

Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES en hun inschattingen
van schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen en ouderbetrokkenheid

Floor van den Elshout (6896987)

Classroom Processes

Educational Sciences

University Utrecht

Begeleider: Dr. L. Hornstra

Tweede beoordelaar: Dr. B. Flunger

Datum: 07/06/2020

Aantal woorden: 7998

Samenvatting

Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten negatievere inschattingen maken van de schoolbetrokkenheid, leercapaciteiten van leerlingen en de betrokkenheid van ouders met een lage sociaal economische status (SES) dan van leerlingen en ouders met een hoge SES. Dit kan zorgen voor ongelijke kansen in het onderwijs. Mogelijk worden de negatievere inschattingen van leerlingen met een lagere SES veroorzaakt door vooroordelen van leerkrachten. In het huidige onderzoek werd daarom onderzocht in hoeverre impliciet gemeten vooroordelen van basisschoolleerkrachten ten opzichte van SES (N=73), invloed hadden op de inschattingen die zij maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van fictieve leerlingen met een lage SES versus hoge SES en van de ouderbetrokkenheid. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een vignettenstudie met vragenlijst en van een Impliciete Associatie Test (IAT). Uit een *Multivariate analysis of variance* (MANOVA) bleek dat er geen verschil was tussen de inschattingen die leerkrachten maakten van fictieve leerlingen met een hoge SES versus lage SES. Tevens werden geen significante effecten gevonden van vooroordelen op basis van SES en de inschattingen die leerkracht maakten van een (fictieve) leerling. Dit zou mogelijk kunnen betekenen dat impliciete vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES geen significante rol spelen bij het maken van inschattingen van leerlingen.

Sleutelwoorden: vooroordelen, SES, leerkrachten, inschattingen, schoolbetrokkenheid, leercapaciteiten, ouderbetrokkenheid

In het onderwijs blijkt er sprake te zijn van kansenongelijkheid bij leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Hierbij speelt de achtergrond van leerlingen een grote rol. Zo blijkt uit eerder onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2018) dat leerlingen met een lage sociaal economische status (SES) vaak lager worden ingeschat door leerkrachten dan leerlingen met een hoge SES die dezelfde prestaties behalen. Inschattingen die leerkrachten maken van leerlingen kunnen ervoor zorgen dat zij deze op een andere manier benaderen, wat invloed kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs en dus mogelijk zorgt voor een kansenongelijkheid (Rubie-Davies, in Denessen, Hornstra, & Van den Bergh, 2020; Hornstra, Stroet, Van Eijden, Goudsblom, & Roskamp, 2018).

Leerkrachten maken bijvoorbeeld inschattingen van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen en van de betrokkenheid van ouders. Inschattingen die leerkrachten maken van leerlingen en ouders kunnen invloed hebben op het competentiegevoel en de leerprestaties van leerlingen (Benner & Mistry, 2007; Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013). Doordat het zelfbeeld van een leerling mogelijk beïnvloed wordt door de inschattingen van een leerkracht, zou de leerling zich mogelijk zelfs naar deze inschattingen kunnen gaan gedragen. Er is dan sprake van *self-fulfilling prophecy* (Merton, in Jussim & Harber, 2005; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009). Dit fenomeen komt voornamelijk voor bij leerlingen met een achtergrond waarover vooroordelen bestaan, zoals etniciteit of SES (Jussim & Harber, 2005). Op het gebied van ouderbetrokkenheid is bekend dat wanneer een leerkracht hierover negatief is, dit ervoor kan zorgen dat ouders nog minder betrokken zijn bij de school (Bakker et al., 2013).

Bij het maken van inschattingen van leerlingen zouden vooroordelen ten opzichte van SES mogelijk een rol kunnen spelen. Uit onderzoek van Pit-ten Cate en Glock (2018) blijkt dat leerkrachten vooroordelen hebben ten opzichte van de SES van leerlingen. Hierbij werden vooroordelen gezien als het hebben van een impliciete houding ten opzichte van de SES van

leerlingen, die middels een automatisch proces gevormd werd op basis van direct beschikbare kennis. Er werd echter niet onderzocht of deze vooroordelen zorgden voor eventuele verschillen in inschattingen die leerkrachten maakten van leerlingen. Hierdoor is nog onbekend in hoeverre vooroordelen ten opzichte van SES invloed hebben op inschattingen die leerkrachten maken. Wel blijkt uit verschillende onderzoeken dat vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van de etnische achtergrond van leerlingen, invloed hebben op inschattingen die zij maken van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen (Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010; Tobisch & Dresel, 2017). Deze uitkomsten zeggen mogelijk ook iets over vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES, omdat zowel etniciteit als SES kenmerken zijn van groepen waarover stereotyperingen bestaan.

Het doel van het huidige experimentele onderzoek was om na te gaan in hoeverre leerkrachten negatiever oordelen over de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van een fictieve leerling met een lage SES en over de ouderbetrokkenheid, in vergelijking met een vergelijkbare fictieve leerling met een hoge SES. Daarnaast werd gekeken naar in hoeverre eventuele verschillen in inschattingen verklaard konden worden door vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES.

Inschattingen van leercapaciteiten

Bij het maken van een inschatting vormt de leerkracht een oordeel over de leercapaciteiten van een individuele leerling (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh, & Voeten, 2010). Hierbij spelen verschillende factoren een rol, waaronder de daadwerkelijke academische vaardigheden van de leerling (Hauser-Cram, Sirin, & Stipek, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Wanneer leerkrachten voornamelijk de academische vaardigheden van leerlingen meenemen in het vormen van een oordeel, zijn de inschattingen meestal

accuraat. Echter, met name bij leerlingen met een achtergrond waarover vooroordelen bestaan, zoals leerlingen met een migratieachtergrond of een lage SES, blijken leerkrachten de leercapaciteiten vaak te laag in te schatten (Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Alvidrez & Weinstein, 1999; Van den Bergh et al., 2010; Tobisch & Dresel, 2017).

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat inschattingen die leerkrachten maken van de leercapaciteiten van leerlingen, invloed kunnen hebben op de leerprestaties van leerlingen (Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Alvidrez & Weinstein, 1999; Timmermans, Rubie-Davies, & Rjosk, 2018; Benner & Mistry, 2007). Wanneer de leerkracht een positieve inschatting maakt zal de leerling zich meer competent voelen en beter gaan presteren. Bij een negatieve inschatting ontwikkelt de leerling mogelijk een negatief competentiegevoel en zal deze minder goed gaan presteren (Benner & Mistry, 2007).

Inschattingen van leerkrachten kunnen ook invloed hebben op de manier waarop zij leerlingen benaderen en het onderwijs voor iedere leerling vormgeven (Paterson, 2007; Hornstra et al., 2018). Zo blijkt dat leerlingen waarvan een leerkracht hogere verwachtingen heeft meer ruimte voor autonomie en een hogere betrokkenheid van de leerkracht ervaren (Hornstra et al., 2018). De manier van benaderen heeft tevens invloed op de kwaliteit van het onderwijs (Rubie-Davies, in Denessen et al., 2020). Een leerling leert het best wanneer deze op cognitief niveau wordt uitgedaagd en middels goede feedback van de leerkracht gestimuleerd wordt te reflecteren. Wanneer een leerkracht op basis van een verkeerde inschatting een leerling benadert kan dit zorgen voor het eerder genoemde *self-fulfilling prophecy effect* (Merton, in Jussim & Harber, 2005; Jussim et al., 2009). Dit effect houdt in dat er een verkeerde inschatting van iemand wordt gemaakt en dat deze persoon zich hiernaar gaat gedragen, waardoor de verkeerde inschatting uiteindelijk een juiste inschatting wordt. Onderzoek van Zhu, Urhahne en Rubie-Davies (2018) toont bijvoorbeeld aan dat wanneer leerlingen negatieve feedback ontvangen van hun leerkracht, zij een minder goed zelfbeeld

hebben en lagere schoolprestaties behalen dan wanneer de leerkracht positieve feedback geeft. Dit betekent dat inschattingen van leerkrachten mogelijk invloed hebben op de manier waarop zij leerlingen benaderen, wat vervolgens kan zorgen voor een verschil in leerlinguitkomsten. Wanneer deze inschattingen inaccuraat zijn, kunnen deze dus zorgen voor ongelijke kansen tussen leerlingen.

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat leerkrachten negatievere inschattingen maken van de leercapaciteiten van leerlingen met een lage SES dan die van leerlingen met een hoge SES (Auwarter & Aruguete, 2008; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Dit is grotendeels terecht, omdat deze leerlingen ook daadwerkelijk lager presteren (Sirin, 2005). Echter, bij gestigmatiseerde groepen, zoals leerlingen met een lage SES, blijken leerkrachten deze leerlingen te laag in te schatten (Jussim & Harber, 2005). Tevens blijkt uit onderzoek van Peterson, Rubie-Davies, Osborne en Sibley (2016) dat wanneer leerkrachten een relatieve impliciete voorkeur hebben voor de etniciteit van leerlingen, leerlingen met deze etniciteit betere leerprestaties behalen. Dit wijst er mogelijk op dat vooroordelen van leerkrachten een rol spelen. Op basis van eerder onderzoek is echter tot op heden nog onbekend in hoeverre vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES bijdragen aan lagere inschattingen van de leercapaciteiten van leerlingen met een lage SES.

Inschattingen van schoolbetrokkenheid

Naast inschattingen van de leercapaciteiten van leerlingen, maken leerkrachten ook inschattingen over hun schoolbetrokkenheid (Tyler & Boelter, 2008; Hornstra et al, 2018). In het Engels wordt deze term vaak aangeduid als *school engagement* (Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Wang, Fredericks, Hofkens, & Linn, 2019).

Fredericks et al. (2005) maken onderscheid tussen drie soorten schoolbetrokkenheid: gedragsmatige betrokkenheid (*behavioural engagement*), emotionele betrokkenheid

(*emotional engagement*) en cognitieve betrokkenheid (*cognitive engagement*). Gedragmatige betrokkenheid houdt in dat iemand productief en proactief deelneemt aan schoolactiviteiten en positief gedrag vertoont (Wang & Degol, in Wang et al., 2019). Dit uit zich in het zich houden aan regels, het stellen van vragen, het hebben van concentratie en het tonen van doorzettingsvermogen. Emotionele betrokkenheid betreft het hechten van waarde aan het uitvoeren van schoolactiviteiten en het plezier dat iemand hierbij ervaart (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Een voorbeeld van iemand die emotioneel betrokken is, is wanneer iemand tijdens een activiteit in een *flow* zit (Csikzentmihalyi, in Fredericks et al., 2004). Dit betekent dat iemand zo betrokken is bij het uitvoeren van de activiteit, dat deze zich niet meer bewust is van de tijd en zijn omgeving. Cognitieve betrokkenheid betreft het toepassen van leerstrategieën en zelfregulerende vaardigheden, het tonen van probleem oplossend vermogen en het willen leveren van inspanning tijdens een activiteit (Fredericks et al., 2004).

