

Het informatiegebruik van leerkrachten over leerlingen met een verschillende achtergrond op basis van sociaaleconomische status.

Student: S. Noori (s3353788)

Begeleider: dr. A.C. Timmerman

Tweede beoordelaar: Dr. R. van der Ploeg

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen (PABA6002)

Januari 2022

Abstract

Much research has been done on teacher expectations. However, not a lot of research has been conducted on how these expectations rise and which sources of information teachers use to set these expectations. This quantitative study will examine teachers' use of information on students with different backgrounds based on socio-economic status. Using an online questionnaire, data was collected from 20 teachers active in primary education in the north of the Netherlands. Key findings established that there was indeed a disparity in the information use of teachers from different backgrounds based on socioeconomic status. The results show that teachers have different information use among students with a low socioeconomic status. Three information sources are used more often among students with a low socioeconomic status. These sources are: information transfer by the previous teacher, information transfer by internal counselor and conversations with parents. The sources 'information transfer by internal counselor' and 'conversations with parents' also appear to be more important among teachers. This research also examined whether characteristics of students are of greater importance to teachers when forming expectations of students with a low socioeconomic status compared to a high socioeconomic status. The results show that no characteristic is considered significantly more important in students of either low or high socio-economic status. The characteristics mentioned in this study do not explain the differences found in expectations between these groups. The aim of the research was to add to the understanding of a subject that has not been researched in large quantities as of date. Thus, this research has contributed to the literature on teacher expectations. Results from this study can be used in follow-up studies into the formation of teacher expectations and the importance and use of information sources.

Inleiding

Uit het rapport ‘De staat van het Onderwijs’ uit 2018 wordt duidelijk dat de kansenongelijkheid in het onderwijs oploopt door de toenemende sociale en economische segregatie. Kansenongelijkheid wordt door het rapport van de Sociaal-Economische Raad (2009) gedefinieerd als: ‘Wanneer mensen die in eenzelfde samenleving leven niet in dezelfde mate toegang hebben tot dezelfde kansen op ontplooiing.’ Leerlingen met vergelijkbare cognitieve capaciteit krijgen geen gelijke kansen in het onderwijs. Het verschil tussen leerlingen van laagopgeleide ouders en hoger opgeleide ouders neemt toe. Hierdoor krijgen leerlingen van laag opgeleide ouders niet het onderwijs dat ze aan zouden kunnen.

De toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs wordt veroorzaakt door een combinatie van factoren. Hoogopgeleide ouders scheiden zich allereerst door middel van schoolkeuze van laagopgeleide ouders. Dit doen hoogopgeleide ouders door te kiezen voor een school met leerlingen van vergelijkbare achtergrond, scholen met specifieke onderwijsconcepten en privéscholen. Hierdoor ontstaan er kwaliteitsverschillen tussen scholen. Daarnaast gaan kinderen van hoogopgeleide ouders vaker naar betaalde huiswerkklassen en toets-trainingen in vergelijking met kinderen van laagopgeleide ouders. Hierdoor hebben leerlingen van hoogopgeleide ouders meer ondersteuning bij moeilijkheden in het onderwijs dan leerlingen van ouders met laagopgeleide ouders. Ook worden leerlingen steeds eerder op niveau geplaatst. De oorzaken hiervan zijn de sterke groei van homogene brugklassen, de afname van dubbele adviezen en de toename van het aantal categorale scholen. Een ander factor dat ook een rol speelt bij de toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs zijn de verwachtingen van leerkrachten over leerlingen. (De staat van het Onderwijs, 2018; De staat van het Onderwijs, 2015)

Leerkrachten hebben aan het begin van het jaar verwachtingen opgesteld ten opzichte van de leerlingen. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat leerkrachten een redelijk accurate verwachting hebben van leerlingen (Timmermans, Kuyper & van der Werf., 2015; Jussim & Harber 2005). Het vormen van verwachtingen wordt beïnvloed door kenmerken van de leerling, kenmerken van de leerkracht en kenmerken van de klas en school (Wang et al., 2018). De belangrijkste bron waar leerkrachten hun verwachtingen op baseren zijn eerdere prestaties van leerlingen (Timmermans, Kuyper & van der Werf. 2015; Luyten en Bosker, 2004). Daarnaast zijn er ook andere kenmerken zoals achtergrondkenmerken van leerlingen waar verwachtingen over leerlingen op gebaseerd kunnen zijn. Dit zijn kenmerken zoals geslacht, etniciteit en de sociale economische status van de leerling (Auwarter & Aruguete, 2008; De Boer, Bosker & van der Werf, 2010). De verwachtingen over deze

achtergrondkenmerken worden ook wel bevooroordeelde verwachtingen genoemd (De Boer & Timmermans & van der Werf, 2018). De factor die een rol speelt bij het toenemen van kansenongelijkheid in het onderwijs is de sociaaleconomische status van de ouders. Sociaaleconomische status wordt uit onderzoek van Miech en Hauser (2001) gedefinieerd als: ‘De mate waarin personen, gezinnen, huishoudens en geografische gebieden de mogelijkheden hebben om maatschappelijke goederen te creëren of te consumeren.’ Verschillende onderzoeken laten zien dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status en een hogere verwachtingen bij leerlingen met een hoge sociaaleconomische status (Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2015; Auwarter & Aruguete, 2008, Ready & Wright 2011). Uit onderzoek van Denessen et al. (2020) blijkt dat leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status sterker worden beïnvloed door bevooroordeelde verwachtingen van leerkrachten dan leerlingen met een hoge sociaaleconomische status. Hierdoor gedragen deze leerlingen zich ook eerder naar de verwachtingen.

Ondanks dat er veel onderzoek gedaan is naar leerkrachtverwachtingen en prestaties van leerlingen, weten we vanuit de wetenschappelijke literatuur nog weinig over hoe deze verwachtingen ontstaan (unpublished manuscript, 2021). Het is daarom relevant om te kijken welke informatiebronnen leerkrachten gebruiken, zodat er gekeken kan worden hoe de bevooroordeelde verwachtingen zich ontwikkelen en waar mogelijk het verschil in verwachtingen tussen lage en sociaaleconomische status vandaan komt. In dit onderzoek zal de focus worden gelegd op welke informatiebronnen leerkrachten verzamelen aan het begin van het schooljaar en in hoeverre de sociaaleconomische status van de leerling bepalend is voor de geraadpleegde informatie. Ook zal er gekeken worden of er kenmerken/eigenschappen zijn die belangrijker worden gevonden bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage of een hoge sociaaleconomische status.

Het doel van het onderzoek is informatie verzamelen over dit nog onbekende onderwerp. De onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre is er verschil in het informatiegebruik van leerkrachten over leerlingen met een verschillende achtergrond op basis van sociaaleconomische status?’. Deze hoofdvraag is gespecificeerd in een aantal deelvragen, die empirisch getoetst zullen worden.

Theoretisch kader

Leerkrachtverwachtingen

De term leerkrachtverwachtingen heeft in de literatuur verschillende definities. Een van deze definities komt uit het onderzoek van Good en Brophy (1997) en luidt als volgt:

'Inferences that teachers make about the future behaviour or academic achievement of their students, based on what they know about these students now'. Het onderzoek van Riley en Ungerleider (2012) definieert leerkrachtverwachtingen als *'Inferences made by teachers with respect to students' potential to achieve'*. Recenter onderzoek van Rubie-Davies et al. (2020) hanteert de definitie: *'The achievement gains that teachers anticipated their students would make over time'*. De overeenkomst tussen deze definities is dat de verwachtingen die leerkrachten in het heden opstellen wat zeggen over de toekomstige prestaties van de leerlingen. Een verschil tussen de definitie van Good en Brophy (1997) en de definities van Rubie-Davies et al. (2020) en Riley en Ungerleider (2012) is dat volgens Good en Brophy (1997) leerkrachten niet alleen verwachtingen hebben over toekomstige prestaties van leerlingen maar ook over toekomstig gedrag. Ook kijken Good en Brophy (1997) naar wat de leerkrachten weten over de leerlingen op dit moment. De overige twee definities vermelden niet specifiek dat de verwachtingen gebaseerd zijn op wat leerkrachten weten over de leerlingen. Om een zo volledig mogelijke definitie te hanteren, is de definitie van leerkrachtverwachtingen in dit onderzoek gebaseerd op verschillende definities uit de literatuur. Deze definitie luidt als volgt: 'Afgeleide oordelen van leerkrachten over de hedendaagse prestaties, toekomstige prestaties en gedrag op school van leerlingen die gebaseerd zijn op hun kennis over de leerlingen'.

