punt op mijn academische reis hebben geleid. Ik ben jullie ontzettend dankbaar voor de tijd die jullie in mijn projecten hebben gestoken, voor jullie hartelijke ontvangst op school, en omdat jullie steeds bereid bleken kostbare lestijd op te geven als wij de zoveelste reeks gegevens wilden verzamelen en de leerlingen de zoveelste vragenlijst lieten invullen. Dank ook aan Gay Turner, Bob Upchurch, Jane Francois, Kathy Reed, Louise Graham en Anja Hennig, de leraren en schoolleiders die zo vriendelijk waren mij ruimhartig toestemming te geven foto's van hun klaslokaal te gebruiken. Ik wil verder mijn erkenning uitspreken voor alle leraren met hoge verwachtingen en met name die uit mijn allereerste project. Wie kan jullie ooit voldoende waardering geven voor het ongelooflijke werk dat jullie doen met de jongeren die aan jullie zorg zijn toevertrouwd? Jullie zijn echt inspirerend. Ik hoop dat sommigen van jullie zichzelf herkennen in de citaten en voorbeelden in dit boek.

Mijn waardering gaat ook uit naar mijn Maori-cultuurgroep, Ngā Muka te Taurawhiri o te Purapura Pai ('de strengen van het geweven touw van Purapura Pai'), die de eerste aanzet gaf voor mijn onderzoek naar verwachtingen van leraren, en ook naar Shane Ruwhiu en Lyn Lindsay, die hen zo fantastisch hebben opgeleid. Jullie waren inspirerend, en ik denk vaak aan jullie terug. Het is een groot geluk jullie te hebben mogen leren kennen.

Veel dank aan Janet Rivers, de best denkbare redactieassistente ter wereld. Haar oog voor detail en hulp bij het maken van dit boek zijn van onschatbare waarde geweest. Ook Bruce Roberts en zijn team bij Routledge ben ik zeer dankbaar dat ze bereid waren dit boek te publiceren en het vervolgens voortdurend zorgvuldig hebben begeleid. Speciale dank aan Pardy, die mijn eindeloze vragen steeds vriendelijk en efficiënt heeft beantwoord.

Daarnaast wil ik graag Nova Publishers bedanken voor hun toestemming om een model uit een eerder werk van mij (Rubie-Davies *et al.* 2007) in dit boek op te nemen; de British Psychological Association voor hun toestemming om elementen op te nemen uit een eerder bij hen gepubliceerd artikel (Rubie-Davies 2007); Sandra Hastie voor het gebruik van een figuur uit haar proefschrift; en Barry Fraser (My Class Inventory) en Ellen Rowe, Arthur Horne, Randy Kamphaus en collega-auteurs (Student Personal Perception of Classroom Climate) voor de toestemming om hun meetresultaten op te nemen in de bijlage.

Maar bovenal wil ik mijn familie bedanken: Jeff, Altan, Zerrin, Nesrin, Dave en mijn kleinzonen, Christian, Oliver, Hunter en Benji. Jullie zorgen ervoor dat ik met beide benen op de grond blijf staan en maken me – vaak – aan het lachen. Jullie zijn de reden dat ik van het leven hou. Ik ben jullie meer verschuldigd dan ik ooit in woorden zou kunnen uitdrukken. Bedankt!

Christine Rubie-Davies

Inleiding

Beleidsmakers – en in hun kielzog schoolleiders – roepen leraren regelmatig op om hoge verwachtingen te hebben. Ik heb echter nog nooit gehoord of gezien dat zo'n oproep ook gevolg kreeg. Men lijkt het erover eens dat hoge verwachtingen belangrijk zijn voor leerlingprestaties, maar hoe zien die hoge verwachtingen er dan uit? Betekent het dat leraren telkens voor zichzelf moeten herhalen: 'Ik moet hoge verwachtingen hebben, ik moet hoge verwachtingen hebben, ik moet hoge verwachtingen hebben'? Of dat leraren ruim van tevoren leerervaringen moeten plannen voor wat zij denken dat hun leerlingen kunnen bereiken – die ze misschien niet kunnen waarmaken? Beleidsmakers zijn er dan wel snel bij om kritiek te leveren op leraren en te verkondigen dat het onderwijs beter moet, maar diezelfde leraren van richtlijnen voorzien zodat ze inderdaad hoge verwachtingen kunnen hebben gaat ze minder goed af. Dit boek stelt zich ten doel om die ondersteuning wél te bieden. Daartoe beschrijf en analyseer ik de werkwijzen van leraren met hoge verwachtingen – leraren die van al hun leerlingen hoge verwachtingen hebben en die een enorm (positief) effect hebben op de prestaties van hun leerlingen.¹

