

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Vooroordelen van leerkrachten over SES: Effecten op behoefte-ondersteunend
leerkrachtgedrag

Julie E. van der Krabben

4178777

Universiteit Utrecht

Master's thesis Educational Sciences

Eerste beoordelaar: dr. Lisette Hornstra

Tweede beoordelaar: dr. Barbara Flunger

Datum: 08-06-2020

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Abstract

Middels een vignet-gebaseerd experimenteel onderzoek is nagegaan in hoeverre leerkrachten minder behoefte-ondersteuning bieden aan leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) en in hoeverre dit verklaard kan worden door de impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten aanzien van SES. Tevens is onderzocht of de SES van de leerkracht invloed heeft op de differentiatie in behoefte-ondersteuning leerkrachtgedrag. De vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met verschillende SES, zijn gemeten middels de Impliciete-Associatie Test (IAT). Middels vragenlijsten en vignetten, waarbij leerlingbeschrijvingen gelijk bleven en de SES is gevarieerd op basis van de voornaam, is de mate van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag bepaald. Door leerlingkenmerken zoals prestatie te controleren, is gebleken dat leerkrachten op basis van vooroordelen differentiëren in het bieden van duidelijkheid aan leerlingen met lage versus hoge SES. Geen effecten zijn gevonden voor de samenhang tussen de SES van de leerkracht en differentiatie in behoefte-ondersteuning. Implicaties voor professionele ontwikkeling van leerkrachten en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek zijn besproken.

Sleutelwoorden: vooroordelen, sociaaleconomische status (SES), Impliciete-Associatie Test (IAT), behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Vooroordelen van leerkrachten over SES: Effecten op behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag

Uit onderzoek van De Boer, Bosker en Van der Werf (2010) blijkt dat leerkrachten consequent lagere verwachtingen hebben ten aanzien van leerlingen uit gestigmatiseerde groepen, zoals leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES). Deze verwachtingen komen voort uit het feit dat leerlingen met een lage SES over het algemeen lager presteren dan leerlingen met een hoge SES (Ma, 2000). Echter, verwachtingen van leerkrachten kunnen soms nog lager uitkomen dan de prestaties van leerlingen met een lage SES rechtvaardigen (Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2015). Dit kan mogelijk verklaard worden door vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een lage SES.

Verwachtingen van leerkrachten kunnen hun handelen in de klas, oftewel het leerkrachtgedrag, beïnvloeden (o.a. McKown & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2018). De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) van Deci en Ryan (1985) beschrijft verschillende aspecten van leerkrachtgedrag die bijdragen aan motivatie en prestaties van leerlingen. De ZDT benadrukt dat het belangrijk is dat leerkrachten de basisbehoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en verbondenheid, ondersteunen. Dit wordt ook wel behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag genoemd (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013).

Hoewel alle leerlingen volgens de ZDT baat hebben bij een hoge mate van behoefte-ondersteunend onderwijs (Stroet et al., 2013), toont onderzoek van Domen, Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma (2018) aan dat leerkrachten differentiëren in de mate van behoefte-ondersteuning. Hierdoor worden niet bij alle leerlingen de basisbehoeften optimaal ondersteund. Dit geldt met name voor leerlingen van wie leerkrachten lagere verwachtingen hebben (Hornstra, Mansfield, Van der Veen, Peetsma, & Volman, 2015; Hornstra, Stroet, Van Eijden, Goudblom, & Roskamp, 2018) en zou om die reden ook in het bijzonder kunnen gelden voor leerlingen met een lagere SES. Desondanks is nog weinig bekend over of leerkrachten op basis van SES differentiëren in behoefte-ondersteuning en welke rol vooroordelen van leerkrachten tegenover SES hierbij spelen. Dit onderzoek heeft daarom als doel om middels een experimenteel design na te gaan in hoeverre leerkrachten minder behoefte-ondersteuning bieden aan leerlingen met een lage SES en in hoeverre dit verklaard kan worden door impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten ten aanzien van SES. Bovendien wordt nagegaan of de SES van de leerkracht zelf een rol speelt in de variatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Wanneer leerkrachten op basis van vooroordelen in plaats van leerlingkenmerken differentiëren in hun handelen tussen leerlingen met een lage en hoge SES, zou dit kunnen bijdragen aan meer kansongelijkheid in het onderwijs (Jungbluth, 2003; Pit-ten Cate & Glock, 2018). Het is daarom belangrijk om meer inzicht te krijgen in hoeverre vooroordelen van leerkrachten verschillen in gedrag kunnen verklaren. De bevindingen van dit onderzoek kunnen mogelijk bijdragen aan meer bewustzijn onder leerkrachten wat betreft mogelijke vooroordelen ten aanzien van leerlingen met een lage SES en de wijze waarop dit effect kan hebben op leerkrachtgedrag.