Onderzoek naar leerkrachtverwachtingen is meer dan halve eeuw geleden begonnen door het experimentele onderzoek van Rosenthal en Jacobsen (1968) genaamd: *'Pygmalion in the classroom'*. Dit onderzoek liet zien dat wanneer leerkrachten een hoge verwachting van leerlingen hebben, dat leerlingen zich gedragen naar deze verwachtingen. Dit wordt ook wel *'Self-fulfilling prophecy'* genoemd. Uit onderzoek van Merton (1948) wordt self-fulfilling prophecy gedefinieerd als een situatie waarin overtuigingen leiden tot hun vervulling; een persoon wordt wat er van hem verwacht wordt, doordat hij of zij gelooft dat deze verwachting waar is. Onderzoek van Jussim en Harber (2005) toont aan dat self-fulfilling prophecies wel voorkomen in het onderwijs, maar de effecten van deze prophecies klein zijn ($r = .10$ tot $r = .20$). Het effect van leerkrachtverwachtingen op schoolprestaties is klein ($r = .10$ tot $r = .20$; Jussim & Harber, 2005) tot gemiddeld ($d = .43$; Hattie, 2009). Uit onderzoek van de Boer et al. (2010) blijkt dat negatieve leerkrachtverwachting een negatieve invloed kunnen hebben op de toekomstige schoolprestaties en een positieve leerkrachtverwachtingen kunnen een positieve invloed hebben op de toekomstige schoolprestaties. Leerlingen met een migratieachtergrond, lage sociaaleconomische status of lage prestaties lijken gevoeliger te zijn voor de negatieve verwachtingen van leerkrachten (De Boer et al., 2010; Madon, Jussim & Eccles, 1997; Jamil, 2013; Timmermans et al., 2018).

Expectation effect process model. In het onderzoek van Johnsten et al., (2019), gebaseerd op de theorie van Brophy en Good (1970), wordt het ‘*Expectation effect process model*’ besproken. Dit model legt op een simpele manier het proces en de invloed van leerkrachtverwachtingen op daaropvolgende leerprestaties van leerlingen uit. Het model dient als overkoepelend model van de literatuur over leerkrachtverwachtingen, zo kunnen nieuwe ontwikkelingen worden toegevoegd en kan er kennis worden verzameld voor verder onderzoek. Het model bestaat uit vier stappen die hieronder toegelicht zullen worden.

In de eerste stap van het model ontwikkelen leerkrachten verwachtingen. Deze verwachtingen zijn vaak gebaseerd op verschillende kenmerken van leerlingen. Voorafgaande schoolresultaten blijken de belangrijkste bron te zijn bij het vormen van verwachtingen over leerlingen (Rist, 1970; Timmermans et al. 2015; Luyten & Bosker, 2004). Overige demografische kenmerken waar leerkrachten een verwachting uit kunnen vormen is de etniciteit van de leerling, het sociale economische status en geslacht (Auwarter & Aruguete, 2008; De Boer, Bosker & van der Werf, 2010; Alvidrez & Weinstein, 1999). Naast deze demografische kenmerken zijn er ook psychosociale kenmerken van leerlingen waar leerkrachten de verwachtingen uit vormen (Johnston et al. 2019). In het onderzoek van Kaiser et al. (2013) wordt aangetoond dat betrokkenheid van de leerling leerkrachtverwachtingen beïnvloeden. De betrokkenheid bij lezen lijkt positief gerelateerd te zijn aan de verwachtingen van leerkrachten over schoolprestaties. Daarnaast toont onderzoek van Timmermans et. al (2016) aan dat leerkrachten een hogere verwachting hebben van leerlingen die zij als zelfverzekerd beschouwen en leerlingen met een positieve werkhouding. Andere kenmerken die ook een rol spelen bij het vormen van verwachtingen van leerkrachten zijn: door leerlingen waargenomen competentie, gedrag en motivatie van leerlingen in de klas (Chalabaev, Sarrazin & Jussim, 2009; De Boer et al., 2010)

De tweede stap van het model beschrijft dat leerlingen door de leerkracht behandeld worden volgens de verwachtingen die eerder zijn gevormd. Hoge en lage verwachtingen van leerkrachten worden op verschillende manieren naar de leerlingen gecommuniceerd. Uit onderzoek van Brophy en Good (1970b) eisen leerkrachten betere prestaties van de kinderen van wie ze een hogere verwachtingen hebben. Ook krijgen deze leerlingen eerder complimenten wanneer de hoge verwachting waar wordt gemaakt. Daarentegen worden lage prestaties eerder geaccepteerd bij leerlingen van wie leerkrachten een lagere verwachting hebben. Bij goede prestaties krijgen deze leerlingen ook minder complimenten van de leerkrachten dan de leerlingen met een hoge verwachting. Onderzoek van Babad (2009) laat zien dat leerkrachten ook verschillen in emotionele support laten zien bij leerlingen waar ze verschillende

verwachtingen over hebben. Leerkrachten laten meer warmte en emotionele support zien bij leerlingen van wie ze een hoge verwachting hebben vergeleken met leerlingen van wie ze een lage verwachtingen hebben.

In stap drie van het model reageren leerlingen op de behandelwijze van leerkrachten. Onderzoek van Babad (2009) toont aan dat leerkrachtverwachtingen niet alleen de prestaties van leerlingen beïnvloeden, maar ook het zelfbeeld van de leerling. Het verschil in warmte bij leerlingen met hoge of lage verwachtingen kan leiden tot een gevoel van meer of minder waardering bij leerlingen. Onderzoek van Weinstein (2002) laat zien dat leerlingen de lage of hoge verwachtingen van de leerkracht kunnen merken. Leerlingen met een lage verwachting kunnen zich gekwetst voelen, minder motivatie tonen of ze proberen de lage verwachtingen juist te negeren. Leerlingen met een hoge verwachting kunnen zich trots voelen, druk voelen om de prestaties te behouden of bang zijn om te falen. Leerlingen reageren daarnaast op de verwachtingen van de leerkracht. Zo kan een negatieve verwachting leiden tot een self-fulfilling prophecy waardoor de leerling onder het prestatievermogen presteert. Hoge verwachtingen kunnen leiden tot hogere prestaties. (Johnston et al, 2019). De vierde stap van het model laat zien dat prestaties verbeterd of juist achteruit zijn gegaan.

Sociaaleconomische status

In dit onderzoek is de focus gelegd op sociaaleconomische status, omdat leerlingen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status sterker beïnvloed worden door onnauwkeurige verwachtingen van leerkrachten, dan leerlingen met een hoge sociaaleconomische status (Sorhagen, 2013). Onderzoek van Auwarter en Aruguete (2008) toont aan dat leerkrachten de neiging hebben om te verwachten dat studenten met een laag sociaaleconomische status een minder veelbelovende toekomst hebben dan studenten met een hoog sociaaleconomische status.

Leerkrachten behandelen leerlingen (onbewust) anders en gebruiken andere strategieën bij het lesgeven van leerlingen met verschillende sociaaleconomische status. Uit onderzoek van Cooper (1997) blijkt dat versterkende strategieën die leerkrachten gebruiken, naast invloed op de academische vaardigheden van de leerlingen, ook invloed heeft op de overtuigingen die leerlingen hebben over de invloed van hun eigen inspanning op de resultaten. De versterkende strategieën die leerkrachten gebruiken bij leerlingen waarvan ze een lage verwachting hebben, kunnen ervoor zorgen dat leerlingen zich minder gemotiveerd voelen om goed te presteren. De feedback die leerlingen krijgen, is mogelijk minder afhankelijk van hun prestaties (Dusek & Joseph, 1983). Recenter onderzoek van Denessen et al. (2020) toont ook aan dat andere strategieën gebruikt worden bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status. Uit het onderzoek blijkt dat leerkrachten leerlingen uit een lage sociaaleconomische status vaker direct

de beurt geven zonder dat de leerling zijn of haar hand op steekt. Ook geeft de leerkracht vaak directe feedback, waardoor de leerling minder uitgedaagd wordt. De verschillende versterkende strategieën kunnen ervoor zorgen dat de leerlingen onder hun prestatievermogen presteren.

In deze studie

Het bestaande wetenschappelijk onderzoek heeft het belang van onderzoek naar leerkrachtverwachtingen aangetoond. Ondanks dat er veel literatuur is geschreven over leerkrachtverwachtingen, is er nog weinig bekend over de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen en welke informatiebronnen hierbij gebruikt worden (unpublished manuscript, 2021). In de huidige studie zal met behulp van drie deelvragen de hoofdvraag beantwoord worden. De deelvragen luiden als volgt:

- (1) Wat voor verschil is er in het aantal gebruikte informatiebronnen tussen een lage sociaaleconomische status en een hoge sociaaleconomische status?
- (2) In hoeverre worden specifieke informatiebronnen vaker gebruikt bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status of juist een hoge sociaaleconomische status?
- (3) In hoeverre zijn informatiebronnen belangrijker bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status of juist bij een hoge sociaaleconomische status?