Uit onderzoek van Hornstra, Van der Veen, Peetsma en Volman (2013) blijkt dat leerkrachten de *school investment*, een construct dat vergelijkbaar is met de eerder beschreven gedragmatige betrokkenheid, lager inschatten bij leerlingen met een lagere SES dan bij leerlingen met een hogere SES. Echter, dit kwam niet overeen met de motivatie die leerlingen zelf aangaven te hebben. Deze verschilde niet voor leerlingen met een hoge SES versus lage SES. Dit zou kunnen betekenen dat inschattingen van de leerkrachten van de schoolbetrokkenheid van deze leerlingen niet altijd accuraat waren. Een vergelijkbaar resultaat werd gevonden in het onderzoek van Urhahne (2011), waaruit bleek dat leerkrachten leerlingen die een hoge betrokkenheid hadden overschatten en leerlingen die dit niet lieten zien onderschatten. Een mogelijke verklaring die Urhahne geeft voor deze inaccurate inschattingen is het *halo-effect*, dat inhoudt dat een leerkracht een inschatting maakt op basis van een algemeen beeld van een leerling en deze generaliseert naar afzonderlijke

eigenschappen van een leerling. Zo werden in het onderzoek van Urhahne de inschattingen die leerkrachten maakten van de betrokkenheid van een leerling voor een groot deel beïnvloed door de algemene capaciteiten van een leerling op wiskundig gebied.

Tobisch en Dresel (2017) beschrijven dat leerkrachten op basis van etniciteit en SES verschillende inschattingen maken van de schoolbetrokkenheid van leerlingen. Leerkrachten bleken vaker positieve inschattingen te maken van het leveren van inspanningen door niet-immigrantenleerlingen met een hoge SES dan van Turkse migrantenleerlingen met een lage SES. Echter, het is nog onbekend in hoeverre vooroordelen op basis van SES hierbij een rol spelen.

Inschattingen van ouderbetrokkenheid

Leerkrachten maken naast inschattingen over de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen ook inschattingen van ouderbetrokkenheid. In de literatuur wordt ouderbetrokkenheid op verschillende manieren gedefinieerd (Bakker et al., 2013). Een algemene definitie van ouderbetrokkenheid is de mate waarin ouders aandacht besteden aan het onderwijs van hun kind (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). In de praktijk kan het tonen van betrokkenheid door ouders op verschillende manieren zichtbaar zijn (Epstein, 1987). Ouders kunnen actief betrokken zijn bij de school zelf, waarbij ze bijvoorbeeld ondersteuning bieden bij schooluitjes of helpen in de schoolbibliotheek. Daarnaast kan de betrokkenheid zich uiten in het stimuleren van de leerontwikkeling van hun kind, door bijvoorbeeld begeleiding te bieden bij het maken van huiswerk (Epstein, 1987; Driessen, Elshof, Mulder, & Roeleveld, 2015).

Uit meerdere studies blijkt dat ouderbetrokkenheid een positieve invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen (Mo & Singh, 2008; Bakker et al., 2013; Desforges & Abouchaar, 2003). Dit geldt voornamelijk voor ouderbetrokkenheid die thuis plaatsvindt.

Bovendien blijkt de mate van ouderbetrokkenheid invloed te hebben op de schoolbetrokkenheid van leerlingen (Mo & Singh, 2008). Inschattingen die leerkrachten maken van ouderbetrokkenheid spelen een belangrijke rol bij deze positieve effecten (Bakker et al, 2013). Wanneer een leerkracht positieve inschattingen maakt van de ouderbetrokkenheid, zullen ouders mogelijk ook meer betrokken zijn.

De bevindingen van Huss-Keeler (1997) lijken erop te wijzen dat vooroordelen van leerkrachten invloed kunnen hebben bij het maken van een inschatting van ouderbetrokkenheid. Dit onderzoek werd in Engeland middels observaties en interviews uitgevoerd en onderzocht de betrokkenheid van Pakistaanse ouders die de Engelse taal beperkt beheersten. Deze ouders bleken voornamelijk thuis erg betrokken te zijn bij het onderwijs van hun kinderen. Echter, uit de interviews met leerkrachten bleek dat zij, vaak onterecht, door de taalbarrière en doordat de betrokkenheid op school minder zichtbaar was, een negatieve inschatting maakten van de ouderbetrokkenheid. Leerkrachten kenden aan deze ouders de stereotypering ‘ongeïnteresseerde ouder’ toe en betrokken hen minder bij schoolactiviteiten dan de ouders die volgens hen meer interesse toonden. Verder bleek dat de leerkrachten door deze vooroordelen ook negatievere inschattingen maakten van de capaciteiten van de leerlingen. Deze negatieve inschattingen hadden als gevolg dat deze leerlingen minder kansen kregen. De betrokkenheid van deze ouders bij schoolactiviteiten werd hierdoor beperkt en deze ouders werden door de leerkracht niet ondersteund in het begeleiden van hun kinderen bij het leerproces. Deze samenwerking tussen ouders en leerkracht is van belang voor het leerproces van de leerling. Wanneer de leerkracht ouders ondersteunt bij het begeleiden van dit leerproces, zal dit ten goede komen aan de leerresultaten van de leerling (Harris & Goodall, 2008). In het onderzoek van Huss-Keeler (1997) lijken de vooroordelen van leerkrachten invloed te hebben op de inschattingen die zij maken van ouderbetrokkenheid. Het is echter nog onbekend in hoeverre dit effect

vergelijkbaar is voor vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van de SES van leerlingen en ouders.

Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een lage SES

Er bestaat discussie in de literatuur over de vraag of de inschattingen die een leerkracht maakt van leerlingen accuraat zijn of dat deze ook beïnvloed worden door andere factoren (Rubie-Davies, 2018). Jussim en Harber (2005) concluderen in hun reviewstudie dat inschattingen die leerkrachten van individuele leerlingen maken vaak accuraat zijn, maar dat deze beïnvloed kunnen worden door vooroordelen die zij hebben ten opzichte van bepaalde groepen leerlingen. Dit komt voornamelijk voor bij leerlingen met een achtergrond waarover veel stereotypingen bestaan. Een belangrijk onderscheid is te maken tussen inschattingen en vooroordelen. Inschattingen worden gemaakt over eigenschappen van een individuele leerling en vooroordelen betreffen stereotypingen van een groep (Van den Bergh et al., 2010). Er is sprake van een stereotypering, wanneer de leerkracht een negatieve houding heeft ten opzichte van een groep, bijvoorbeeld op basis van etniciteit of SES (Van den Bergh et al., 2010; Pit-ten Cate & Glock, 2018). Deze houding, ook wel vooroordelen genoemd, kan invloed hebben op de inschattingen die leerkrachten maken van leerlingen of ouders (Huss-Keeler, 1997; Van den Bergh et al., 2010). Het MODE-model beschrijft hierover dat in veel situaties een dergelijke houding een rol speelt bij het sturen van het gedrag van een persoon, zoals bij het maken van een inschatting (Fazio & Olson, 2014). Tevens beschrijft dit model dat de motivatie en mogelijkheden waarover iemand beschikt, bepalen vanuit welke houding, positief of negatief, een inschatting wordt gemaakt (Fazio & Olson, 2014). Zowel positieve als negatieve houdingen kunnen impliciet of expliciet aanwezig zijn. Impliciete houdingen zijn gebaseerd op direct beschikbare kennis die spontaan en geautomatiseerd naar boven komt. Expliciete houdingen daarentegen worden gevormd middels meer doordachte, weloverwogen denkprocessen. Deze denkprocessen kosten meer moeite en er is motivatie

vereist om deze bewust toe te passen bij het maken van een inschatting (Fazio & Olson, 2014). Vaak zijn mensen zich niet bewust van de invloed van hun impliciete houdingen (Asendorpf, Banse, & Mücke, 2002).

Uit een meta-analyse van Pit-ten Cate en Glock (2019), waarin impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van gestigmatiseerde groepen onderzocht werden, blijkt dat leerkrachten gemiddeld een negatievere impliciete houding hebben ten opzichte van groepen waarover stereotyperingen bestaan. Tevens bleek uit onderzoek van Van den Bergh et al. (2010) dat zich richtte op leerlingen met een migratieachtergrond, dat impliciet gemeten vooroordelen ten opzichte van etniciteit invloed hebben op inschattingen die leerkrachten maken van individuele leerlingen met een migratieachtergrond. Leerkrachten schatten over het algemeen hun leerlingen met een migratieachtergrond negatiever in dan leerlingen van Nederlandse afkomst, maar in klassen van leerkrachten met negatieve impliciete vooroordelen bleek het verschil tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond groter. In het eerder beschreven onderzoek van Huss-Keeler (1997) werd middels observaties en interviews een vergelijkbare relatie gevonden op het gebied van de betrokkenheid van Pakistaanse ouders die in Engeland woonachtig waren. Leerkrachten schatten de betrokkenheid van deze ouders onterecht laag in, doordat zij op basis van beperkte kennis deze ouders de stereotypering ‘ongeïnteresseerde ouder’ toekenden. Daarnaast concluderen Pit-ten Cate en Glock (2018) dat leerkrachten gemiddeld een negatieve impliciete houding hebben ten opzichte van leerlingen met een lage SES. Hoewel de relatie tussen impliciete vooroordelen ten opzichte van SES en de inschattingen die leerkrachten maken van leerlingen met een lage SES nog niet onderzocht is, zijn er wel aanwijzingen dat leerkrachten, net als bij de eerder genoemde groepen waarover stereotyperingen bestaan, negatieve impliciete vooroordelen hebben ten opzichte van leerlingen met een lage SES (Pit-ten Cate & Glock, 2018).

De Sociaal Economische Status (SES) van een leerling kan worden afgeleid uit drie factoren: de opleiding, het beroep en het inkomen van ouders (Sirin, 2005). In het huidige onderzoek werd de SES van de leerling gebaseerd op de opleiding van ouders. De opleiding van ouders hangt vaak samen met het beroep en daarmee ook met het inkomen. Daarnaast is de opleiding vaak een vast gegeven, omdat een opleiding veelal vroeg in het leven afgerond wordt en daarmee een stabiele factor is (Sirin, 2005).

Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES kunnen gemeten worden met zowel expliciete als impliciete metingen. Bij een expliciete meting wordt participanten openlijk gevraagd naar bewuste denkprocessen en houdingen, bijvoorbeeld middels een vragenlijst. Het doel van dit onderzoek was om te meten in hoeverre leerkrachten inschattingen van leerlingen baseren op impliciete vooroordelen. Het maken van inschattingen op basis van impliciete vooroordelen wordt vanuit het MODE model gezien als een spontaan en geautomatiseerd proces (Fazio & Olson, 2014). In het kader van dit onderzoek was het van belang dat vooroordelen op impliciete wijze gemeten werden, omdat bij expliciete metingen het risico bestond dat leerkrachten sociaal wenselijk reageerden (De Houwer, 2006). Daarnaast blijkt uit een recente reviewstudie van Denessen et al. (2020) dat impliciete metingen van vooroordelen en inschattingen van leerkrachten in relatie tot leerprestaties van leerlingen vaker significante uitkomsten laten zien dan expliciete metingen. Daarom werden vooroordelen in het huidige onderzoek impliciet gemeten middels een *Impliciete Associatie Test* (IAT) (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998).

Huidige studie

Het is nog onduidelijk in hoeverre vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van de SES van leerlingen een rol spelen bij het maken van inschattingen. Het doel van de huidige studie was om te onderzoeken in hoeverre vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van de

SES van een fictieve leerling, invloed hebben op inschattingen die zij maken van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen en van ouderbetrokkenheid. In dit onderzoek werden vooroordelen gemeten door de impliciete voorkeur van leerkrachten voor leerlingen met een hoge SES versus leerlingen met een lage SES te onderzoeken.

Op basis van de bevinding van Pit-ten Cate en Glock (2018) dat leerkrachten een negatievere impliciete houding hebben ten opzichte van leerlingen met een lage SES versus hoge SES, werd verwacht dat leerkrachten vooroordelen hebben op basis van SES. Tevens werd op basis van de bevinding van Van den Bergh et al. (2010) dat leerkrachten met meer vooroordelen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond negatievere inschattingen maken van de leercapaciteiten van leerlingen verwacht dat leerkrachten negatievere inschattingen maken van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van een leerling met een lage SES en de betrokkenheid van de ouders, dan wanneer dezelfde leerling een hoge SES heeft. Bij een (fictieve) leerling met een lage SES werd verwacht dat naarmate leerkrachten meer vooroordelen hebben ten aanzien van leerlingen met een lage SES, zij negatievere inschattingen maken van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van de leerling en van de ouderbetrokkenheid. Bij een (fictieve) leerling met een hoge SES werd verwacht dat naarmate leerkrachten meer vooroordelen hebben ten aanzien van leerlingen met een lage SES, wat overeenkomt met een impliciete voorkeur voor leerlingen met een hoge SES, zij positievere inschattingen maken van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van de leerling en de ouderbetrokkenheid. In zowel de huidige studie als in de studies van Pit-ten Cate en Glock (2018) en Van den Bergh et al. (2010) werden vooroordelen van leerkrachten op impliciete wijze gemeten van groepen met kenmerken waarover stereotyperingen bestaan, zoals etniciteit en SES.

Methode

Onderzoeksdesign

Het huidige onderzoek had een vignette-based experimental design (Atzmüller & Steiner, 2010; Wouters & Aarts, 2016). De vignetten bestonden uit beschrijvingen van fictieve leerlingen. Er waren twee experimentele condities, waarbij gevarieerd werd op de SES van de leerling. Iedere leerkracht werd willekeurig toegewezen aan één van de twee condities: lage SES of hoge SES. Vanwege het experimentele design met fictieve leerlingbeschrijvingen was er sprake van een beperkte ecologische validiteit (Field, 2013). Echter, dit design maakte het wel mogelijk om causale relaties te onderzoeken (Evans et al., 2015). Er was gekozen voor een *between-subjects design*, omdat er bij het alternatieve *within-subjects design* een risico bestond dat leerkrachten zich bewust werden van wat er gemeten werd (Atzmüller & Steiner, 2010). Bij een *within-subjects* ontwerp leest iedere participant twee leerlingbeschrijvingen, één van een leerling met een hoge SES en één met een lage SES. Hierdoor is het mogelijk dat participanten zich bewust worden van wat er wordt gemeten, omdat deze de twee beschrijvingen kunnen vergelijken. Deze vergelijking kon door participanten niet gemaakt worden bij het gekozen *between-subjects design*.

Participanten

Er hebben 76 participanten deelgenomen aan het onderzoek. Hiervan waren drie leerkrachten in opleiding, waarvan de gegevens uiteindelijk niet werden meegenomen in het onderzoek, omdat gezien de aard van het onderzoek het van belang was dat de participanten een lerarenopleiding hadden afgerond. Daardoor betrof het uiteindelijke aantal participanten 73 leerkrachten, waarvan 63 vrouwen en 10 mannen, allen met de Nederlandse nationaliteit. De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten was 35,11 jaar ($SD = 12,76$) en zij hadden gemiddeld 10,34 ($SD = 10,74$) jaar ervaring met lesgeven. Van de 73 leerkrachten hadden

negen op het moment van het onderzoek geen vaste groep en stonden evenveel leerkrachten voor een onderbouwgroep (groep 1 tot en met 4) als voor een bovenbouwgroep ($n = 28$). De overige acht leerkrachten gaven les aan meerdere onder- en bovenbouwgroepen.

Het aantal participanten van 73 werd beoordeeld als voldoende, gezien de poweranalyse die was uitgevoerd via het programma *G*power* (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). Hierbij werd uitgegaan van de MANOVA analyse. In het huidige onderzoek werd er naar gestreefd een power van 80% te bereiken. Op basis van eerdere, vergelijkbare onderzoeken werd een effectgrootte met een Cohen's f van 0.20 verwacht (Glock, Krolak-Schwerdt, & Höstermann, 2016; Glock, Kneer, & Kovacs, 2013; Van den Bergh et al., 2010). In deze onderzoeken werden effectgroottes gevonden variërend tussen $r^2 = 0.10$ en $d = 0.57$, welke duiden op kleine tot middelgrote effecten.

Instrumenten

Het huidige onderzoek was onderdeel van een groter onderzoeksproject. Hierdoor bevatte het, naast de hieronder beschreven instrumenten, meerdere casussen en (uitgebreidere) vragenlijsten die gebruikt konden worden voor andere doeleinden.

Inschattingen van leerkrachten. In de huidige studie werd gebruik gemaakt van vignetten en een aansluitende vragenlijst (zie Bijlage 1 en 2). Een vignet is een korte casus van een leerling en/of situatie, waarbij bepaalde variabelen systematisch aangepast kunnen worden (Atzmüller & Steiner, 2010). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat deze methode effectief kan zijn in het meten van onderliggende aspecten van gedrag, die middels observatie of alleen vragenlijsten minder goed zichtbaar zijn (Aguinis & Bradley, 2014; Evans et al., 2015).

In het huidige onderzoek werd deze methode gebruikt om te bepalen in hoeverre de SES van een fictieve leerling invloed heeft op de inschattingen die leerkrachten maken van de

schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen en van ouderbetrokkenheid. De fictieve leerlingbeschrijvingen in de vignetten zijn tot stand gekomen in samenwerking met twee co-onderzoekers. Alle onderzoekers waren opgeleid tot leerkracht, waarvan twee werkzaam waren in het basisonderwijs. Tijdens het schrijfproces werden de aanbevelingen van Evans et al. (2015) voor de vormgeving van een vignet toegepast, zoals ‘het afleiden van de vignet uit klinische ervaring’, ‘het volgen van een verhalende voorgang’, ‘wees herkenbaar, relevant en plausibel voor participanten’ en ‘het gebruiken van een vergelijkbare structuur en stijl voor alle vignetten in de studie’. De aanbeveling ‘wees zo neutraal mogelijk met betrekking tot culturele en sociaal-economische factoren’ werd grotendeels opgevolgd, omdat het voor het huidige onderzoek van belang was dat er werd gevarieerd op SES. Verder werd de leerlingbeschrijving zo neutraal mogelijk gehouden, ter voorkoming dat andere leerlingfactoren invloed zouden hebben op de inschattingen van leerkrachten. Om het realistische karakter van het vignet te waarborgen, werd na het ontwerp de leerlingbeschrijving voorgelegd aan drie leerkrachten die werkzaam waren (geweest) in het onderwijs. In de vignetten werden middels namen en hobby’s van de leerlingen gevarieerd op SES. De namen betroffen meisjesnamen en werden zorgvuldig gekozen op basis van eerder onderzoek naar de relatie tussen namen van kinderen en SES van ouders (Onland & Bloothoof, 2008; Pit-ten Cate & Glock, 2018). In het vignet over een leerling met een hoge SES werden de naam Willemijn en de hobby’s ‘vioolles’ en ‘hockey’ gebruikt. De naam Shelly en de hobby ‘dansles in het buurthuis’ werden toegekend aan de leerling met een lage SES.

Er werd een manipulatiecheck uitgevoerd middels de vraag welke inschatting leerkrachten maakten van het opleidingsniveau van de ouders (laag, gemiddeld, hoog) op basis van het vignet (zie Bijlage 2). Hiermee werd nagegaan of de leerkrachten in de twee condities een verschillende SES rapporteerden.