Vooroordelen van leerkrachten

Vooroordelen betreffen negatieve of positieve associaties die een individu heeft tegenover een groep mensen (Fazio, 2007; Peterson, Rubie-Davies, Osborne, & Sibley, 2016). Het zijn oordelen of meningen, welke gevormd zijn zonder voldoende kennis of redenen in acht te nemen (Brown, 2010). Vooroordelen hebben mogelijk invloed op hoe men een groep waarneemt (Olson & Fazio, 2009). Vooroordelen van leerkrachten kunnen ontstaan door de eigen familieachtergrond, ervaringen tijdens opleiding en werk (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) en stereotypes, de overtuiging dat bepaalde kenmerken geassocieerd zijn aan leden van een groep (Kawakami, Young, & Dovidio, 2002).

Bovendien kunnen vooroordelen van leerkrachten hun verwachtingen jegens individuen uit een groep beïnvloeden (Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010). Verwachtingen betreffen oordelen over de kennis en vaardigheden van individuele leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Ze worden gevormd door een combinatie van kenmerken van een leerling (zoals prestaties, gedrag en persoonlijkheid) en vooroordelen ten aanzien van de sociale groep waartoe de leerling behoort (zoals SES en etniciteit) (Denessen, Hornstra, & Van den Bergh, 2020; Rubie-Davies, 2018). Vaak zijn verwachtingen van leerkrachten accuraat wanneer deze gebaseerd zijn op leerlingkenmerken, zoals prestatie. Echter, onderzoeken van Jussim en Harber (2005) en Tobisch en Dresel (2017) stellen dat bij bepaalde groepen leerlingen verwachtingen niet altijd terecht zijn op individueel niveau. Voornamelijk bij gestigmatiseerde groepen hebben leerkrachten lagere verwachtingen van leerlingen. Wanneer leerkrachten negatieve associaties hebben met een bepaalde groep, houden zij mogelijk individuele kenmerken van leerlingen niet voldoende in acht, en vormen zij hierdoor op basis van hun vooroordelen een negatief beeld van een leerling. Dit zou onterecht kunnen leiden tot lage verwachtingen (Van den Bergh et al., 2010). De

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

verschillende bevooroordeelde verwachtingen zouden op hun beurt kunnen zorgen voor verschillen in leerkrachtgedrag (Rubie-Davies, 2015).

De relatie tussen vooroordelen en gedrag wordt beschreven in het MODE-model (*Motivation and Opportunity as DEterminants*; Fazio, 1990). Dit model maakt onderscheid tussen twee soorten processen waarop vooroordelen tot gedrag leiden. Enerzijds kunnen vooroordelen door bewuste overwegingen het gedrag leiden; de expliciete vooroordelen (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Deze vooroordelen komen voort uit gecontroleerde processen en komen voor in situaties waarin individuen geen onmiddellijk oordeel hoeven te geven en hun cognitie kunnen gebruiken om bewuste gedragsbeslissingen te maken (Fazio, 1990). Deze vooroordelen worden expliciet gemeten middels vragenlijsten of andere zelfrapportages (Glock & Kovacs, 2013). Anderzijds kunnen vooroordelen door automatische, onderliggende processen het gedrag leiden; de impliciete vooroordelen (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Dit gebeurt zonder dat het individu actief vooroordelen overweegt en zonder noodzakelijk bewustzijn van de invloed van zijn acties (Olson & Fazio, 2009). Deze vooroordelen worden automatisch geactiveerd in situaties waarin de motivatie of mogelijkheid om gedrag te controleren in het geding komt (Fazio, 1990). Zulke situaties kenmerken zich door tijdsdruk of cognitief veeleisende taken (Fazio & Roskos-Edwoldson, 2005), zoals bij het lesgeven in een drukke klas (Hornstra et al., 2010). Vooroordelen die impliciet worden gemeten zijn gebaseerd op reactietijden (Glock & Kovacs, 2013) omdat ze gericht zijn op het beoordelen van de activering van onbewuste processen (Greenwald & Lai, 2020).

Een van de meest gebruikte impliciete metingen is de Impliciete-Associatie Test (IAT) (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998). Een IAT is een categorisatietaak waarin de sterkte van de relatieve associatie tussen verschillende concepten gemeten wordt door participanten te vragen de concepten te classificeren. Een IAT is gebaseerd op de veronderstelling dat categorieën die mentaal geassocieerd worden, makkelijker te sorteren zijn en daardoor een kortere responstijd geven. Concepten waarmee individuen een zwakkere associatie hebben, geven een langere responstijd (Nosek, Greenwald, & Banaji, 2007).