Methode

Onderzoeksdesign

Kwantitatief onderzoek is uitgevoerd om antwoord te geven op de vraag in hoeverre verschilt het informatiegebruik van leerkrachten over leerlingen op basis van sociaaleconomische status. De deelvragen zijn ook met kwantitatieve data beantwoord. De data is verzameld met behulp van een online vragenlijst.

Participanten

De doelpopulatie in dit onderzoek is basisschoolleerkrachten in Noord-Nederland. Op 8 november 2021 is de vragenlijst uitgezet. De vragenlijst is via de weekmail van het Openbaar Onderwijs Groningen verspreid. Ook hebben LIO-studenten onder de AOLB en basisschoolleerkrachten uit het eigen netwerk een duplicaat van de vragenlijst ontvangen. De respondenten zijn verworven door middel van oproepen plaatsen op sociale mediaplatformen en het mailen van kennissen die leerkracht zijn. Het netwerk van Openbaar Onderwijs Groningen heeft als voordeel dat het basisscholen heeft in vele buurten in de stad Groningen. Hierdoor biedt het een brede afspiegeling van de populatie leerlingen in Groningen in termen van sociaaleconomische status. De data is verzameld binnen een periode van vijf weken.

In totaal hebben 20 leerkrachten meegedaan aan het onderzoek, waarvan één man (5%) en negentien vrouwen (95%). De verhouding in man/vrouw is in het primair onderwijs 14%

man en 86% vrouw. Dit lijkt redelijk overeen te komen met de verhouding man/vrouw in dit onderzoek. Via het Openbaar Onderwijs Groningen- netwerk (o2g2) hebben dertien leerkrachten (65%) de vragenlijst ingevuld. De overige zeven participanten (35%) bevinden zich niet in dit netwerk. Dit zijn leerkrachten die lesgeven op basisscholen die niet bij het o2g2 netwerk horen. Het aantal leerkrachten die dit schooljaar of vorig schooljaar geen leerlingen in de klas hebben gehad met een hoge of lage sociaaleconomische status is vijf. Deze leerkrachten zijn niet meegenomen in het onderzoek. Er kan niet met zekerheid worden gezegd dat de leerkrachten de vragen, die relevant zijn voor dit onderzoek, kunnen beantwoorden.

Procedure

Samen met drie medestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen en het primoraat van Openbaar Onderwijs Groningen is er een digitale vragenlijst gemaakt in Qualtrics (zie Bijlage). Allereerst hebben de studenten vragen opgesteld die relevant zijn voor eigen onderzoek. Daarna zijn door het primoraat extra vragen toegevoegd. Deze vragen zijn relevant voor het onderzoek van het primoraat. Uiteindelijk zijn er 23 vragen opgesteld. Het zijn voornamelijk gesloten vragen (21) aangevuld met twee open vragen. De gesloten vragen bevatten meerkeuze antwoordopties. De vragenlijst begint met een introductie. In deze introductie wordt kort uitgelegd wat het doel van het onderzoek is. Ook wordt verteld dat meedoen aan het onderzoek volkomen vrijwillig is. Verder wordt er vermeld dat de data volledig anoniem verwerkt wordt. De respondenten kunnen voor vragen over privacy contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen. Tot slot kunnen de respondenten voor overige vragen mailen naar de adressen van de studenten, universitair hoofddocent of naar de primor.

De vragen zijn gegroepeerd per onderwerp. Na elk nieuw onderwerp volgt er informatie over de volgende vragen die gesteld worden. De eerste zes vragen zijn algemene vragen die relevant zijn voor de onderzoeken binnen dit thema. Data uit deze vragen worden door alle drie de medestudenten gebruikt. De volgende vier vragen gaan over het vormen van verwachtingen en het gebruik van informatiebronnen aan het begin van het schooljaar. Vervolgens zijn er zes vragen gesteld over het vormen van verwachtingen voor verschillende leerlingen binnen de klas. Twee kenmerken zijn ondervraagd, namelijk sociaaleconomische status en migratieachtergrond. De focus in dit onderzoek zal liggen op de antwoorden van de vragen over sociaaleconomische status. De laatste vier vragen gaan over het reflecteren en evalueren van verwachtingen gedurende een schooljaar. Deze vragen zijn niet relevant voor het huidige onderzoek en worden daarom niet meegenomen. De vragen zijn zo opgesteld dat elke deelvraag

uit het onderzoek beantwoord kan worden met de gevonden data. De vragenlijst meet wat beoogd wat te meten is voor dit onderzoek. Dit zorgt ervoor dat de constructvaliditeit klopt.

Variabelen

De variabelen waarnaar gekeken is in dit onderzoek zijn: sociaaleconomische status, gebruik van informatiebronnen, belang van informatiebronnen en belang van kenmerken/eigenschappen van leerlingen.

Sociaaleconomische Status. Aan de hand de van de vraag: ‘Heeft u dit schooljaar of vorig schooljaar lesgegeven aan een klas met leerlingen met een lage of een hoge sociaaleconomische status?’, is er bepaald welke leerkrachten lesgeven aan leerlingen met een verschillende sociaaleconomische status. Sociaaleconomische status wordt in dit onderzoek gemeten aan de hand van opleidingsniveau van ouders. Dit is gekozen omdat in de literatuur over leerkrachtverwachtingen vaak het opleidingsniveau van ouders als indicator van sociaaleconomische status wordt genomen (e.g., de Boer et al., 2010; Agirdag, 2018; Li et al., 2020). Om misverstanden over de definitie te voorkomen is er in de vragenlijst van tevoren aangegeven wat er in dit onderzoek onder sociaaleconomische status verstaan wordt. Het opleidingsniveau van ouders wordt gecategoriseerd in twee categorieën, namelijk lage sociaaleconomische status en hoge sociaaleconomische status. Onder lage sociaaleconomische status horen laagopgeleide ouders welke onderwijs op het niveau van basisonderwijs, het vmbo, de eerste drie leerjaren van havo/vwo of de assistententopleiding (mbo-1) omvat. Onder hoge sociaaleconomische status valt onderwijs op het niveau van hbo of wo. Deze definities zijn gebaseerd op de definities van het CBS (2019).

Gebruik van informatiebronnen. Het meten van het gebruik van de informatiebronnen is uitgevoerd met de vraag: ‘Zijn er informatiebronnen die aan het begin van het schooljaar vaker of minder vaak raadpleegt bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?’. Er zijn acht informatiebronnen waar leerkrachten een antwoordmogelijkheid bij kunnen kiezen. Dit zijn de informatiebronnen: overdracht door de voorgaande leerkracht, overdracht door intern begeleider, leerling dossier, leerlingvolgsysteem, prestaties methode-gebonden toetsen, gesprekken met ouders, gesprekken met leerlingen en eigen observaties. Ook was er een mogelijkheid om zelf nog een aanvulling te geven met de optie ‘Anders’. De informatiebronnen zijn opgesteld aan de hand van literatuur (Rubie-Davies, 2015) en eigen ervaring in het onderwijs. Via een matrix tabel kunnen leerkrachten kiezen tussen drie opties bij elke informatiebron. De drie opties waar de leerkrachten uit kunnen kiezen zijn: lage SES vaker, even veel of hoge SES vaker.

Belang van informatiebronnen. Om te meten welke informatiebronnen leerkrachten belangrijk vinden bij een verschillend sociaaleconomische status is de vraag: ‘Zijn er kenmerken of eigenschappen van een leerling die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?’ gesteld. Ook bij deze vraag is een matrix tabel gebruikt met dezelfde informatiebronnen. Bij deze vraag kunnen leerkrachten kiezen tussen de opties: lage SES belangrijker, even belangrijk of hoge SES belangrijk.

Belang van kenmerken/eigenschappen. Er is gekeken naar welke kenmerken/eigenschappen van een leerling belangrijker of minder belangrijk gevonden wordt door leerkrachten bij het vormen van verwachtingen over leerlingen met een verschillende sociaaleconomische status. De vraag die hierbij wordt gesteld is: ‘Zijn er kenmerken of eigenschappen van een leerling die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?’ Er zijn elf kenmerken/eigenschappen waar leerkrachten een antwoordmogelijkheid kunnen kiezen. Dit zijn de kenmerken/eigenschappen: leerprestaties, werkhouding, interesse, nieuwsgierigheid, vragen durven stellen, motivatie/enthousiasme, redeneervaardigheden, sociaal-emotionele ontwikkeling, persoonlijkheid/karakter, ouderbetrokkenheid en ondersteuning ouders. De leerkrachten hadden ook nog de mogelijkheid om zelf een kenmerk/eigenschap aan te geven bij de optie ‘Anders’. Bij deze vraag is er ook gebruik gemaakt van een matrix tabel. De leerkrachten kunnen kiezen tussen de antwoordmogelijkheden voor lage SES belangrijker, even belangrijk en voor hoge SES belangrijker.