Mijn eigen belangstelling voor de verwachtingen van leraren begon enkele jaren geleden in Nieuw-Zeeland, toen ik les gaf op een basisschool in een sociaaleconomisch zwakke wijk. Ongeveer een derde van de leerlingen was Maori, en toch was er op dat moment niemand op school die les kon geven in hun taal (*te reo*) en er was geen ook Maori-cultuurgroep (*kapa haka*) – wat op zo'n school wel gangbaar is. Toen ik hier ongeveer drie jaar les gaf hoorde ik over een internationaal kinderfestival dat elk jaar wordt gehouden in Turkije en waarvoor ieder land is uitgenodigd. Het festival zet zich allereerst in voor de wereldvrede door leerlingen uit de hele wereld bij elkaar te brengen en hen te laten kennismaken met elkaars cultuur. Ik legde het idee voor aan de schooldirecteur, en alsof het voorbestemd was liep er diezelfde week een Maori-man bij ons binnen die aanbood de leerlingen *te reo* te leren. Mijn antwoord was: 'En wat zou je ervan vinden om naar Turkije te gaan?'

Daarop formeerden we een Maori-cultuurgroep en toen dat eenmaal zijn beslag had gekregen, organiseerden we een bijeenkomst om onze plannen voor te leggen aan de ouders. Daarna begon de zware, maar zeer dankbare taak om

¹ Voor het leesgemak wordt in het boek daar waar naar de leerling verwezen wordt hij gebruikt. Overal waar hij staat kan echter ook zij gelezen worden.

de leerlingen op internationaal niveau te trainen. Gedurende deze periode van ongeveer anderhalf jaar heb ik de leerlingen ongelooflijk zien opbloeien. Na een aarzelende houding tijdens het eerste optreden – schuchtere omlaaggerichte blik, hangende schouders – groeide hun zelfvertrouwen in de daaropvolgende maanden zichtbaar: langzaam maar zeker gingen ze rechtop staan en keken ze het publiek in de ogen. Er volgden vele optredens op scholen en overal in de stad waarmee we geld ophaalden voor de reis – met 24 leerlingen vanuit Nieuw-Zeeland naar Turkije gaan is een dure grap! De groep kwam zelfs in de krant en op televisie. Ze voelden zich supersterren, en dat waren ze ook!

Onze verwachtingen van de groep waren bijzonder hooggespannen. We hadden hoogstaande doelen geformuleerd die de kinderen keer op keer wisten te halen. Ze moesten waarschijnlijk harder werken dan ooit en ook in het weekend oefenen. Er werd verwacht dat ze een voorbeeldfunctie zouden vervullen op school: modelleerlingen die aan hoge normen voldoen, altijd al hun schoolwerk af hebben en als lid van de groep actief meedoen aan de intensieve training. Het was geen toeval dat de leerlingen uit de Maoricultuurgroep aan het einde van het schooljaar, vier maanden voordat we naar Turkije afreisden, alle academische schoolprijzen én alle sportprijzen wonnen.

En wat doen ze tegenwoordig zoal? Een paar jaar geleden sprak ik de twintig groepsleden die ik nog kon lokaliseren (zie Rubie-Davies 2011). Een van hen had net een studiebeurs gekregen om te promoveren aan een Franse universiteit; een ander had een masterdiploma behaald; zeven hadden een bachelor of waren daarmee bezig; zeven anderen hadden een andere vorm van hoger onderwijs voltooid; en slechts vier hadden nog geen diploma behaald. Maar één iemand in de groep had de school voortijdig verlaten; de meesten (vijftien) hadden het voortgezet onderwijs afgerond op een niveau dat toegang bood tot de universiteit. Allemaal hadden ze een mooie baan. Eén was muziktherapeut geworden, anderen universitair docent, belastingadvocaat, softwareconsultant, monteur, metselaar, personal trainer, recreatief projectleider bij een gemeente, marineofficier en bedrijfsleider bij een grote kledingwinkel (dat was de voortijdig schoolverlater). Dit is niet het levensverhaal van veel leerlingen in Nieuw-Zeeland die op een basisschool in een achterstandswijk zitten. Het is ons verhaal: het is een verhaal over het effect van hoge verwachtingen.