Aansluitend op het lezen van het vignet, vulden de leerkrachten een vragenlijst in over de fictieve leerling (zie Bijlage 2). De vragenlijst werd zorgvuldig samengesteld aan de hand van vragen uit bestaande vragenlijsten die in eerder onderzoek valide gebleken zijn. Voor het meten van inschattingen van de leercapaciteiten van de leerling werd gebruik gemaakt van de vragenlijst over leerkrachtverwachtingen uit het onderzoek van Van den Bergh et al. (2010). Deze bestond uit 6 items, zoals 'is een slimme leerling'. De *School Engagement Scale* van Fredericks et al. (2005) werd gebruikt om te bepalen welke inschattingen leerkrachten maakten van de drie soorten schoolbetrokkenheid. Vooraf zijn vragen geselecteerd op basis van de relevantie voor het onderzoek en die door leerkrachten konden worden beantwoord op basis van de inhoud van het vignet. Vragen die gedrag buiten school betroffen werden daarom verwijderd. Tevens werd rekening gehouden met de lengte van de vragenlijst, door vragen te selecteren die de inhoud voldoende representeerden. Voor de gedragsmatige betrokkenheid waren vier items geselecteerd, zoals 'houdt zich aan de regels op school'. Voor de emotionele betrokkenheid werden zes items geselecteerd, zoals 'vindt het leuk om op school te zijn'. Voor de cognitieve betrokkenheid werden vier items gekozen, waarvan 'controleert haar schoolwerk op fouten' een voorbeeld is. Voor het gebruik van de vragen voor dit onderzoek, zijn de oorspronkelijke vragen vertaald van het Engels naar het Nederlands middels de methode *Back Translation* (Tyupa, 2011). De drie vragen uit het cohortonderzoek van Driessen et al. (2015) betreffende ouderbetrokkenheid werden gebruikt om de inschatting die leerkrachten hiervan maakten te meten. Hiervan is het item 'De ouders zijn actief betrokken bij de school' een voorbeeld. Er is gebruik gemaakt van de Likertschaal van 1 tot en met 5, waarbij 1 *helemaal niet van toepassing*, 2 *niet van toepassing*, 3 *neutraal*, 4 *van toepassing* en 5 *helemaal van toepassing* de antwoordmogelijkheden waren.

Een factoranalyse bevestigde de vijf-factor structuur van de vragenlijst (zie Bijlage 3). Gezamenlijk verklaarden deze vijf factoren 48,7 % van de variantie. Enkele items werden

verwijderd, omdat zij onvoldoende laadden op de betreffende factor ($< .30$). Het ging hierbij om twee items van de schaal 'Leercapaciteiten'. Een voorbeeld van een item uit de uiteindelijke schaal was 'behaalt waarschijnlijk een hoge score eindcito groep 8'. Om de structuur van de subschalen 'Gedragmatige betrokkenheid', 'Emotionele betrokkenheid' en 'Cognitieve betrokkenheid' te verduidelijken werd een factoranalyse uitgevoerd, waarbij de drie-structuur van de vragenlijst werd bevestigd. Gezamenlijk verklaarden deze drie factoren 45,8 % van de variantie. Hoewel de items wel op drie schalen laadden, laadden de items van 'Gedragmatige betrokkenheid' en 'Emotionele betrokkenheid' niet allemaal op de schaal waarvoor ze bedoeld waren. De items die gingen over waarneembaar gedrag, 'Gedragmatige betrokkenheid', zoals 'heeft haar werk op tijd af', hadden een hoge lading op één factor. De items die ervaringen op gevoelsniveau van de leerling betroffen, zoals 'vindt het leuk om op school te zijn', hadden een hoge lading op één factor van 'Emotionele betrokkenheid'. Het item 'Voelt zich verveelt' betrof een negatieve formulering die niet overeenkwam met de antwoorden van de Likert-schaal. Om ervoor te zorgen dat de antwoorden dezelfde positieve waarden zouden hebben als de andere items, werd dit item gehercodeerd. De items die vanuit de theorie inschattingen van de 'Cognitieve betrokkenheid' zouden moeten meten, zoals 'controleert haar schoolwerk op fouten', laadden wel naar verwachting op één factor. Ook de items van 'Ouderbetrokkenheid' laadden op één factor, zoals 'De ouders bevorderen leren en nieuwsgierigheid'. De betrouwbaarheid van de schaal 'Leercapaciteiten' was aan de lage kant met een *Cronbach's alpha* van $\alpha = .64$. De interne consistentie van de overige schalen was voldoende ($\alpha > .74$).

Vooroordelen ten opzichte van SES. In het huidige onderzoek werd gebruik gemaakt van een *Impliciete Associatie Test* (IAT) om vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES op impliciete wijze te meten. De IAT is ontworpen om automatische associaties van een persoon te meten (Greenwald et al., 1998; Nosek, Greenwald, & Banaji,

2007). In een IAT categoriseert de participant woorden of namen, waarbij de reactietijden gemeten worden. Als de participant sneller reageert, duidt dit erop dat deze een sterkere associatie heeft tussen twee concepten. In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van de IAT uit het onderzoek van Pit-ten Cate en Glock (2018), waarmee werd gemeten in hoeverre leerkrachten positieve of negatieve associaties hadden met leerlingen met een lage SES versus hoge SES. Wanneer een leerkracht sterkere negatieve vooroordelen had ten opzichte van lage SES, maakte deze de taak sneller wanneer *lage SES* en *negatief* aan dezelfde kant van het scherm stonden, omdat de leerkracht deze begrippen sterker met elkaar associeerde. In de test werden namen gebruikt die leerlingen met een hoge of lage SES representeerden en werden woorden gebruikt om de categorieën positief en negatief te representeren. De gebruikte jongens- en meisjesnamen waren afkomstig uit eerdere onderzoeken van Onland en Bloothoofd (2008) en van Pit-ten Cate en Glock (2018). Het gebruik van namen en woorden zorgt voor sterkere associaties dan afbeeldingen (Pit-ten Cate & Glock, 2019).

De IAT werd door de leerkrachten gemaakt op een eigen computer. De IAT bestond uit zeven onderdelen, waarbij het eerste, tweede, derde, vijfde en zesde onderdeel dienden als oefenfasen en het vierde en zevende onderdeel als testfasen, waarvan de score werd meegenomen in de uiteindelijke IAT-score (Greenwald et al., 1998). In het eerste onderdeel werd de leerkracht gevraagd namen aan de categorieën *hoogopgeleid* en *laagopgeleid* toe te wijzen. Om een naam aan de categorie *hoogopgeleid* toe te wijzen moest de leerkracht de *e-toets* gebruiken en de *i-toets* om een woord toe te schrijven aan de categorie *laagopgeleid*. In het tweede onderdeel werd de leerkracht gevraagd verschillende woorden toe te kennen aan de categorieën *positief* of *negatief*. In het derde en vierde onderdeel werden de eerder genoemde categorieën gecombineerd en moesten de participanten de namen toewijzen aan de categorieën *hoog opgeleid/positief* of *laagopgeleid/negatief*. In het vijfde onderdeel werden de combinaties van toetsen en categorieën, zoals deze gebruikt werden in het tweede

onderdeel omgedraaid, waardoor de *e-toets* gebruikt moest worden voor de categorie *negatief* en de *i-toets* voor de categorie *positief*. In de zesde en zevende fasen werden net als in de derde en vierde fase de categorieën gecombineerd. Hierbij waren de categorieën echter omgedraaid, waardoor de combinaties *hoogopgeleid/negatief* en *laagopgeleid/positief* gevormd waren.

De gestandaardiseerde score (*d*) werd berekend volgens de methode van Greenwald, Nosek, & Banaji (2003). Hierbij werd tevens gecontroleerd op de reactiesnelheid van de leerkrachten, waarbij de normen van Nosek et al. (2007) werden aangehouden. Hiermee werd voorkomen dat de gegevens van leerkrachten die willekeurig reageerden of te lang nadachten over een reactie werden meegenomen in de verdere analyses. De *d*-score werd gebruikt als indicator voor de mate van vooroordelen. Hierbij werd een positieve *d*-score geïnterpreteerd als een negatievere houding ten opzichte van leerlingen met lage SES en een negatieve *d*-score als een positievere houding ten opzichte van leerlingen met een hoge SES.

Procedure

De leerkrachten werden middels een gemakssteekproef geworven (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Zij werden via het bestuur van een aantal stichtingen uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek. Daarnaast werden leerkrachten benaderd uit de kennissenkring van de onderzoekers en via diverse *sociale media*-kanalen, zoals e-mail, WhatsApp, LinkedIn en Facebook. Deze uitnodiging betrof een korte toelichting betreffende het algemene doel en de inhoud van het onderzoek (zie Bijlage 4). Hierin werd ook aangegeven dat het onderzoek vijftientig à dertig minuten zou duren en dat de leerkrachten op een zelf gekozen moment deel konden nemen aan het onderzoek middels de bijgevoegde link die leidde naar de online onderzoeksomgeving. Onder de eerste vijftig deelnemers die aangaven hiervoor in

aanmerking te willen komen, werden tien waardebonnen verloot ter waarde van vijftwintig euro.

In het eerste scherm in de online onderzoeksomgeving werden de leerkrachten middels een uitgebreide beschrijving geïnformeerd over de aard en het doel van het onderzoek, zonder dat deze informatie de onderzoeksresultaten zou beïnvloeden (zie Bijlage 5). Ook werden zij gewezen op de vrijwillige aard van deelname en over de waarborging van hun anonimiteit. Vervolgens konden zij het *informed consent* invullen wanneer zij wilden deelnemen aan het onderzoek. Na toestemming gegeven te hebben, startte voor de leerkracht het onderzoek met een aantal algemene vragen over de leerkracht zelf. In het kader van het grotere onderzoek volgden meerdere vignetten met aansluitend een vragenlijst. Hiervan werden de uitkomsten van één vignet gebruikt voor het huidige onderzoek. Na het beantwoorden van de vragen, volgde het tweede deel van het onderzoek, de IAT. Hierna werd de leerkracht gevraagd bij interesse zijn of haar e-mailadres in te vullen om kans te maken op het winnen van een waardebon.

Na het onderzoek vond er een *debriefing* plaats waarbij het daadwerkelijke doel van het onderzoek kenbaar gemaakt werd. Hierna had de leerkracht alsnog de mogelijkheid deelname te weigeren. Wanneer de leerkracht hiervoor koos, werden de gegevens niet meegenomen in het onderzoek. In het huidige onderzoek had geen van de 73 leerkrachten waarvan de gegevens zijn meegenomen deelname geweigerd.

Data-analyses

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een *Multivariate analysis of variance* (MANOVA) uitgevoerd, met behulp van het programma *SPSS Statistics* (Grice & Iwasaki, 2007; Allen & Bennett, 2012). Er was gekozen voor een MANOVA, omdat het huidige onderzoek meerdere afhankelijke variabelen had. Tevens is het voordeel van het toepassen

van een MANOVA dat de kans op een type I fout beperkt wordt (Field, 2013). Met een MANOVA is het mogelijk te onderzoeken of één of meerdere onafhankelijke variabelen invloed hebben op meerdere afhankelijke variabelen. In de huidige studie waren de IAT-score van de leerkrachten en de conditie waar zij aan waren toegewezen de onafhankelijke variabelen. De afhankelijke variabelen waren de gemiddelde schaalscores van de uitkomstvariabelen. Er werd middels een MANOVA getoetst of de vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES invloed hadden op de inschattingen die zij maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van een fictieve leerling en van de ouderbetrokkenheid. Hierbij werd middels de interactievariabele *IAT-score*Conditie* getoetst of de relatie tussen de impliciete vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES en de eerder genoemde inschattingen die zij maakten van een fictieve leerling en ouders gemodereerd werd door de conditie (hoge of lage SES) waaraan de leerkrachten waren toegewezen.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Tabel 1 toont de beschrijvende statistieken van de impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES en van de inschattingen die zij maakten van de leercapaciteiten en de gedragsmatige, emotionele en cognitieve betrokkenheid en de ouderbetrokkenheid voor beide condities afzonderlijk, te weten hoge SES (Willemijn) en lage SES (Shelly).