Data-analyse

De data zal door middel van SPSS geanalyseerd worden. De variabelen zullen worden samengevat met behulp van beschrijvende maten zoals gemiddelde en standaarddeviatie. Verschillen tussen de variabelen zullen inzichtelijk gemaakt worden door een visuele weergave van de data in de vorm van staafdiagrammen. Om de data overzichtelijk te weergeven zullen er tabellen met de uitkomsten van de vragen weergegeven worden.

Middels SPSS zijn er drie reeksen aan one- sample t-toetsen met de test waarde 2 uitgevoerd. De waarde twee is hier neutraal, namelijk even vaak of even belangrijk. De toets is uitgevoerd met een bhi van 95%. De toetsen zijn uitgevoerd voor de variabelen: gebruik van informatiebronnen, belang van informatiebronnen en belang van kenmerken/eigenschappen.

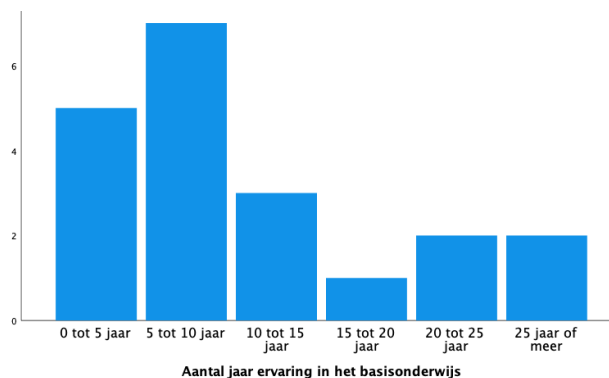
Resultaten

Beschrijvende statistiek

Aan dit onderzoek hebben 63 respondenten meegedaan. Hiervan zijn 20 respondenten meegenomen in het huidige onderzoek. Van de uitgevallen respondenten hebben 42 respondenten de vragenlijst niet compleet ingevuld. De overige respondenten heeft geen lesgegeven aan een leerlingen met een hoge of lage sociaaleconomische status het afgelopen jaar. De respondenten bestaan uit 19 vrouwen (95%) en één man (5%). In Figuur 1 is te zien hoeveel jaar ervaring de respondenten hebben in het onderwijs. De categorie 5 tot 10 jaar ervaring komt het meest voor (35%). De categorie 15 tot 20 jaar komt het minst voor (5%). In Figuur 2 is in het staafdiagram weergegeven aan welke jaargroep(en) leerkrachten lesgeven. De meeste leerkrachten geven les aan groep 4 (25%). Van de 20 respondenten werkt 40% fulltime. Meer dan de helft van de respondenten werkt 3 tot 4 dagen per week (55%). De overige respondent werkt 1 tot 2 dagen per week (5%). In Figuur 3 is de vooropleiding van de respondenten te zien. Het grootste gedeelte van de respondenten hebben aan de reguliere PABO gestudeerd (40%). Eén respondent heeft de antwoordmogelijkheid ‘anders’ gekozen. Naast de reguliere PABO en een WO-master heeft deze respondent ook een PhD behaald.

Figuur 1

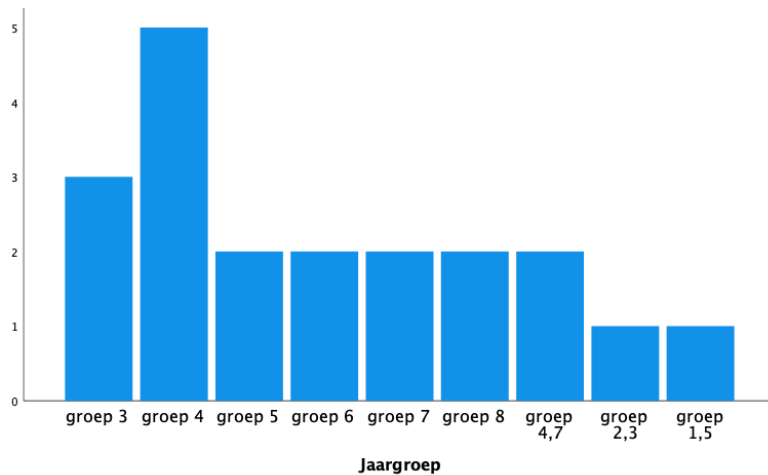
Aantal Jaar Ervaring in het Onderwijs van Leerkrachten



Noot. N = 20

Figuur 2

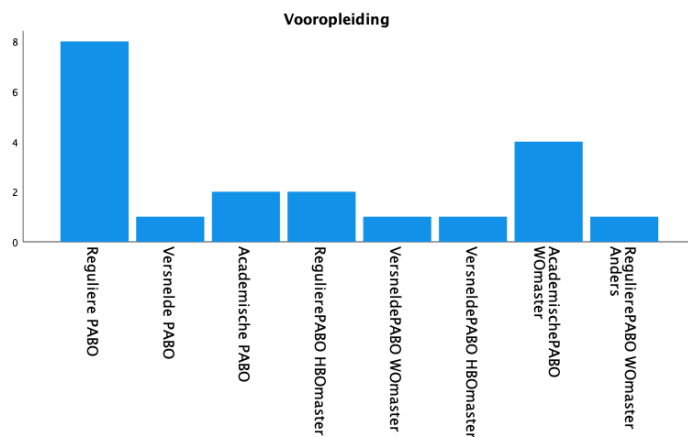
Jaargroep(en) waar Leerkrachten Les aan Geven



Noot. $N = 20$

Figuur 3

Vooropleidingen gevolgd door Leerkrachten



Noot. $N = 20$

Belang van Informatiebronnen in het Algemeen

De hoofdvraag heeft als doel het verschil in het informatiegebruik van leerkrachten over leerlingen met een verschillende achtergrond op basis van sociaaleconomische status te onderzoeken. Onder informatiegebruik vallen de verschillende informatiebronnen die in dit onderzoek gebruikt worden. Aan de leerkrachten is gevraagd welke van deze informatiebronnen zij belangrijk vinden.

In Tabel 1 is te zien in welke mate leerkrachten de informatiebronnen belangrijk vinden. Overdracht door voorgaande leerkracht, leerlingvolgsysteem, gesprekken met ouders, gesprekken met leerlingen en eigen observaties zijn volgens leerkrachten de belangrijkste informatiebronnen.

Overdracht door intern begeleider en leerlingdossier wordt door 70% van de respondenten als een belangrijke bron gezien. De optie ‘Helemaal niet belangrijk’ en ‘Niet

belangrijk' is door 10% van de respondenten aangevinkt. De overige respondenten zijn neutraal (20%) ten opzichte van deze informatiebronnen.

Prestaties methode-gebonden toetsen wordt door 25% van de respondenten als een niet belangrijke informatiebron gezien. Vergeleken met de andere informatiebronnen is dit de minst belangrijke bron. De optie 'Neutraal' is door 30% van de respondenten aangevinkt. Minder dan de helft van de respondenten (45%) heeft voor de optie 'Belangrijk' gekozen.

Tabel 1

Belang van Informatiebronnen onder Leerkrachten in Percentages

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
Overdracht door voorgaande leerkracht	0,0	0,0	0,0	35,0	65,0
Overdracht door intern begeleider	5,0	5,0	20,0	55,0	15,0
Leerlingdossier	0,0	10,0	20,0	50,0	20,0
Leerlingvolgsysteem	0,0	.0	15,0	60,0	25,0
Prestaties methode- gebonden toetsen	10,0	15,0	30,0	45,0	0,0
Gesprekken met ouders	0,0	5,0	10,0	45,0	40,0
Gesprekken met leerlingen	0,0	5,0	10,0	30,0	55,0
Eigen observaties	0,0	0,0	10,0	40,0	50,0

Belang van Kenmerken/Eigenschappen naar SES en Analyses

De data uit Tabel 2 is ook belangrijk voor de hoofdvraag. De informatie die gebruikt wordt zijn de kenmerken/eigenschappen van de leerlingen. Er is gekeken of er kenmerken/eigenschappen van een leerling belangrijker is gevonden bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met een hoge SES.