Jarenlang onderzoek naar verwachtingen van leraren en het effect van die verwachtingen heeft aangetoond dat verwachtingen de prestaties en resultaten van leerlingen beïnvloeden (Brophy 1982; Cooper and Good 1983; Good 1987; Jussim *et al.* 1996; Weinstein 2002; Rubie-Davies *et al.* 2006; Babad 2009). De verwachtingen van leraren komen tot uiting in de leerkansen die leraren bieden, in de sociaalpsychologische omgeving in de klas en

in de interactie tussen leraar en leerlingen. Eén filter voor het effect van verwachtingen van leraren zijn de kennis en overtuiging die een leraar heeft over bepaalde leerlingen. Wat niet wil zeggen dat elke leerling dezelfde leservaring zou moeten hebben. Die ervaring moet afgestemd zijn op de behoeften van de leerling. Je moet bijvoorbeeld rekening houden met de verschillende leerbehoeften van laag- en hoogpresterende leerlingen – mits die differentiatie niet leidt tot een beperking van de kansen van bepaalde leerlingen. Een van de moeilijkheden voor onderzoekers op het gebied van verwachtingen van leraren bestaat juist uit het ontrafelen van elementen die elkaar beïnvloeden. Als leerlingen eenmaal anders worden behandeld, is het lastig om te beoordelen of de uitkomst van differentiatie voortvloeit uit de lesinstructie of uit de oorspronkelijke leerlingkenmerken. Dit roept weer de vraag op of lager presterende leerlingen minder goed reageren omdat de instructie minder aansprekend is óf dat de instructie minder aansprekend is omdat de leerlingen minder ontvankelijk zijn (Gamoran 1992). Dat is een belangrijke vraag, waar dit boek een antwoord op probeert te geven.

Verwachtingen van leraren kunnen we definiëren als de overtuigingen die alle leraren hebben over de huidige en toekomstige leerresultaten en het (leer)gedrag van hun leerlingen op basis van hun interpretatie van de beschikbare informatie. Over het algemeen vormen leraren verwachtingen van zowel hun klas als eenheid als over elke individuele leerling binnen de groep, hoewel het onderzoeksveld zich vooral richt op de verwachtingen van leraren voor individuele leerlingen. Deze verwachtingen kunnen gebaseerd zijn op informatie over eerdere prestaties en kunnen waarneembaar zijn in allerlei aspecten, zoals de manier waarop de leraar de leerlingen groepeerd, welke leerervaringen de leerlingen worden geboden, hoe waarschijnlijk de leraar het acht dat leerlingen de geplande leerdoelen behalen, of hij of zij denkt deze leerlingen effectief te kunnen onderwijzen, en wat voor soort plan voor gedragsmanagement er wordt ingevoerd.

De verwachtingen van leraren kunnen invloed hebben op de manier waarop zij omgaan met groepen en individuele leerlingen, en deze interactie heeft weer invloed op de reacties van leerlingen (Good & Brophy 2008). Onder meer via gedifferentieerd lerarengedrag – met name jegens laag- en hoogpresterende leerlingen (Darley & Fazio 1980) – worden die verwachtingen dan overgedragen aan leerlingen en komen tot uitdrukking in de variatie in leerkansen, in dyadische (tweevoudige) interactiepatronen en in verschillen in de sociaalpsychologische omgeving voor leerlingen met verschillende prestatieniveaus (Kuklinski & Weinstein 2001). De verwachtingen van de leraar sluiten dus nauw aan bij zowel de instructieve als de sociaalpsychologische omgeving van de klas, en dat vergroot weer de kans

dat het gedrag van leerlingen beter aansluit bij de verwachting (Brophy 1982). Natuurlijk heeft elke leraar verwachtingen van de toekomstige leerprestaties van zijn leerlingen. En dat is maar goed ook, want verwachtingen liggen ten grondslag aan de planning die leraren maken voor de leerontwikkeling van hun leerlingen, aan de doelen die leerlingen volgens hen kunnen bereiken en aan de beoordelingstaken die worden gebruikt om de voortgang te bewaken in overeenstemming met de verwachtingen van de leraren. Daarom is het van cruciaal belang dat leraren hoge verwachtingen hebben van de leerontwikkeling. Leren wordt anders geframed wanneer de verwachtingen hoog zijn in plaats van laag.