De vooroordelen ten opzichte van SES die middels de IAT impliciet gemeten zijn worden weergegeven in een *d*-score. Een *d*-score van 0.00 betekent dat er geen sprake is van vooroordelen ten opzichte van de SES van leerlingen. Uit een t-toets bleek dat de gemiddelde *d*-score significant afweek van 0.00, $t(72) = 17.70$, $p < .001$, $d = 2.07$. Dit betekende dat de

leerkrachten uit het onderzoek gemiddeld negatievere vooroordelen hadden ten opzichte van leerlingen met een lage SES dan van leerlingen met een hoge SES. Tabel 1 toont dat voor beide condities gold dat leerkrachten gemiddeld een positieve score hadden, wat betekende dat leerkrachten relatief negatievere vooroordelen hadden ten opzichte van leerlingen met een lage SES. De inschattingen waren allemaal gemeten op een vijf-puntsschaal, waarbij een score van 3 duidde op een neutrale score.

De correlaties tussen de continue variabelen uit het onderzoek, de IAT d -score en de inschattingen die leerkrachten maakten van de drie typen schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van een fictieve leerling met een hoge versus lage SES en van de ouderbetrokkenheid, staan in Tabel 2 voor beide condities afzonderlijk weergegeven.

Manipulatiecheck hoge en lage SES

Ter controle of leerkrachten daadwerkelijk een verschil in SES vaststelden bij de vignetten met fictieve leerlingen met een lage SES versus hoge SES werd er een manipulatiecheck uitgevoerd middels de vraag *Hoe hoog schat u het opleidingsniveau van de ouders van deze leerling in?*. Er werd een onafhankelijke t-toets uitgevoerd, waaruit bleek dat de leerkrachten een hoger opleidingsniveau rapporteerden voor de ouders van de leerling met de hoge SES (Willemijn) dan voor de ouders van de leerling met de lage SES (Shelly), $t(71) = 2.48$, $p = 0.016$, tweezijdig, $d = 0.57$, wat duidde op een middelgroot effect. Dit betekende dat het variëren op SES het gewenste resultaat gaf.

Vooroordelen ten opzichte van SES en inschattingen

Er werd een *Multivariate analysis of variance* (MANOVA) uitgevoerd om de effecten van vooroordelen ten opzichte van SES te meten op de inschattingen die leerkrachten maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van (fictieve) leerlingen met een lage en hoge SES en van de ouderbetrokkenheid ($N=73$). Voorafgaand aan de MANOVA

Tabel 1.

Beschrijvende statistieken IAT d-scores en inschattingen van leerkrachten van (fictieve) leerlingen met hoge en lage SES (N=73)

	Hoge SES (Willemijn)				Lage SES (Shelly)			
	(n = 37)				(n = 36)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
IAT <i>d</i> -score	0.71	0.36	-0.23	1.19	0.68	0.31	-0.27	1.15
Leercapaciteiten	3.36	0.45	2.25	4.00	3.49	0.45	2.50	4.25
Gedragmatige betrokkenheid	3.47	0.52	2.40	4.80	3.33	0.55	2.40	5.00
Emotionele betrokkenheid	4.06	0.49	2.50	5.00	3.80	0.56	2.50	5.00
Cognitieve betrokkenheid	3.06	0.75	2.00	4.50	2.99	0.69	1.75	4.50
Ouderbetrokkenheid	3.59	0.61	2.33	5.00	3.20	0.65	2.00	4.67

Noot. IAT *d*-score = Score op Impliciete Attitude Test (Greenwald et al., 1998).

Tabel 2.

Pearson Correlaties tussen IAT-scores en inschattingen van leerkrachten van fictieve leerlingen met hoge SES/lage SES

	IAT <i>d</i> -score	Leercapaciteiten	Gedragmatige betrokkenheid	Emotionele betrokkenheid	Cognitieve betrokkenheid
IAT <i>d</i> -score	-				
Leercapaciteiten	.25/.12	-			
Gedragmatige betrokkenheid	.21/.40	.01/.25	-		
Emotionele betrokkenheid	.18/.11	-.31/-.15	.54**/.42*	-	
Cognitieve betrokkenheid	.13/-.38*	.19/.01	.47**/.05	.36*/.09	-
Ouderbetrokkenheid	.09/.12	-.50/-.00	.29/.06	.34*/.29	.35*/.14

Noot. Correlaties voor de condities hoge SES/lage SES. $n = 37/n = 36$

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

werd getoetst of er aan de assumpties van normaliteit, multicollineariteit, lineariteit en homogeniteit werd voldaan (Grice & Iwasaki, 2007; Allen & Bennett, 2012). Hierbij werd de assumptie van normaliteit licht geschonden. Tevens waren er enkele afwijkende variabelen die te verklaren waren en daarom niet zijn verwijderd.

Uit de MANOVA bleek dat de conditie waaraan leerkrachten waren toegewezen (hoge of lage SES), geen significant effect had op de inschattingen die zij maakten van de drie typen schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van (fictieve) leerlingen met een lage en hoge SES en van de ouderbetrokkenheid, $F(5, 65) = 2.29, p = .056$, gedeeltelijk $n^2 = .150$. Ook vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES bleken geen significant effect te hebben op de inschattingen die zij maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van (fictieve) leerlingen met een lage versus hoge SES en van de ouderbetrokkenheid, $F(5, 65) = 0.704, p = .623$, gedeeltelijk $n^2 = .051$. Tevens bleek de interactievariabele *conditie*IAT-score* geen significant effect te hebben op de inschattingen die leerkrachten maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van (fictieve) leerlingen met een lage versus een hoge SES en van de ouderbetrokkenheid, $F(5, 65) = 1.94, p = .100$, gedeeltelijk $n^2 = .130$.

Discussie

Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen met een lage SES negatiever inschatten dan van leerlingen met een hoge SES (Inspectie van het onderwijs, 2018). Dit zorgt mogelijk voor een kansenongelijkheid in het onderwijs. Tevens blijken inschattingen die leerkrachten maken van ouderbetrokkenheid invloed te hebben op de mate van ouderbetrokkenheid (Bakker et al, 2013). Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES spelen mogelijk een rol bij het vormen van inschattingen van leerlingen en ouders. Het doel van het huidige experimentele

onderzoek was daarom om te onderzoeken in hoeverre impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES invloed hebben op het maken van inschattingen van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van (fictieve) leerlingen met een lage versus hoge SES en van ouderbetrokkenheid. Dit was één van de eerste onderzoeken waarbij de effecten van impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES op het maken van dergelijke inschattingen onderzocht zijn. Eerder onderzoek richtte zich met name op de directe invloed van de SES van de leerling op het maken van inschattingen van leerlingen door leerkrachten (Inspectie van het onderwijs, 2018). Tevens heeft eerder onderzoek naar impliciete vooroordelen ten opzichte van SES zich met name gericht op of leerkrachten daadwerkelijk deze impliciete vooroordelen hebben (Pit-ten Cate & Glock, 2018). In het huidige onderzoek werd daarnaast onderzocht in hoeverre deze impliciet gemeten vooroordelen ten opzichte van SES invloed hadden op het maken van inschattingen van (fictieve) leerlingen en ouders. Tevens dragen de resultaten van dit onderzoek bij aan de bestaande literatuur met betrekking tot impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van groepen waarover stereotyperingen bestaan.

In lijn met de eerdere onderzoeken van Pit-ten Cate en Glock (2018), Pit-ten Cate en Glock (2019) en Van den Bergh et al. (2010), laten de uitkomsten van het huidige onderzoek zien dat leerkrachten impliciet gemeten vooroordelen hebben ten opzichte van groepen waarover stereotyperingen bestaan, zoals in het geval van het huidige onderzoek, de SES van een leerling. In het huidige onderzoek werden de vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES middels een IAT op impliciete wijze gemeten, hetgeen in de literatuur als een effectieve methode wordt beschreven voor het meten van impliciete vooroordelen van leerkrachten (Denessen et al., 2020). De bevinding dat leerkrachten vooroordelen hebben ten opzichte van SES, betekent dat zij gemiddeld een relatieve voorkeur hebben voor leerlingen met een hoge SES en een negatievere houding hebben tegenover leerlingen met een lage

SES. Eerder onderzoek laat zien dat in de onderwijspraktijk impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten gevolgen kunnen hebben voor leerlingen (Denessen et al., 2020). De bevinding dat leerkrachten bevooroordeeld zijn ten opzichte van leerlingen met een lage SES, kan dus mogelijk betekenen dat deze leerlingen door leerkrachten benadeeld zouden kunnen worden in vergelijking met leerlingen met een hoge SES.