In Tabel 2 is samengevat welke kenmerken/eigenschappen leerkrachten belangrijker vinden bij lage SES, even belangrijk of belangrijker bij hoge SES. De genoemde kenmerken/eigenschappen worden door het grotendeel van de respondenten als even belangrijk bij het vormen van verwachtingen gezien. Enkele respondenten vinden de

kenmerken/eigenschappen belangrijker bij lage SES, maar dat zijn lage percentages. De kenmerken/eigenschappen interesse, nieuwsgierigheid, persoonlijkheid/karakter, ouderbetrokkenheid en ondersteuning ouders vinden 5% van de respondenten belangrijker bij een hoge SES. Redenatievaardigheden wordt door 10% van de leerkrachten belangrijker gevonden bij een hoge SES.

Om te kijken of er een significant verschil zit tussen ‘Belangrijker bij lage/hoge SES’ en ‘Even belangrijk’, zijn er ook een aantal one-sample t-toetsen uitgevoerd. In Tabel 3 zijn de uitkomsten van de toetsen te zien. Geen enkele kenmerken/eigenschappen is significant. Dit betekent dat geen enkele kenmerk/eigenschap significant vaker gebruikt wordt bij een lage SES of een hoge SES.

Tabel 2

Frequentie Belang van Kenmerken/Eigenschappen naar SES in Percentages

	Belangrijker bij lage SES	Even belangrijk	Belangrijker bij hoge SES
Leerprestaties	5,0	95,0	0,0
Werkhouding	10,0	90,0	0,0
Interesse	15,0	80,0	5,0
Nieuwsgierigheid	10,0	85,0	5,0
Motivatie/enthousiasme	15,0	85,0	0,0
Vragen durven stellen	10,0	90,0	0,0
Redenatievaardigheden	0,0	90,0	10,0
Sociaal-emotionele ontwikkeling	15,0	85,0	0,0
Persoonlijkheid/karakter	5,0	90,0	5,0
Ouderbetrokkenheid	5,0	90,0	5,0
Ondersteuning ouders	10,0	85,0	5,0

Tabel 3

One Sample T-Test Belang van Kenmerken/Eigenschappen naar SES

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% BHI Lower	Upper
Leerprestaties	-1.000	19	.330	-.050	-.15	.05
Werkhouding	-1.453	19	.163	-.100	-.24	.04

Interesse	-1.000	19	.330	-.100	-.31	.11
Nieuwsgierigheid	-.567	19	.577	-.050	-.23	.13
Motivatie/enthousiasme	-1.831	19	.083	-.150	-.32	.02
Vragen durven stellen	-1.453	19	.042	-.200	-.39	-.01
Redenatievaardigheden	1.453	19	.163	.100	-.04	.24
Sociale-emotionele ontwikkeling	-1.831	19	.083	-.150	-.32	.02
Persoonlijkheid/karakter	.000	19	1.000	.000	-.15	.15

Frequentie Raadplegen van Informatiebronnen naar SES en Analyses

Met behulp van Tabel 4 en Tabel 5 kunnen twee van de drie deelvragen beantwoord worden. Dit zijn de vragen: ‘Wat voor verschil is er in het aantal gebruikte informatiebronnen tussen een lage sociaaleconomische status en een hoge sociaaleconomische status?’ En: ‘In hoeverre worden specifieke informatiebronnen vaker gebruikt bij leerlingen met een laag sociaaleconomische status of juist een hoog sociaaleconomische status?’

In Tabel 4 wordt met behulp van percentages laten zien welke bronnen vaker bij lage SES, even vaak of vaker bij hoge SES gebruikt worden. Wat meteen opvalt is dat er maar één bron door 5% van de respondenten vaker gebruikt wordt bij hoge SES. Dat is de bron ‘gesprekken met leerlingen’.

Het merendeel van de bronnen wordt even vaak gebruikt bij hoge en lage SES. Dit zijn de bronnen: overdracht door de voorgaande leerkracht, leerlingdossier, leerlingvolgsysteem, prestaties methode-gebonden toetsen en eigen observaties. Door minimaal 85% van de respondenten worden deze bronnen even vaak gebruikt.

In totaal zijn alle acht bronnen minimaal één keer aangevinkt bij ‘Vaker bij lage SES’. Wat ook opvalt is dat de bron ‘overdracht door intern begeleider’ door de helft van de respondenten vaker gebruikt wordt bij leerlingen met een lage SES.

Met de data van tabel 4 is een reeks van one-sample t-testen uitgevoerd met de testwaarde 2. In Tabel 5 zijn de resultaten uit deze toetsen te zien. De one-sample t-toetsen laten zien dat drie van de acht informatiebronnen significant zijn wanneer er op 95% significantieniveau getoetst wordt. De bronnen die significant toetsen zijn: Overdracht door de voorgaande leerkracht ($M = 1.80$; $SD = .410$) met een p -waarde van $.042$ ($t = -2.179$), overdracht door intern begeleider ($M = 1.50$; $SD = .513$) met een p -waarde van $p < .001$ ($t = -4.359$) en gesprekken met ouders ($M = 1.60$; $SD = .489$) met een p -waarde van $.008$ ($t = -2.990$). De negatieve t -waardes betekenen dat de informatiebronnen significant vaker geraadpleegd worden voor leerlingen met een lage SES.

Tabel 4*Frequentie van Raadplegen van Informatiebronnen naar SES in Percentages*

	Vaker bij lage SES	Even vaak	Vaker bij hoge SES
Overdracht door de voorgaande leerkracht	20,0	80,0	0,0
Overdracht door intern begeleider	50,0	50,0	0,0
Leerlingdossier	15,0	85,0	0,0
Leerlingvolgsysteem	10,0	90,0	0,0
Prestaties methode-gebonden toetsen	10,0	90,0	0,0
Gesprekken met ouders	45,0	55,0	0,0
Gesprekken met leerlingen	20,0	75,0	5,0
Eigen observaties	10,0	90,0	0,0
Anders	-	-	-

Tabel 5*One Sample T-Test Raadplegen van Informatiebronnen naar SES*

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% BHI Lower	Upper
Overdracht door de voorgaande leerkracht	-2.179	19	.042	-.200	-.39	-.01
Overdracht door intern begeleider	-4.359	19	<.001	-.500	-.74	-.26
Leerlingdossier	-1.831	19	.083	-.150	-.32	.02
Leerlingvolgsysteem	-1.453	19	.163	-.100	-.24	.04
Prestaties methode-gebonden toetsen	-1.453	19	.163	-.100	-.24	.04
Gesprekken met ouders	-2.990	19	.008	-.400	-.68	-.12

Gesprekken met leerlingen	-1.371	19	.186	-.150	-.38	.08
Eigen observaties	-1.453	19	.163	-.100	-.24	.04

Frequentie Belang van Informatiebronnen naar SES en Analyses

De derde deelvraag toetst welke informatiebronnen belangrijker zijn bij leerlingen met een laag sociaaleconomische status of juist belangrijker zijn bij een hoog sociaaleconomische status. De informatie uit Tabel 6 wordt gebruikt om deze deelvraag te beantwoorden.

Tabel 6 laat zien welke bronnen door leerkrachten belangrijker gevonden wordt bij lage SES, hoge SES of even belangrijk bij beide. Het merendeel van de bronnen wordt ook bij deze Tabel even belangrijk gevonden bij een lage en een hoge SES. Prestaties-methodegebonden toetsen is de enige bron die door een respondent is gekozen bij 'Belangrijker voor hoge SES'. Overdracht door intern begeleider heeft het hoogste percentage bij 'Belangrijker voor lage SES' (30%).

Met de data uit tabel 6 is er ook een reeks aan one-sample t-toetsen uitgevoerd. De resultaten uit deze toets zijn te zien in Tabel 7. Uit deze toetsen is gebleken dat er twee van de acht informatiebronnen significant zijn op een significantieniveau van 95%. Dit zijn de informatiebronnen: overdracht door intern begeleider ($M = 1.70$; $SD = .470$) met een p -waarde van .010 ($t = -2.854$) en gesprekken met ouders ($M = 1.80$; $SD = .410$) met een p -waarde van .042 ($t = -2.179$). Deze bronnen worden door leerkrachten significant belangrijker gevonden bij leerlingen met een lage sociale economische status.