Het idee dat leraren hoge verwachtingen kunnen koesteren van al hun leerlingen is nog niet vaak onderzocht, ondanks aanwijzingen uit eerder onderzoek dat verwachtingen op klassikaal niveau waarschijnlijk meer effect hebben op de leerontwikkeling dan verwachtingen van individuele leerlingen (bijvoorbeeld Brophy & Good 1974; Harris & Rosenthal 1985). De focus van dit boek ligt op leraren met hoge verwachtingen – degenen die hoge verwachtingen hebben van al hun leerlingen en die hun leerlingen een grote leerwinst zien behalen. Het grootste deel van het boek richt zich dan ook op het ontrafelen en begrijpen van de werkwijzen en overtuigingen van leraren met hoge verwachtingen en laat zien hoe leraren met hoge verwachtingen verschillen van leraren die er lage(re) verwachtingen op na houden. Er wordt bijvoorbeeld opnieuw gekeken naar differentiatie naar vaardigheidsniveau en hoe dit kan worden toegepast zonder expliciet onderscheid te maken tussen de leerervaringen van sterke en zwakke leerlingen. Zo'n laagdifferentiërende methode is gebruikelijk onder leraren die hoge verwachtingen koesteren. Dit boek is bedoeld om een beeld te geven van de werkwijzen van leraren met hoge verwachtingen en wil tegelijkertijd een theoretisch kader bieden waarmee de gedachtegang achter de overtuigingen en werkwijzen van deze leraren verklaard kan worden.

Ik hoop dat leraren, schoolleiders, promovendi en onderzoekers dit boek waardevol zullen vinden. Ik heb geprobeerd praktische, op onderzoek gebaseerde ideeën naar voren te brengen die leraren in de les kunnen toepassen. Tegelijkertijd bied ik de lezer een theoretisch kader en voorzie ik de door mij voorgestelde ideeën zo veel mogelijk van een empirische basis. Uiteraard begrijp ik dat niet alle ideeën in dit boek voor iedereen geschikt zullen zijn. Ik weet dat 'onderwijs' en 'lesgeven' veelomvattende begrippen zijn en dat de context belangrijk is, maar dat mag niet als excuus gelden om geen hoge verwachtingen van leerlingen te hebben.

Ik weet ook dat schoolleiders een cruciale rol spelen bij een succesvolle uitvoering van de strategieën van leraren met hoge verwachtingen. Dat is me

vooral duidelijk geworden tijdens het interventieproject dat de belangrijkste component van dit boek vormt. Sommige schoolleiders waren intensief betrokken bij het project en lieten dat ook zien, bijvoorbeeld door met hun leraren mee te gaan naar de workshops. Zij ondersteunden de nieuwe werkwijzen die de leraren aanleerden en zorgden ervoor dat deze volledig werden geïntegreerd in de school. Ze waren al net zo enthousiast als de leraren zelf. Dat gold echter niet voor iedereen. Zo bewees één schooldirecteur slechts lippen dienst aan het project: hij liet zijn leraren wel deelnemen, maar verzette zich actief tegen de beoogde veranderingen in het kader van het project. Het spreekt vanzelf dat de interventie in de eerste groep scholen veel succesvoller was dan in de tweede groep. Soms is het nieuwe leren te zeer in tegenspraak met de gevestigde overtuigingen en werkwijzen. Sommige leraren en schoolleiders zijn meer bereid tot experimenteren dan andere.

Ik ben ook de eerste om toe te geven dat de werkwijzen van leraren met hoge verwachtingen zich nu al in veel klassen manifesteren. Op elke school moeten wel leraren met hoge verwachtingen rondlopen. Desalniettemin hoop ik dat iedereen die dit boek leest er iets waardevols in vindt – een nieuwe methode, een nieuw idee of theoretisch begrip. Elke leerling in elke klas verdient het om de best mogelijke onderwijservaring te hebben. Hun toekomst hangt ervan af.