In tegenstelling tot de bevinding van Van den Bergh et al. (2010) dat impliciet gemeten vooroordelen ten opzichte van etniciteit invloed hebben op inschattingen die leerkrachten maken van leerlingen met een migratieachtergrond, werden in dit huidige onderzoek geen effecten gevonden van de vooroordelen die leerkrachten hadden ten opzichte van SES op de inschattingen die zij maakten van de schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van een (fictieve) leerling en van de ouderbetrokkenheid. Dit zou mogelijk kunnen betekenen dat het hebben van vooroordelen ten opzichte van SES geen invloed heeft op het maken van inschattingen van leerlingen en ouders. Echter, deze uitkomst is mogelijk toe te schrijven aan het feit dat het onderzoek vignetten over fictieve leerlingen betrof en er geen echte leerlingen bij betrokken waren, zoals bijvoorbeeld wel het geval was in de studie van Van den Bergh et al. (2010). Deze verklaring wordt ondersteund in de reviewstudie van Denessen et al. (2020) waaruit bleek dat in studies die echte leerlingen betroffen meer significante effecten van impliciet gemeten vooroordelen op verschillende leerlinguitkomsten gevonden werden, dan in studies waar vignetten met fictieve leerlingbeschrijvingen gebruikt waren. Dit verschil in gevonden effecten kan mogelijk verklaard worden vanuit het MODE-model (Fazio & Olson, 2014). Impliciete vooroordelen, in het MODE-model ook wel impliciete houdingen genoemd, sturen volgens dit model het gedrag van een persoon, zoals het maken van inschattingen. Deze impliciete houdingen zijn gebaseerd op direct beschikbare kennis die spontaan en geautomatiseerd naar boven komt. Bij het maken van inschattingen spelen de motivatie en mogelijkheden van een persoon een belangrijke rol. In de onderwijspraktijk moet er door

leerkrachten vaak direct gereageerd worden in situaties met leerlingen. Leerkrachten hebben hierdoor vaak weinig tijd en mogelijkheden om uitgebreid na te kunnen denken over het maken van een inschatting. Dit zou mogelijk kunnen betekenen dat wanneer leerkrachten in de praktijk een inschatting maken van leerlingen of ouders, zij deze inschatting vaker baseren op de impliciete vooroordelen ten opzichte van SES die zij mogelijk hebben (Jussim & Harber, 2005; Tobisch & Dresel, 2017; Huss-Keeler, 1997; Van den Bergh et al., 2010; Peterson et al., 2016). Bekend is dat deze inschattingen kunnen zorgen voor een andere manier van handelen van leerkrachten (Paterson, 2007; Hornstra et al., 2018). Een verschil in benadering van de leerkracht kan vervolgens zorgen voor ongelijke kansen bij leerlingen in het onderwijs (Rubie-Davies, in Denessen et al., 2020; Hornstra et al., 2018; Zhu et al., 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2020).

In dit onderzoek bleken leerkrachten vooroordelen te hebben. Hoewel die in dit onderzoek niet samenhangen met de inschattingen die leerkrachten van fictieve leerlingen en ouders maakten, suggereert de reviewstudie van Denessen et al. (2020) dat vooroordelen van leerkrachten mogelijk wel effect hebben op hun inschattingen van echte leerlingen. Het is mogelijk interessant om in vervolgonderzoek na te gaan in hoeverre impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES invloed hebben op het maken van inschattingen van echte leerlingen met een verschillende SES, waarbij gecontroleerd kan worden op de invloed van andere variabelen, zoals geslacht en leeftijd. Daarnaast zou er onderzocht kunnen worden in hoeverre leerkrachten op basis van impliciet gemeten vooroordelen ten opzichte van SES in de praktijk anders handelen in situaties betreffende leerlingen met een hoge SES versus lage SES dan wanneer zij geen vooroordelen hebben.

Tevens is het mogelijk dat wanneer echte leerlingen en ouders in het onderzoek betrokken worden, ook andere factoren meespelen bij het hebben van impliciete vooroordelen ten opzichte van SES en het maken van inschattingen op basis van deze vooroordelen. Zo

blijkt dat ook de uiterlijke kenmerken van een persoon, in Engelse literatuur aangeduid als *appearance*, invloed hebben op de vooroordelen die iemand heeft (Kite & Whitley Jr, 2016). Wanneer iemand uiterlijke kenmerken heeft die passen bij een stereotype groep, zoals een bepaalde etniciteit of SES, kan dit gevolgen hebben voor hoe deze persoon benaderd wordt. Voor vervolgonderzoek is het wellicht interessant om te onderzoeken welke uiterlijke kenmerken bij leerlingen met een lage SES versus hoge SES horen en om na te gaan in hoeverre deze invloed hebben op het hebben van impliciete vooroordelen. Dit kan mogelijk middels een IAT, waarbij associaties van uiterlijke kenmerken met SES gemeten worden met gebruik van foto's van personen. Vervolgens kan impliciet gemeten worden in hoeverre leerkrachten vooroordelen hebben ten opzichte van SES en welk effect uiterlijke kenmerken van leerlingen hierop hebben.

Limitaties

In dit onderzoek was gekozen voor een experimenteel design en het gebruik van fictieve leerlingbeschrijvingen. Dit had als voordeel dat het mogelijk was om causale relaties te onderzoeken (Evans et al., 2015). Echter, hierdoor was er sprake van een beperkte ecologische validiteit. Daarentegen was het middels dit design wel mogelijk om alleen te variëren in de SES van de leerling, door de namen en hobby's van de leerlingen aan te passen. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen verder gelijk waren, waardoor het mogelijk werd de eventueel gemeten effecten toe te kunnen schrijven aan een verschil in conditie (hoge of lage SES) waaraan leerkrachten willekeurig werden toegewezen. De neutrale, bondige leerlingbeschrijving heeft mogelijk ervoor gezorgd dat leerkrachten niet voldoende informatie hadden om hun inschattingen op te baseren. Het maken van dergelijke inschattingen is complex en vraagt wellicht meer (achtergrond)informatie over een leerling.

De resultaten zijn mogelijk in beperkte mate te generaliseren, omdat aan het huidige onderzoek uitsluitend leerkrachten van Nederlandse afkomst deelnamen die op het moment van het onderzoek werkzaam waren (geweest) in het (speciaal) basisonderwijs. Daarom is voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de onderzoeksresultaten voor leerkrachten met een andere afkomst of voor leerkrachten die werkzaam zijn op een ander type onderwijs. Tevens bleek er een lichte schending van de assumptie normaliteit te zijn. In studies wordt aangegeven dat bij een steekproef van meer dan 30 participanten, zoals het geval was in het huidige onderzoek, dit geen groot probleem vormt (Islam, 2018). Echter, over dit concrete aantal is wat discussie en is voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van de uitkomsten (Islam, 2018; Schröder & Yitzhaki, 2017).

Praktische implicaties

Gezien de onderzoeksresultaten is het van essentieel belang dat leerkrachten zich bewust worden van de mogelijke effecten die hun impliciete vooroordelen hebben op hun handelen en de kansen die zij leerlingen hierdoor geven of ontnemen. Een mogelijk advies is om het ontwikkelen van dit bewustzijn bij (toekomstige) leerkrachten een prominente plek te geven in curricula van lerarenopleidingen.

Referenties

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best practice recommendations for designing and implementing experimental vignette methodology studies. *Organizational Research Methods, 17*(4), 351-371. doi:10.1177/1094428114547952
- Allen, P., & Bennet, K. (2012). *SPSS A practical Guide version 20.0* (Eerste editie). South Melbourne, Australië: Cengage Learning Australia.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of educational psychology, 91*(4), 731–746. doi:10.1037/0022-663.91.4.731
- Asendorpf, J. B., Banse, R., & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(2), 380-393. doi:10.1037//0022-3514.83.2.380
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology, 6*(3): 128–138. doi:10.1027/1614-2241/a000014
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research, 101*(4), 242-246. doi:10.3200/JOER.101.4.243-246
- Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbakkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen, Nederland: Radboud Universiteit.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 140-153. doi:10.1037/0022-0663.99.1.140
- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them? In R. W.

- Wiers & A.W. Stacy (Red.). *Handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 11-28). Thousand Oaks, Verenigde Staten: Sage Publisher.
- Denessen, E., Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2020). Implicit Measures of Teachers' Stereotypical Attitudes and their Effects on Teacher Practice and Student Outcomes: A Review of Theory and Research. Artikel toegevoegd voor publicatie.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Nottingham, Verenigd Koninkrijk: Department for Education and Skills.
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL5-18 Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19(2), 119-136.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. doi:10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, C. M., Garcia, A. M., Reed, G. M. (2015). Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: Validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 160–170. doi:10.1016/j.ijchp.2014.12.001
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. doi:10.3758/bf03193146

- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2014). The mode model. In J.W. Sherman, B. Gawronski, & Trope (Red.), *Dual-process theories of the social mind* (pp. 155-171). New York, Verenigde Staten: The Guilford Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (34 ed.). Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Red.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer Science and Business Media.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Glock, S., Kneer, J., & Kovacs, C. (2013). Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204-210. doi:10.1016/j.stueduc.2013.09.003
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Hörstermann, T. (2016). The Higher the SES the Better? Implicit and Explicit Attitudes Influence Preservice Teachers' Judgments of Students. In C. Fields (Red.), *Stereotypes and Stereotyping. Misperceptions, Perspectives and Role of Social Media* (pp. 1-20). New York, Verenigde Staten: Nova Science Publishers.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1464-1480. doi:10.1037//0022-3514.74.6.1464
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and Using the Implicit Association Test: I. An Improved Scoring Algorithm. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 85(2), 197-216.

Grice, J. W., & Iwasaki, M. (2007). A truly multivariate approach to MANOVA. *Applied Multivariate Research*, 12(3), 199-226.

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289. doi:10.1080/00131880802309424

Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813– 820. doi:10.1037/0022-0663.95.4.813

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529. doi:10.1177/0022219409355479

Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 324-345. doi:10.1080/13803611.2018.1550841

Hornstra, L., Van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group specific differences. *Learning and Individual Differences*, 23, 195-204. doi:10.1016/j.lindif.2012.09.004

Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher education*, 13(2), 171-182. doi:10.1016/S0742-051X(96)00018-2

- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Islam, M. R. (2018). Sample size and its role in Central Limit Theorem (CLT). *International Journal of Physics & Mathematics*, 1(1), 37-47. doi:10.31295/ijpm.v1n1.42
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 28, 281-388. doi:10.1016/S0065-2601(08)60240-3
- 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. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In *Handbook of motivation at school* (p. 349-380). Abingdon, Engeland: Taylor & Francis.
- Kite, M. E., & Whitley Jr, B. E. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination* (3^e ed.). New York, Verenigde Staten: Routledge.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students'

school engagement and performance. *RMLE online*, 31(10), 1-11.

doi:10.1080/19404476.2008.11462053

Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2007). The implicit association test at age 7: A methodological and conceptual review. In J. A. Bargh (Ed.), *Automatic processes in social thinking and behavior* (pp. 265–292). New York: Psychology Press.

Onland, D., & Bloothoof, G. (2008). *Voornaamgroepen en sociaal-economische indicatoren*. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics.

Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of learning disabilities*, 40(5), 427-435. doi:10.1177/00222194070400050601

Peterson, E.R., Rubie Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.010

Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high and low-educated parents. *Social Psychology of Education*, 21(3), 725-742. doi:10.1007/s11218-018-9436-z

Pit-ten Cate, I.M., & Glock, S. (2019). Teachers' Implicit Attitudes Toward Students From Different Social Groups: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2832. doi:10.3389/fpsyg.2019.02832

Rubie-Davies, C. M. (2018). *Teacher expectations in education*. New York, Verenigde Staten: Routledge.