Tabel 6

Frequentie Belang van Informatiebronnen naar SES in Percentages

	Belangrijker bij lage SES	Even belangrijk	Belangrijker bij hoge SES
Overdracht door de voorgaande leerkracht	15,0	85,0	0,0
Overdracht door intern begeleider	30,0	70,0	0,0
Leerlingdossier	15,0	85,0	0,0
Leerlingvolgsysteem	5,0	95,0	0,0
Prestaties methodegebonden toetsen	5,0	90,0	5,0

Gesprekken met ouders	20,0	80,0	0,0
Gesprekken met leerlingen	10,0	90,0	0,0
Eigen observaties	10,0	90,0	0,0
Anders	-	-	-

Tabel 7

One Sample T-Test Belang van Informatiebronnen naar SES

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% BHI Lower	Upper
Overdracht door de voorgaande leerkracht	-1.831	19	.083	-.150	-.32	-.02
Overdracht door intern begeleider	-2.854	19	.010	-.300	-.52	-.08
Leerlingdossier	-1.831	19	.083	-.150	-.32	.02
Leerlingvolgsysteem	-1.000	19	.330	-.050	-.15	.05
Prestaties methodegebonden toetsen	.000	19	1.000	.000	-.15	.15
Gesprekken met ouders	-2.179	19	.042	-.200	-.39	-.01
Gesprekken met leerlingen	-1.453	19	.163	-.100	-.24	.04
Eigen observaties	-1.000	19	.330	-.050	-.15	.05
Ouderbetrokkenheid	.000	19	1.000	.000	-.15	.15
Ondersteuning ouders	-.567	19	.577	-.050	-.23	.13

Discussie

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat sociaaleconomische status een rol kan spelen bij het vormen van verwachtingen van leerkrachten over de leerling (Wang et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Ready & Wright 2011; Auwarter & Aruguete, 2008). In dit onderzoek is de focus gelegd op de informatiebronnen die gebruikt worden voorafgaand van het vormen

van verwachtingen over leerlingen en in hoeverre de sociaaleconomische status van de leerling bepalend is voor de geraadpleegde informatie. De bijbehorende onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre is er verschil in het informatiegebruik van leerkrachten over leerlingen met een verschillende achtergrond op basis van sociaaleconomische status?’ Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er enkele deelvragen opgesteld. Kwantitatief onderzoek is uitgevoerd om de hoofdvraag en de deelvragen te beantwoorden. Met behulp van een online vragenlijst is data verzameld onder leerkrachten in Noord- Nederland.

De eerste deelvraag luidt als volgt: ‘Wat voor verschil is er in het aantal gebruikte informatiebronnen tussen een lage sociaaleconomische status en een hoge sociaaleconomische status?’ Om het verschil te meten is er geteld hoeveel van de acht informatiebronnen minimaal één keer door de leerkrachten is aangevinkt bij de optie ‘vaker bij lage sociaaleconomische status’ en de optie ‘vaker bij hoge sociaaleconomische status.’ Uit de resultaten is gebleken dat alle acht bronnen minimaal één keer door leerkrachten is aangevinkt bij vaker ‘bij lage sociaaleconomische status’ Alleen de bron ‘gesprekken met leerlingen’ is een keer vaker aangevinkt bij ‘vaker bij hoge sociaaleconomische status’. De overige zeven informatiebronnen worden volgens leerkrachten even vaak gebruikt bij lage sociaaleconomische status als bij hoge sociaaleconomische status. Er lijkt meer variatie te zijn in de informatiebronnen die vaker bij lage sociaaleconomische status worden gebruikt. De resultaten uit deze deelvraag zijn niet vergeleken met resultaten uit andere onderzoeken vanwege het gebrek aan wetenschappelijk onderzoek naar informatiebronnen.

De tweede deelvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre worden specifieke informatiebronnen vaker gebruikt bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status of juist een hoge sociaaleconomische status?’ De resultaten laten zien dat drie informatiebronnen vaker gebruikt worden bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status. Dit zijn de informatiebronnen: overdracht door voorgaande leerkracht, overdracht door intern begeleider en gesprekken met ouders. De overige informatiebronnen werden even vaak bij hoge sociaaleconomische status als lage sociaaleconomische status gebruikt. Er is geen onderzoek gedaan naar het informatiegebruik van leerkrachten bij leerlingen met een verschil in achtergrond op basis van sociaaleconomische status. Echter is er wel één onderzoek gedaan naar het verzamelen van voorkennis over leerlingen en de bronnen die daarbij gebruikt worden door leerkrachten. Het onderzoek uit het unpublished manuscript (2021) laat zien dat leerkrachten een aantal informatiebronnen het meest gebruiken bij het verwerven van voorkennis over leerlingen. Dit zijn de bronnen: medeleerkrachten, ouders/voogden, schooladministratoren en informatie over het gedrag van de leerling. Overdracht door leerkracht en gesprekken met ouders uit het huidige

onderzoek lijkt overeen te komen met de informatiebronnen medeleerkrachten en ouders/voogden uit het onderzoek van het unpublished manuscript (2021).

Om te kijken welke informatiebronnen belangrijker zijn bij leerlingen met een lage of hoge sociaaleconomische status is de derde deelvraag gesteld: ‘In hoeverre zijn informatiebronnen belangrijker bij leerlingen met een laag sociaaleconomische status of juist bij een hoog sociaaleconomische status?’ Twee bronnen worden significant belangrijker geacht door leerkrachten bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status. Dit zijn de bronnen ‘overdracht door intern begeleider’ en ‘gesprekken met ouders’. Uit de resultaten van de vorige deelvraag blijkt dat deze twee informatiebronnen ook significant vaker gebruikt worden bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status. De informatiebron ‘overdracht door de leerkracht’ lijkt niet significant belangrijker bij leerlingen met een lage sociale economische status.

Tot slot is er gekeken of er kenmerken/eigenschappen van leerlingen belangrijker zijn volgens leerkrachten bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status in vergelijking tot een hoge sociaaleconomische status. Enkele onderzoeken laten zien dat bepaalde kenmerken/eigenschappen van leerlingen een rol spelen bij het vormen van verwachtingen over de leerling. Dit kunnen kenmerken zijn zoals motivatie (de Boer et al., 2010) en werkhouding (Timmermans et al., 2016). Het unpublished manuscript (2021) acht het gedrag van de leerling ook belangrijk bij het vormen van voorkennis over de leerling. De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat geen enkel kenmerk/eigenschap significant belangrijker wordt geacht bij een lage of een hoge sociaaleconomische status. De kenmerken/eigenschappen genoemd in dit onderzoek vormen waarschijnlijk niet de verklaring voor gevonden verschillen in verwachtingen tussen deze groepen.

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn de resultaten van de deelvragen gebruikt. Er is een verschil in het informatiegebruik van leerkrachten met verschillende achtergrond op basis van sociaaleconomische status. De resultaten laten zien dat er bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status sprake is van ander informatiegebruik. De leerkrachten geven bij een lage sociaaleconomische status aan de informatie te verzamelen via andere informatiebronnen, maar de kenmerken/eigenschappen genoemd in dit onderzoek worden niet belangrijk geacht bij het verzamelen van informatie.

Enkele informatiebronnen worden vaker gebruikt en belangrijker geacht bij lage sociaaleconomische status. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status (Wang et al., 2018; Timmermans et al., 2015; Ready & Wright 2011; Auwarter & Aruguete, 2008). Dit kan

een mogelijke verklaring zijn voor het verschil in gebruik van informatiebronnen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen focussen op het mogelijke verband tussen het ander gebruik van informatiebronnen bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status en de lage verwachtingen die leerkrachten hebben over deze leerlingen. Door middel van interviews kan er onderzocht worden of een bepaalde informatiebron die leerkrachten vaker gebruiken bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status ervoor zorgt dat leerkrachten een specifieke verwachting over deze leerling vormen. Ook is het voor vervolgonderzoek interessant om de meest gebruikte en belangrijke bronnen dieper te bestuderen. Door middel van interviews met leerkrachten kan er gevraagd worden waarom leerkrachten ervoor kiezen om bepaalde informatiebronnen vaker te gebruiken of belangrijker te achten. Het kwantitatieve onderzoek kan aangevuld worden door kwalitatief onderzoek.