Van tijd tot tijd wordt bij mijn bevindingen het statistische bewijs genoemd; ik heb geprobeerd dat op een voor alle lezers toegankelijke manier te doen. Dikwijls wordt de effectgrootte vermeld, een statistische maat om het gewicht van een verandering of verschil te bepalen. Hattie (2009) beschrijft een effectgrootte van $d = 0.4$ ('Cohens d ', de maat die ik in dit boek gebruik) als een merkbaar effect op de leerresultaten van leerlingen. Met andere woorden, leraren of onafhankelijke waarnemers zouden bij leerlingen en hun leerresultaten in de tijd een duidelijk verschil moeten kunnen zien als gevolg van de methode of de interventie die de leraar in de klas heeft geïntroduceerd. Ik gebruik deze maat in het hele boek, waarbij een effectgrootte groter dan 0.4 duidt op een significant effect op de leerontwikkeling, terwijl een effectgrootte kleiner dan 0.4 geen groter effect heeft op de jaarlijkse prestatieontwikkeling van leerlingen dan bij een gewone leraar in een gewone klas te verwachten is. Sommige kleinere effecten zouden hoe dan ook optreden, ongeacht wie er voor de klas staat!

Op sommige plaatsen wordt de effectgrootte gebruikt om te laten zien hoe belangrijk een bepaalde strategie of interventie is. Soms is die berekend op basis van een meta-analyse – een synthese van een groot aantal onderzoeken van dezelfde interventie of methode. De effectgrootte van een meta-analyse laat zien of dat wat gemeten is waardevol is voor de leerontwikkeling van

leerlingen. Zo is bijvoorbeeld uit een meta-analyse van 425 onderzoeken met 12.124 leerlingen gebleken dat *phonics* (een akoestische instructie) een effect van $d = 0.60$ heeft op de leesvaardigheid (een significant effect), terwijl een gecombineerde analyse van 64 onderzoeken met 630 leerlingen voor de geïntegreerde taalprogramma's een effect op leesvaardigheid opleverde van slechts $d = 0.06$ (Hattie 2009). Hieruit volgt dat akoestische instructie voor leren lezen effectiever is dan een geïntegreerde taalbenadering.

Dit boek is opgedeeld in drie delen². Het eerste deel (hoofdstuk 1–4) geeft een uitgebreide toelichting op het vakgebied van verwachtingen van leraren. We beginnen met de allereerste studie op dit terrein: het Pygmalion-experiment van Rosenthal en Jacobson (1968). Deze studie wordt in het eerste hoofdstuk beschreven, evenals de controverse die eruit voortkwam en de richtingen die wetenschappers insloegen na dit baanbrekende werk. 'Pygmalion' bood onderzoekers een springplank om de verschillende aspecten van verwachtingen van leraren te verkennen. Om antwoord te zoeken op vragen als: gaan leraren anders om met leerlingen van wie ze hoge of lage verwachtingen hebben? Welke leerlingkenmerken beïnvloeden de verwachtingen van de leraar? Weten leerlingen dat hun leraar bepaalde verwachtingen van hen heeft? En zijn er ook leraren wier verwachtingen een groter effect op de leerresultaten hebben dan in andere klassen het geval lijkt te zijn? In hoofdstuk 2, 3 en 4 komen de bevindingen aan bod van onderzoekers naar aanleiding van deze vragen. De hoofdstukken laten zien hoe het onderzoek op dit terrein zich heeft ontwikkeld onder invloed van deze belangrijke perspectieven; ze bieden ook de achtergrond voor mijn eigen denken vanaf het moment dat ik leraren met hoge en lage verwachtingen ben gaan bestuderen. De notie dat verschillen tussen leraren bijdragen aan het verwachtingseffect betekende een grote verschuiving in het vakgebied, en het werk van zowel Babad als Weinstein, die vooropliepen in deze denkwijze, wordt beschreven in hoofdstuk 4. Bovendien gaf de aandacht voor de bredere context (met een ecologische benadering, zoals in het werk van Weinstein, met name vanaf 2000) aan dat ideeën over de instructie in de klas en sociaalpsychologische aspecten bijdragen aan de leerlingprestaties – een benadering die het fundament is voor mijn eigen werk.