Schröder, C., & Yitzhaki, S. (2017). Reasonable sample sizes for convergence to normality.

Communications in statistics-Simulation and computation, 46(9), 7074-7087.

doi:10.1080/03610918.2016.1224347

Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.

doi:10.3102/00346543075003417

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

Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731-752. doi:10.1007/s11218-017-9392-z

Tyler, K. M., & Boelter, C. M. (2008). Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *Negro Educational Review*, 59(1-2), 27-44.

Tyupa, S. (2011). A theoretical framework for back-translation as a quality assessment tool. *New Voices in Translation Studies*, 7, 35-46.

Urhahne, D. (2011). Teachers' Judgments of Elementary Students' Ability, Creativity and Task Commitment. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 229-237.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. doi:10.3102/0002831209353594

Wang, M.-T., Fredericks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A

Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. doi:10.1027/1015-5759/a000431

Wouters, E., & Aarts, S. (2016). Kwantitatief versus kwalitatief onderzoek. *Podosophia*, 24(1), 16-18. doi:10.1007/s12481-016-0110-0

Zhu, M., Urhahne, D., & Rubie-Davies, C. M. (2018). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38(5), 648-668. doi:10.1080/01443410.2017.1412399

Bijlage 1: Vignet

Willemijn/Shelly

*U krijgt nu een beschrijving van een leerling, genaamd **Willemijn/Shelly**, te lezen. We vragen u daarna om een aantal vragen over **Willemijn/Shelly** in te vullen. Uiteraard heeft u op basis van deze korte tekst lang niet alle informatie die u nodig heeft. Toch willen we u vragen om zich voor te stellen dat het een echte leerling betreft en in te schatten wat volgens u, op basis van deze beperkte informatie, het meest passende antwoord is. Na deze vragen kunt u het aangeven als u informatie mist en welke extra informatie u nog zou willen hebben. Denkt u niet te lang na bij het beantwoorden van de vragen. Het gaat om uw eerste indruk.*

Dit jaar bent u de leerkracht van groep 7. **Willemijn/Shelly** is een leerling in uw klas. Het is een lieve en vrolijke meid met veel vriendinnetjes. Ze werkt graag samen met medeleerlingen en is behulpzaam. Tijdens het buiten spelen doet ze graag mee met spelletjes zoals Kingen (vier-vakkenspel) of rond-de-tafel. In de klas heerst er soms meidenvenijn waar **Willemijn/Shelly** af en toe bij betrokken raakt. Dit kan ze zelf oplossen. **Willemijn/Shelly** wil het graag goed doen en kan erg piekeren over haar schoolwerk. Ze maakt soms een onzekere indruk. Ze steekt zelden haar vinger op om antwoord te geven op vragen die in de klas gesteld worden. **Willemijn/Shelly** is meestal gemotiveerd om te werken. Aan het begin van een periode van zelfstandig werken heeft ze aansturing nodig van de leerkracht om aan de slag te gaan. Met deze aansturing lukt het haar om een korte periode taakgericht te werken. Tijdens het werken kan **Willemijn/Shelly** zo nu en dan afgeleid raken als ze iets niet begrijpt. Ze vraagt dan niet snel om hulp. Ze werkt netjes en hanteert een laag werktempo. Ze slaat bij het rekenen af en toe denkstappen over en maakt hierdoor fouten. De afgelopen Cito-periode heeft **Willemijn/Shelly** een III gescoord voor rekenen-wiskunde, een II voor begrijpend lezen

en een II voor spelling (regulier en werkwoorden). Voor woordenschat scoorde zij een III. De DMT leverde een II op en ze is inmiddels uit de AVI's (AVI-Plus).

U twijfelt tussen een vmbo-advies en een havo-advies voor het voorlopig schooladvies.

Buiten school gaat **Willemijn/Shelly** naar **vioolles en hockey/dansles in het buurthuis**. Hier haalt ze veel plezier uit. Als ze thuis is speelt ze veel buiten met vriendinnen en tekent ze graag. **Willemijn/Shelly** heeft een jonger broertje met wie ze graag spelletjes speelt op de iPad.

Bijlage 2: Vragenlijst + vraag manipulatiecheck

Voorafgaand aan het lezen van het vignet werden algemene vragen met betrekking tot de achtergrond van de leerkracht gesteld.

Achtergrondgegevens

Je eigen achtergrond, vooropleiding, ervaring en het soort school waar je werkt hebben invloed op hoe je naar je leerlingen kijkt en hoe je lesgeeft. Daarom vragen we in het onderzoek ook naar deze gegevens.

Wat is uw leeftijd? *

Vul uw antwoord hier in:

Ik ben ... *

Kies één van de volgende antwoorden.

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Man
- Vrouw
- Zeg ik liever niet

Ik geef dit schooljaar les aan groep ... (Als u dit schooljaar niet werkzaam bent als leerkracht, laat dan alle opties open.)*

Meerdere antwoorden mogelijk

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- 1
- 2
- 3
- 4

- 5
- 6
- 7
- 8

Hoeveel jaar ervaring heeft u met lesgeven? *

Vul uw antwoord hier in:

In de afgelopen 5 jaar, hoeveel jaar heeft u lesgegeven in de bovenbouw (groep 6 t/m 8)?*

Vul uw antwoord hier in:

Wat is uw vooropleiding? *

Meerdere antwoorden mogelijk

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- (I)PABO
- Academische Pabo
- Remedial Teaching
- Speciale onderwijszorg
- Interne begeleiding
- Zeg ik liever niet
- Anders, namelijk ...:

Heeft u uw opleiding tot leerkracht al afgerond? *

Kies één van de volgende antwoorden

Kies één van de volgende mogelijkheden:

- Ik ben leerkracht in opleiding
- Ik heb mijn opleiding tot leerkracht afgerond

Wat is uw nationaliteit? *

Meerdere antwoorden mogelijk

Kies alle voor u geldende mogelijkheden:

- Nederlands
- Turks
- Marokkaans
- Surinaams
- Antilliaans
- Zeg ik liever niet
- Anders, namelijk ...:

Na het lezen van het vignet

Inschattingen van leercapaciteiten:

Welk beeld heeft u van deze leerling? Deze leerling ... *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Helemaal niet van toepassing	Niet van toepassing	Neutraal	Van toepassing	Helemaal van toepassing
is een slimme leerling					
behaalt waarschijnlijk een goed eindrapport dit schooljaar					
presteert goed op school					
zal waarschijnlijk een succesvolle schoolloopbaan hebben					
is een intelligente leerling					
behaalt waarschijnlijk een hoge score eindcito groep 8					

Inschattingen van drie typen schoolbetrokkenheid:

Welk beeld heeft u van deze leerling? Deze leerling ... *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Helemaal niet van toepassing	Niet van toepassing	Neutraal	Van toepassing	Helemaal van toepassing
let goed op in de les					
heeft haar werk op tijd af					
vindt het leuk om op school te zijn					
wordt enthousiast door het werk op school					
vindt de klas een leuke plek om te zijn					
is geïnteresseerd in het werk op school					
voelt zich vrolijk op school					
voelt zich verveeld op school					
controleert haar schoolwerk op fouten					
stelt zichzelf vragen wanneer zij een tekst leest, om zeker te weten dat ze begrijpt waar het over gaat					
zoekt uit wat een woord betekent als ze de betekenis niet kent					
leest een stukje van de tekst opnieuw als ze niet begrijpt wat ze leest					

Inschattingen van ouderbetrokkenheid:

Welk beeld heeft u van de ouders van deze leerling? *

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Helemaal niet van toepassing	Niet van toepassing	Neutraal	Van toepassing	Helemaal van toepassing
De ouders zijn actief betrokken bij de school					
De ouders bevorderen leren en nieuwsgierigheid					
De ouders zijn het kind bij het leren tot steun					

Vraag Manipulatiecheck**Hoe hoog schat u het opleidingsniveau van de ouders van deze leerling in? ***

Kies het toepasselijke antwoord voor elk onderdeel:

	Laag opgeleid	Gemiddeld opgeleid	Hoog opgeleid
De ouders zijn...			

Optioneel: Welke aanvullende informatie zou u nog willen hebben over deze leerling?*

Vul uw antwoord hier in:

* Beantwoord deze vraag alleen als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

Antwoord was 'Ja. Ik ga akkoord met deelname.' bij vraag '2 [Consent]' (Hierbij verklaar ik de informatie over het onderzoek “Omgaan met verschillen: Inschattingen van leerlingen en de wijze van lesgeven” gelezen te hebben en akkoord te gaan met deelname aan het onderzoek).

Bijlage 3: Schaalverdeling items factoranalyse en resultaten betrouwbaarheidsanalyse

Schaal	Items	Interne consistentie (Cronbach's Alpha)
Leercapaciteiten	<ul style="list-style-type: none"> • is een slimme leerling • is een intelligente leerling • behaalt waarschijnlijk een hoge score eindcito groep 8 • behaalt waarschijnlijk een goed eindrapport dit schooljaar 	$\alpha = .640$
Gedragsmatige betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • houdt zich aan de regels op school • heeft haar werk op tijd af • werkt zo hard als ze kan in de les • wordt enthousiast door het werk op school • is geïnteresseerd in het werk op school 	$\alpha = .781$
Emotionele betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • vindt het leuk om op school te zijn • vindt de klas een leuke plek om te zijn • voelt zich vrolijk op school • voelt zich verveeld 	$\alpha = .736$
Cognitieve betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • controleert haar schoolwerk op fouten 	$\alpha = .790$

	<ul style="list-style-type: none">• stelt zichzelf vragen wanneer zij een tekst leest, om zeker te weten dat ze begrijpt waar het over gaat• zoekt uit wat een woord betekent als ze de betekenis niet kent• leest een stukje van de tekst opnieuw als ze niet begrijpt wat ze leest	
Ouderbetrokkenheid	<ul style="list-style-type: none">• De ouders zijn actief betrokken bij de school• De ouders bevorderen leren en nieuwsgierigheid• De ouders zijn het kind bij het leren tot steun	$\alpha = .856$

Bijlage 4: Uitnodiging deelname onderzoek

Basisschoolleerkrachten gezocht!

Als leerkracht heeft u te maken met veel verschillen tussen leerlingen. Op basis hiervan maken maakt u inschattingen van uw leerlingen. Wij, drie leerkrachten en masterstudenten, zijn bezig met onze masterscriptie. Wij zijn benieuwd naar de wijze waarop leerlingkenmerken samenhangen met inschattingen die leerkrachten maken. Om dit te onderzoeken hebben we u nodig!