Het onderzoek heeft een aantal beperkingen. Allereerst is het beoogde aantal van 40 respondenten niet bereikt. Enkel 20 respondenten hebben de specifieke vragen over sociaaleconomische status beantwoord. Ondanks het kleine aantal respondenten zijn er toch significante resultaten uit het onderzoek gekomen. De betrouwbaarheid lijkt wel gewaarborgd te zijn. Een andere beperking is de lengte van de vragenlijst. De vragenlijst bevatte vragen uit drie verschillende onderzoeken. Dit resulteerde in een redelijk lange vragenlijst. De lengte van de vragenlijst kan daarmee een potentiële oorzaak zijn van de hoge uitval onder de respondenten. Ook kan het zijn dat leerkrachten geen leerling in de klas hebben met een laag of hoog sociaaleconomische status, waardoor ze de vragenlijst niet volledig kunnen invullen. In dit onderzoek waren dat vijf leerkrachten. De overige 38 van de 63 respondenten hebben de vragenlijst niet compleet ingevuld. Verder is de vragenlijst opgesteld door drie studenten aan de Rijksuniversiteit Groningen en het primoraat van Openbaar Onderwijs Groningen. De vragen zijn zo opgesteld dat alle deelvragen uit de onderzoeken van de studenten beantwoord kunnen worden met de gevonden data. De constructvaliditeit lijkt wel beoogd te zijn, echter kan het niet getoetst worden. Er zijn geen vergelijkbare onderzoeken uitgevoerd waarmee de vragen uit de vragenlijst en de gevonden data mee vergeleken kan worden. Daarnaast is de vragenlijst verspreid op sociale media platformen, waardoor er niet met zekerheid gezegd kan worden of de leerkrachten echt uit het noorden van Nederland komen. De populatievaliditeit lijkt niet gewaarborgd te zijn.

Het doel van het onderzoek was om kennis toe te voegen aan een onderwerp dat nog weinig onderzocht is. Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de literatuur over leerkrachtverwachtingen. Resultaten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden bij vervolgonderzoeken naar de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen en het

belang/gebruik van informatiebronnen. Ook kunnen de resultaten uit dit onderzoek en vervolgonderzoek leerkrachten bewust maken van het verschil in verwachtingen bij leerlingen met een lage sociaaleconomische status ten opzichte van leerlingen met een hoge sociaaleconomische status. Bewustwording kan ervoor zorgen dat leerkrachten zonder bevooroordeelde verwachtingen ondersteuning bieden aan leerlingen met een lage sociaaleconomische status. Zo krijgen deze leerlingen onderwijs op het niveau dat ze aan kunnen.

Literatuurlijst

- Agirdag, O. (2018). The impact of school SES composition on science achievement and achievement growth: mediating role of teachers' teachability culture. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 264–276.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550838>
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731–746.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731>
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008a). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychology of Education, 11*(4), 389–395.
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9056-0>
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom* (1ste editie). Routledge.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019, 17 augustus). *Opleidingsniveau*. Geraadpleegd op 12 november 2021, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2019/33/verschillenlevensverwachting-hoog-en-laagopgeleid-groeit/opleidingsniveau>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Jussim, L. (2009). Can Sex-Undifferentiated Teacher Expectations Mask an Influence of Sex Stereotypes? Alternative Forms of Sex Bias in Teacher Expectations. *Journal of Applied Social Psychology, 39*(10), 2469–2498. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00534.x>
- CITO (2018). *Veelgestelde vragen over methode- en methodeonafhankelijke toetsen in het basisonderwijs*. Groep Educatieve Uitgeverijen. https://www.obs-piethen.nl/syndeo_data/media/cito_veelgestelde_vragen_methode_methodeonafhankelijke_toetsen_2013.pdf
- Cooper, H. M. (1977). Controlling personal rewards: Professional teachers' differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology, 69*(4), 419–427. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.4.419>

- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 168–179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Denessen, E., Hornstra, L., Van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction, 101437*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2019b). Do Student Mindsets Differ by Socioeconomic Status and Explain Disparities in Academic Achievement in the United States? *AERA Open, 5*(3), 233285841985770. <https://doi.org/10.1177/2332858419857706>
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983b). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 75*(3), 327–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Dusek, J. B., & O'Connell, E. J. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 65*(3), 371–377. <https://doi.org/10.1037/h0035639>
- Friedman, P. (1976). Comparisons of teacher reinforcement schedules for students with different social class backgrounds. *Journal of Educational Psychology, 68*(3), 286–292. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.3.286>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Educational Psychology, 29*(7), 867–869. <https://doi.org/10.1080/01443410903415150>

- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016/Staat+van+het+Onderwijs+geheel.pdf>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019b). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education, 63*(1), 44–73. <https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction, 28*, 73–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>
- Leerlingvolgsysteem (LVS) - uitleg begrippen onderwijs.* (2015). Wij-leren. Geraadpleegd op 14 november 2021, van <https://wij-leren.nl/leerlingvolgsysteem.php>
- Lu, W., Wang, H., Lin, Y., & Li, L. (2020). Psychological status of medical workforce during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Psychiatry Research, 288*, 112936. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112936>
- Luyten, H., & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? (to what extent are track recommendations meritocratic?). *Pedagogische Studiën, 82*–103.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(4), 791–809. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.791>
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom Factors Affecting Students' Self-Evaluations: An Interactional Model. *Review of Educational Research, 54*(3), 301–325. <https://doi.org/10.3102/00346543054003301>

- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017, april). *Rapport de Staat van het Onderwijs 2018 Onderwijsverslag over 2015/2016*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018, april). *Rapport de Staat van het Onderwijs 2018 Onderwijsverslag over 2016/2017*. <https://www.onderwijs>
- Pameijer, N. (2014, 5 maart). *Een nieuw schooljaar en de overdracht volgens HGW*. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 14 november 2021, van <https://wij-leren.nl/hgw-overdracht.php>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations and stereotypes influence the learning opportunities afforded aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303–333.
- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411–451. <https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h0m026p670k618q3>
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/bf02322211>
- sinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465–477. <https://doi.org/10.1037/a0031754>
- Timmermans, A. C., 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(4), 459–478.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12087>
- Timmermans, A.C., & Rubie-Davies, C.M. (2018). Do Teachers Differ in the Level or in the Extent to Which They Differentiate in Expectations? Relations between Teacher-Level Expectations, Teacher Background and Beliefs, and Subsequent Student Performance. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 241-263. doi:10.1080/13803611.2018.1550837
- Timmermans, A.C., de Boer, H., & van der Werf, M.P.C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(2), 217-240. <http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Timmermans, A.C., Rubie-Davies, C.M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 91-98. doi:10.1080/13803611.2018.1548785.
- Unpublished Manuscript (2021). Contemporary educational psychology. Elementary teachers' foreknowledge about their student.
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018b). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2020). The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101819. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101819>

Bijlage

Vragenlijst leerkrachtverwachtingen

Geachte leerkracht,

Allereerst willen wij u hartelijk bedanken voor het deelnemen aan dit onderzoek.

Door mee te werken aan dit onderzoek helpt u ons inzicht te krijgen in een voor de wetenschap en praktijk vrij onbekend onderwerp. De vraag waarop wij hopen antwoord te vinden is “Welke informatiebronnen worden er door leerkrachten gebruikt bij het vormen van verwachtingen over hun leerlingen?”. Naast het Primoraat helpt u ook drie studenten uit de bachelor Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen aan onderzoeksgegevens voor hun afstudeeronderzoek.

Deelname aan deze vragenlijst is geheel vrijwillig. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren.

Alle onderzoeksgegevens die worden verzameld in deze vragenlijst worden anoniem verwerkt. De data is op geen enkele wijze aan individuele leerkrachten te herleiden. De onderzoeksgegevens zijn alleen toegankelijk voor de drie bachelor studenten, begeleider en primor. Deze worden uitsluitend gebruikt voor afstudeerwerkstukken en ten behoeve van het primoraat “Kansengelijkheid door talentontwikkeling” van Openbaar Onderwijs Groningen. De onderzoeksgegevens worden maximaal 10 jaar bewaard.

Als u vragen heeft over privacy kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).

Met vriendelijke groet,
Selsela Noori (bachelorstudent Pedagogische wetenschappen),
Marijke Brouwer (bachelorstudent Academische PABO),
Lisa Boels (bachelorstudent Pedagogische wetenschappen),
Anneke Timmermans (universitair hoofddocent, Rijksuniversiteit Groningen)
&
Maaïke Nederstigt (Primor en leerkracht, Openbaar Onderwijs Groningen)

Q1

Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw
- Non-binair
- Ik zeg dat liever niet

Q2

Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht in het basisonderwijs?

- 0 tot 5 jaar
- 5 tot 10 jaar

- 10 tot 15 jaar
- 15 tot 20 jaar
- 20 tot 25 jaar
- 25 jaar of meer

Q3

Wat is uw vooropleiding?

- Reguliere PABO
- Versnelde PABO
- Academische PABO
- Programma voor zij-instromers
- HBO master
- WO master
- Anders, namelijk:

Q4

Aan welke jaargroep geeft u dit schooljaar les? (Indien u een combinatieklas lesgeeft kies dan alle jaargroepen uit deze combinatieklas).

- Groep 1
- Groep 2
- Groep 3
- Groep 4
- Groep 5
- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8

Q5

Werkt u dit schooljaar full-time?