Het tweede deel (hoofdstuk 5–7) richt zich op mijn bevindingen met betrekking tot het identificeren van leraren met hoge en lage verwachtingen. Meer specifiek beschrijft hoofdstuk 5 hoe ik heb kunnen vaststellen dat leraren bepaalde verwachtingen hebben en wat de leerresultaten en

2 Waar mogelijk is de onderwijscontext vertaald naar de Nederlandse situatie (noot van de vertaler).

sociaalpsychologische uitkomsten zijn voor de leerlingen in een klas met een leraar met hetzij hoge, hetzij lage verwachtingen. Verder bespreek ik recent werk dat aantoonde dat er ook in het hoger onderwijs leraren met hoge en lage verwachtingen zijn aangetroffen en dat de resultaten voor deze studenten verrassend veel lijken op die voor scholieren in het basisonderwijs. Hoofdstuk 6 beschrijft vervolgens de verschillen tussen leraren met hoge en lage verwachtingen met het oog op hun instructiewijze en hun didactische overtuigingen. Het zijn immers deze methoden en overtuigingen die, zo betoog ik, de mechanismen bieden voor het effect van verwachtingen van leraren. De verschillen tussen leraren met hoge en lage verwachtingen vormden de basis voor het interventieproject dat uitvoerig wordt beschreven in hoofdstuk 7. Daarin werden willekeurig toegewezen leraren getraind volgens de overtuigingen en werkwijzen van leraren met hoge verwachtingen om vast te stellen of ze die overtuigingen en werkwijzen konden aanleren en of vervolgens, als ze deze ook werkelijk gingen toepassen, de leerresultaten en sociaalpsychologische uitkomsten van hun leerlingen zouden verschillen van die van leerlingen in de controlegroep. De analyses van het eerste jaar van het project worden hier gepresenteerd.

Het interventieproject was gericht op de ontwikkeling, verbetering en verandering van de lesmethoden van leraren op drie belangrijke terreinen: groeperen en leerkansen³; klasklimaat; en motivatie, betrokkenheid, autonomie van leerlingen, evaluatie en feedback van leraren, samengebracht onder de noemer 'doelen stellen'. Deel 3 van het boek (hoofdstuk 8–14) is zo gestructureerd dat de hoofdstukken elk van deze drie gebieden behandelen met afwisselend een theoretisch en een praktisch perspectief. Oftewel: eerst is er een hoofdstuk met meer informatie over de overtuigingen en werkwijzen van leraren met hoge verwachtingen, samen met een theoretische discussie van de onderzoeksresultaten ter ondersteuning van de manieren waarop deze leraren lesgeven. Het volgende hoofdstuk biedt dan praktische ideeën die leraren in hun lessen kunnen toepassen: ideeën die de overtuigingen en werkwijzen van verwachtingsvolle leraren weerspiegelen. Hoofdstuk 8, 10 en 12 hebben dus een theoretisch perspectief, terwijl hoofdstuk 9, 11 en 13 praktisch georiënteerd zijn. Tot slot beschrijft hoofdstuk 14 de cruciale rol van schoolleiders in elk succesvol veranderingsproces in de klas. Een school met hoge verwachtingen brengt waarschijnlijk nog meer voordelen met zich mee voor alle leerlingen dan een klas met hoge verwachtingen.

3 'Learning opportunities' is in dit boek vertaald als 'leerkansen'. De context maakt duidelijk of hier 'concrete leertaken' of meer algemeen 'kansen tot leren' wordt bedoeld (noot van de vertaler).

The average child

I don't cause teachers trouble;
My grades have been okay.
I listen in my classes.
I'm in school every day.

My teachers think I'm average;
My parents think so too.
I wish I didn't know that though;
There's lots I'd like to do.

I'd like to build a rocket;
I read a book on how.
Or start a stamp collection...
But no use trying now.

'Cause, since I found I'm average,
I'm smart enough you see
To know there's nothing special
I should expect of me.

I'm part of that majority,
That hump part of the bell,
Who spends his life unnoticed
In an average kind of hell.

Mile Buscemi

(<http://russellboyle.wordpress.com/2012/10/27/the-average-child-by-mike-buscemi/>)