Ook in deze vreemde tijden, waarin iedereen aan huis gebonden is, kunt u ons helpen met afstuderen. Wij zijn op zoek naar basisschoolleerkrachten die willen deelnemen aan ons (online) onderzoek. Het duurt ongeveer 25-30 minuten om de vragenlijsten in te vullen en een korte test te maken. Let op: deelnemen kan alleen via een computer of laptop.

Bovendien worden onder de eerste 50 leerkrachten 10 bol.com waardebonnen ter waarde van 25 euro verloot!

Geïnteresseerd? Deelnemen kan via deze link:

<https://survey1.fss.uu.nl/index.php/289641?lang=nl>

Alvast heel erg bedankt voor uw deelname!

Bijlage 5: Informatie + toestemming

Beste leerkracht,

Welkom bij het onderzoek: “Omgaan met verschillen: Inschattingen van leerlingen en de wijze van lesgeven”. Middels deze informatie willen we u informeren over het onderzoek en uw toestemming vragen om mee te doen.

Als leerkracht heb je te maken met veel verschillen tussen leerlingen. Leerlingen hebben bijvoorbeeld verschillende prestatieniveaus, achtergronden en interesses. Op basis hiervan maken leerkrachten inschattingen van leerlingen. Recent is de Universiteit Utrecht een onderzoek gestart om te onderzoeken hoe verschillende leerlingkenmerken samenhangen met inschattingen die leerkrachten maken van hun leerlingen en vervolgens met de manier waarop leerkrachten lesgeven.

Hoe ziet het onderzoek eruit?

In dit onderzoek wordt u als eerst een tweetal casussen voorgelegd waarin een fictieve leerling beschreven is. Op basis van deze casussen wordt u gevraagd een vragenlijst over de leerlingen in te vullen. Deze vragenlijst zal vragen bevatten over de inschattingen die u bij deze leerlingen maakt. Daarna krijgt u een vignet over een school en u ontvangt een aantal meer algemene vragenlijsten en een test om uw opvattingen over verschillende soorten leerlingen te meten. De test omvat een korte categorisatietaak waarin u bepaalde begrippen dient toe te wijzen aan categorieën.

Wat wordt van u als participant verwacht?

- Het invullen van een vragenlijst op basis van een tweetal casussen en enkele aanvullende vragenlijsten;
- Het maken van een online test;
- Deelname kost 25 tot 30 minuten van uw tijd.
- Voor het onderzoek is het belangrijk dat u een rustige omgeving opzoekt waar u niet gestoord kan worden. Let op: het onderzoek kan alleen op een laptop of pc gedaan worden en niet op een mobiele telefoon of tablet.

Wat levert deelname aan het onderzoek u op?

Naast dat dit onderzoek nieuwe theoretische inzichten levert over hoe leerkrachten omgaan met verschillen in het onderwijs, kan het onderzoek ook voor u als leerkracht een bijdrage leveren. Indien gewenst, delen we de onderzoeksuitkomsten met u. De onderzoeksuitkomsten kunnen u meer inzicht geven in de inschattingen die u als leerkracht maakt van uw leerlingen en hoe deze samenhangen met uw manier van lesgeven.

Daarnaast worden er onder de eerste 50 deelnemers aan het onderzoek tien bol.com waardebonnen ter waarde van 25 euro verloot.

Vertrouwelijkheid verwerking gegevens

De gegevens worden gebruikt voor wetenschappelijk onderzoek. De dataverzameling zal volledig anoniem zijn. Er zullen geen gegevens gevraagd worden die direct of indirect

naar u herleidbaar zijn. De onderzoeksgegevens worden opgeslagen op een beveiligde server en alleen betrokken onderzoekers hebben toegang tot de gegevens.

Indien u aangeeft interesse te hebben in de onderzoeksresultaten of mee wilt loten voor één van de bol.com waardebonnen, vragen wij wel uw emailadres, maar dit zal niet gekoppeld worden aan de onderzoeksgegevens.

Vrijwilligheid deelname

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. U kunt op elk gewenst moment, zonder opgave van reden en zonder voor u nadelige gevolgen, stoppen met het onderzoek. De tot dan toe verzamelde gegevens worden wel gebruikt voor het onderzoek, tenzij u expliciet aangeeft dit niet te willen.

Onafhankelijk contactpersoon en klachtenfunctionaris

Als u vragen of opmerkingen over het onderzoek heeft, kunt u contact opnemen met de verantwoordelijke onderzoeker, dr. Lisette Hornstra. Dit kan via het volgende emailadres: t.e.hornstra@uu.nl.

Als u een officiële klacht heeft over het onderzoek, dan kunt u een mail sturen naar de klachtenfunctionaris via klachtenfunctionaris-fetcsocwet@uu.nl.

Hierbij verklaar ik de informatie over het onderzoek “Omgaan met verschillen: Inschattingen van leerlingen en de wijze van lesgeven” gelezen te hebben en akkoord te gaan met deelname aan het onderzoek.

Kies één van de volgende antwoorden:

- Ja. Ik ga akkoord met deelname.
- Nee. Ik ga niet akkoord met deelname. U mag dit scherm wegklikken. Er worden geen gegevens opgeslagen.

Bijlage 6: FETC-form

Section 1: Basic Study Information

1. Name student:

Floor van den Elshout

2. Name(s) of the supervisor(s):

Lisette Hornstra

3. Title of the thesis (plan):

Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES en hun inschattingen van schoolbetrokkenheid en leercapaciteiten van leerlingen en ouderbetrokkenheid

4. Does the study concern a multi-center project, e.g. a collaboration with other organizations, universities, a GGZ mental health care institution, or a university medical center?

No
If yes: Explain.

5. Where will the study (data collection) be conducted? If this is abroad, please note that you have to be sure of the local ethical codes of conducts and permissions.

Participants will be recruited through 'Stichting Wereldkidz', a foundation with 28 regular primary schools, by a convenience sample. Some teachers who will be approached are acquaintances of the researcher.
Participants will engage in the study from their own PC.

Section 2: Study Details I

6. Will you collect data?

Yes
Yes → **Continue to question 11**
No → Continue to question 7

7. Where is the data stored?

8. Is the data publicly available?

Yes / No
If yes: Where?

9. Can participants be identified by the student? (e.g., does the data contain (indirectly retrievable) personal information, video, or audio data?)

Yes / No
If yes: Explain.

10. If the data is pseudonymized, who has the key to permit re-identification?

Section 3: Participants

11. What age group is included in your study?

The participants will be teachers between 21 and 67 years old.

12. Will be participants that are recruited be > 16 years? No
13. Will participants be mentally competent (wilsbekwam in Dutch)? Yes
14. Does the participant population contain vulnerable persons?
(e.g., incapacitated, children, mentally challenged, traumatized, pregnant) Maybe
15. If you answered 'Yes' to any of the three questions above: Please provide reasons to justify why this particular groups of participant is included in your study.

Some of the participants could be pregnant, but this is not a problem for the present study.

16. What possible risk could participating hold for your participants?

None.

17. What measures are implemented to minimize risks (or burden) for the participants?

The participants will participate anonymously, so their privacy is guaranteed. In the information letter a general description of the purposes of the study will be given, because a more specific description could influence the results. After the participants finished their participation, a debriefing will take place where the purposes of the study will be revealed.

18. What time investment and effort will be requested from participants?

The IAT and questionnaire will take probably 30 minutes.

19. Will be participants be reimbursed for their efforts? If yes, how? (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount? Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?

No.

20. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific or practical contribution?

The participants will be ask to take an IAT and to fill in a questionnaire. Both test components do not take much effort in comparison with the contribution to the field of educational sciences.

21. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this convention, the FERB would like you to justify why this is necessary.

(Note, you want to include enough participants to be able to answer your research questions adequately, but you do not want to include too many participants and unnecessarily burden participants.)

The purposed number of teachers is 60 teachers. This sample size is based on a power analysis performed through the G * power program. This is based on the MANOVA analysis. The current research aims to reach a power of 80% (a value of 0.80). Moreover, an average effect is expected and a value of 0.20 has been entered for the effect size. For the current research there is one independed variable, divided into two groups and there are three outcome variables and one moderator. The outcome of the power analysis performed by the G * power program is a sample of 59 participants. To be able to form two equal groups of 30, a sample size of 60 participants was chosen.

22. How will the participants be recruited? Explain and attach the information letter to this document.

The teachers working at a regular primary school will be invited by e-mail to participate in the research. An information letter and the letter of consent will be added to this e-mail as attachments, so that the teacher can read it and sign it when they want to participate in the study. If the teacher confirms that he or she wants to participate in the research, the research will start for the concerning teacher.

23. How much time will prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study?

The participants have two weeks to decide whether they will participate the study.

24. Please explain the consent procedures. Note, active consent of participants (or their parents) is in principle mandatory. Enclose the consent letters as attachments. You can use the consent forms on Blackboard.

The participants will receive an information letter where the general purposes of the present study will be described. By a letter of consent, they will be asked to confirm their participation and give permission to use their test results as data (see appendix 3 and 4). They will confirm this by signing with their autograph, so an active consent is guaranteed.

25. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so? Explain.

Yes, it would be fully free to participate and terminate their participation. Participation is entirely voluntary and that must therefore be guaranteed.

26. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?

No, they will not be dependent, but some of them could be colleagues or acquaintances from the researcher.
If yes: Explain.

27. Is there an independent contact person or a general email address of a complaint officer whom the participant can contact?

When necessary participants could send an e-mail to the supervisor of the researcher, Lisette Hornstra.

28. Is there an independent contact person or a general email address of a complaint officer whom the participant can contact in case of complaints?

The following e-mail address of the complaint officer could be used in case of complaints:
klachtenfunctionaris-fetsocwet@uu.nl

Section 4: Data management

29. Who has access to the data and who will be responsible for managing (access to) the data?

The researcher, its fellow researchers and supervisor.

30. What type of data will you collect or create? Please provide a description of the instruments.

The data will be collected by means of the implicit association test (IAT) and by a vignette study with a questionnaire (Likert scale 1-5).

31. Will you be exchanging (personal) data with organizations/research partners outside the UU?

No.
If yes: Explain.

32. If so, will a data processing agreement be made up?

Yes / No
If yes: Please attach the agreement.
If no: Please explain.

33. Where will the data be stored and for how long?

The data will be stored at Yoda (Your Data), with a maximum of ten years.

34. Will the data potentially be used for other purposes than the master's thesis? (e.g., publication, reporting back to participants, etc.)

The data could be used in a larger research project.
When participants are interested, they may receive the final results of the present study.