- Ja
- Nee, 1 tot 2 dagen in de week
- Nee, 3 tot 4 dagen in de week
- Anders, namelijk:

De volgende vier vragen gaan over het vormen van verwachtingen en het gebruik van informatiebronnen aan het begin van dit schooljaar.

Q6

Aan het begin van dit schooljaar heb ik de leerlingen in mijn klas ingedeeld in niveaugroepen.

- Nee
- Ja, in twee niveaugroepen
- Ja, in drie niveaugroepen
- Ja, in meer dan drie niveaugroepen
- Anders, namelijk:

Q7

Welke informatiebronnen heeft u aan het begin van dit schooljaar benut om nieuwe leerlingen te leren kennen? En over welke kernmerken of eigenschappen van een leerling verzameld u met deze bronnen informatie?

	Wel benut	Niet benut	Leer- prestaties	Werk- houding	Interesse	Sociaal- emotionele- ontwikkeling	Persoonlijk- heid/karakter	Ouder- betrokken- heid	Onder- steuning ouders
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Overdracht intern begeleider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingdossier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodegebondentoetsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprekken ouders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprekken leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigen observaties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q8

Hoe belangrijk vindt u de onderstaande informatiebronnen voor het vormen van verwachtingen over de leermogelijkheden van leerlingen?

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overdracht door intern begeleider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingdossier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestaties methode- gebonden toetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigen observaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9

Kunt u uw antwoord op de vorige vraag kort toelichten?

Q10

Hoe belangrijk vindt u de kenmerken/eigenschappen van leerlingen voor het vormen van verwachtingen over de leermogelijkheden van leerlingen?

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
Leerprestaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkhouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nieuwsgierigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vragen durven stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivatie/enthousiasme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redenatievaardigheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal emotionele ontwikkeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persoonlijkheid/karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouderbetrokkenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ondersteuning ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11

Kunt u uw antwoord op de vorige vraag kort toelichten?

De volgende zes vragen zullen gaan over het vormen van verwachtingen voor verschillende groepen leerlingen binnen uw klas. In dit onderzoek richten we ons op twee kenmerken van leerlingen, namelijk de sociaal-economische status en migratieachtergrond. Deze kenmerken staan ook centraal in het debat rondom kansengelijkheid.

Sociaal-economische status (SES)

Als indicator voor de sociaal-economische status wordt in dit onderzoek het opleidingsniveau van ouders gebruikt. We gebruiken twee categorieën, namelijk:

- *Lage SES*: onderwijs op het niveau van basisonderwijs, het vmbo, de eerste 3 leerjaren van havo/vwo of de assistentenopleiding (mbo-1).
- *Hoge SES*: onderwijs hbo of wo niveau.

Migratieachtergrond

De migratieachtergrond is in dit onderzoek gebaseerd op het geboorteland van de leerling of zijn/haar ouders. Ook hier hanteren we twee categorieën:

- *Migratieachtergrond*: een leerling die zelf of van wie tenminste één van de ouders in het buitenland is geboren. Het gaat hierbij om leerlingen met een niet-westerse achtergrond.
- *Geen migratieachtergrond*: een leerling die in Nederland is geboren en van wie beide ouders in Nederland zijn geboren.

Q12

Heeft u dit schooljaar of vorig schooljaar lesgegeven aan een klas met leerlingen met een lage als een hoge sociaal-economische status?

- Ja
- Nee

Q13

Heeft u dit schooljaar leerlingen in de klas (gehad) met een migratieachtergrond?

- Ja
- Nee

Q14

Zijn er informatiebronnen die aan het begin van het schooljaar vaker of minder vaak raadpleegt bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?

	Lage SES vaker	Even veel	Hoge SES vaker
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overdracht door intern begeleider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingdossier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestaties methodegebonden toetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigen observaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q15

Zijn er informatiebronnen die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?

	Lage SES belangrijker	Even belangrijk	Hoge SES belangrijker
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overdracht door intern begeleider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingdossier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestaties methodegebonden toetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigen observaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16

Zijn er kenmerken of eigenschappen van een leerling die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een lage SES in vergelijking met kinderen met een hoge SES?

	Voor lage SES belangrijker	Even belangrijk	Voor hoge SES belangrijker
Leerprestaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkhouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nieuwsgierigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vragen durven stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivatie/enthousiasme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redenatievaardigheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal-emotionele ontwikkeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persoonlijkheid/karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouderbetrokkenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ondersteuning ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q17

Zijn er informatiebronnen die u aan het begin van het schooljaar vaker of minder vaak raadpleegt bij leerlingen met een migratie-achtergrond in vergelijking met kinderen zonder migratieachtergrond?

	Migratie-achtergrond vaker	Even vaak	Geen migratie-achtergrond vaker
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overdracht door intern begeleider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingdossier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestaties methodegebonden toetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigen observaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q18

Zijn er informatiebronnen die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met kinderen zonder migratieachtergrond?

	Migratie-achtergrond belangrijker	Even belangrijk	Geen migratie-achtergrond belangrijker
Overdracht door de voorgaande leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Overdracht door intern gebelgder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingdossier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerlingvolgsysteem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestaties methode- gebonden toetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gesprekken met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigen observaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q19

Zijn er kenmerken of eigenschappen van een leerling die u belangrijker of juist minder belangrijk vindt bij het vormen van verwachtingen bij leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met kinderen zonder migratieachtergrond?

	Migratie-achtergrond belangrijker	Even belangrijk	Geen migratie-achtergrond belangrijker
Leerprestaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkhouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nieuwsgierigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vragen durven stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivatie/enthousiasme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redenatievaardigheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal-emotionele ontwikkeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persoonlijkheid/karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouderbetrokkenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ondersteuning ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De volgende vier vragen zullen gaan over het reflecteren en evalueren van verwachtingen gedurende een schooljaar.

Q20

Op welk moment in het schooljaar evalueert u uw verwachtingen over de leermogelijkheden van uw leerlingen?

- Weeklijks
- Maandelijks
- Ieder kwartaal
- Ieder half jaar
- Aan het eind van het schooljaar
- Op een gezet moment, namelijk na methodetoetsen
- Op een gezet moment, namelijk na LVS-toetsen
- Onregelmatig
- Anders, namelijk:
- Niet van toepassing

Q21

Komt het voor dat u op andere momenten reflecteert op uw verwachtingen over uw leerlingen en zo ja, wat is daar dan de aanleiding voor?

- Ja, want het gedrag van de leerling is niet in overeenstemming met mijn verwachting
- Ja, want de prestaties van de leerling zijn niet in overeenstemming met mijn verwachting
- Ja, na aanleiding van een incident in de klas
- Ja, na aanleiding van opmerkingen van ouders/verzorgers
- Ja, na aanleiding van opmerkingen collega('s)
- Ja, vanwege een andere aanleiding, namelijk:
- Nee

Q22

Hoe belangrijk vindt u nieuwe informatie over de volgende kenmerken/eigenschappen van leerlingen bij het reflecteren op uw verwachtingen over de leermogelijkheden van leerlingen?

	Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Neutraal	Belangrijk	Heel erg belangrijk
Leerprestaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkhouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nieuwsgierigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vragen durven stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivatie/enthousiasme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redenatievaardigheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal-emotionele ontwikkeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persoonlijkheid/karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouderbetrokkenheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ondersteuning ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anders, namelijk: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q23

Zijn er specifieke groepen leerlingen die extra aandacht krijgen wanneer u reflecteert op uw verwachtingen?

- Ja, leerlingen op de rand van niveaugroepen
- Ja, de leerlingen met een IV of V score op een of meerdere LOVS toetsen
- Ja, leerlingen met een eigen leerlijn en/of speciale onderwijsbehoefte
- Ja, leerlingen die mogelijk in aanmerking komen voor extra uitdaging
- Ja, leerlingen die uitdagend gedrag laten zien
- Ja, anders:
- Nee, alle leerlingen hetzelfde

Bedankt voor het deelnemen aan deze vragenlijst. Met uw hulp kan het primoraat verder onderzoeken en kunnen de bachelorstudenten hun onderzoeksvragen gaan beantwoorden. Mocht u nog vragen hebben over het onderzoek of de vragenlijst dan kunt u ons mailen op één van de onderstaande e-mailadressen:

- a.j.boels@student.rug.nl
- m.brouwer.15@student.rug.nl
- n.noori@student.rug.nl

Wij houden u graag op de hoogte van de uitkomsten van ons onderzoek. Mocht u geïnteresseerd zijn, dan kunt u uw e-mailadres achterlaten. Nadat het onderzoek is afgerond, dan zult u van ons horen.

Met vriendelijke groeten,

Lisa Boels, Marijke Brouwer, Selsela Noori, Anneke Timmermans, & Maaïke Nederstigt