Hoewel zowel expliciet als impliciet meten van vooroordelen van belang zijn in het voorspellen van gedrag, zijn voornamelijk impliciete metingen interessant in onderzoek naar vooroordelen van leerkrachten ten aanzien van SES. Expliciete metingen berusten op het vermogen (het bewustzijn van vooroordelen) en de bereidheid van individuen om openlijk te rapporteren over hun vooroordelen (Greenwald et al., 2002). Echter, wanneer leerkrachten

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

zich niet bewust zijn van hun vooroordelen, kunnen zij deze niet rapporteren in bijvoorbeeld een vragenlijst (Denessen et al., 2020). Bovendien, bij gevoelige onderwerpen, zoals SES, kunnen expliciete metingen worden beïnvloed door sociaal wenselijke antwoorden waardoor geen eerlijk beeld van vooroordelen verkregen kan worden (Gawronski, Lebel, & Peters, 2007). Om dit te voorkomen worden impliciete metingen ingezet, zoals de IAT (Denessen et al., 2020). Impliciete metingen vereisen snelle, automatische reacties op basis van verbale of visuele stimuli waardoor het onmogelijk is de reactie te controleren (Greenwald & Lai, 2020) en er minder kans is op vervalsing van antwoorden (Steffens, 2004).

Vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van SES

Pit-ten Cate en Glock (2019) hebben in een meta-analyse betreft impliciet gemeten vooroordelen aangetoond dat leerkrachten gemiddeld meer negatieve vooroordelen hebben tegenover gestigmatiseerde groepen, zoals leerlingen uit etnische minderheidsgroepen (Glock & Klapproth, 2017), leerlingen met dyslexie (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh, & Voeten, 2010) en leerlingen met obesitas (Glock, Oude Groote Beverborg, & Müller, 2016). Ook voor leerlingen uit gezinnen met een lage SES geldt dat op basis van impliciete metingen, leerkrachten negatieve vooroordelen hebben ten opzichte van leerlingen met een lage SES en positieve vooroordelen voor leerlingen met een hoge SES (Glock, Krolak-schwerdt, & Hörstermann, 2016; Pit-ten Cate & Glock, 2018). Vooroordelen van leerkrachten kunnen geactiveerd worden door de aanwezigheid van het *attitude object* (Fazio, 2007), in dit geval, leerlingen met een lage SES. De SES kan bepaald worden aan de hand van drie factoren: het inkomen, het opleidingsniveau en het huidige beroep van de ouders van de leerling (Sirin, 2005). Vooroordelen van leerkrachten tegenover leerlingen met lage SES houden bijvoorbeeld in dat deze leerlingen lagere prestaties behalen (Spencer & Castano, 2007), lagere academische en zelfregulerende vaardigheden hebben (McLoyd, 1998), meer gedragsproblemen hebben en thuis minder cognitief stimulerend materiaal aangeboden krijgen (Bradley & Corwyn, 2002).

Volgens Lieberman en Bell (1992) zouden leerkrachten de achtergrond van leerlingen kunnen afleiden van hun voornaam. Onland en Bloothoof (2008) stellen dat een sterke associatie bestaat tussen de keuze voor de voornaam en de SES van de ouders. Op deze manier kan de SES van een leerling uit de voornaam worden afgeleid. Bovendien toont onderzoek van Pit-ten Cate en Glock (2018) aan dat vooroordelen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met een lage SES geactiveerd kunnen worden door voornamen te

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

gebruiken van leerlingen met lage versus hoge SES. Hierdoor zouden ook voornamen kunnen fungeren als attitude object.

Behoeftte-ondersteunend leerkrachtgedrag

Vooroordelen kunnen niet alleen invloed hebben op hoe men een groep waarneemt (Olson & Fazio, 2009), maar kunnen ook verband houden met de manier waarop leerkrachten handelen tegenover leerlingen (zie bijvoorbeeld, Denessen et al., 2020; Good & Brophy, 1972). Het handelen van leerkrachten kan onder andere beschreven worden aan de hand van de Zelf-Determinatie Theorie (ZDT). De ZDT stelt dat leerlingen drie basisbehoeften hebben die essentieel zijn voor hun functioneren, ontwikkeling en welbevinden (Ryan & Deci, 2000). De behoefte aan autonomie verwijst naar het verlangen om vrijheid te ervaren in het uitvoeren van activiteiten. De behoefte aan competentie verwijst naar de behoefte om jezelf effectief te voelen en je eigen capaciteiten te kunnen inzetten. Tot slot, de behoefte aan verbondenheid verwijst naar het verlangen om zinvolle relaties en interacties met anderen te hebben (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Wanneer leerkrachten deze basisbehoeften ondersteunen, kan gesproken worden van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag (Hornstra et al., 2018; Stroet et al., 2013). Dit gedrag kan worden gerelateerd aan de drie dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag.

Autonomie-ondersteuning. Middels autonomie-ondersteunend lesgeven kan voldaan worden aan de behoefte aan autonomie. Ten eerste kunnen leerkrachten autonomie ondersteunen door keuzevrijheid te bieden in het doen van taken die leerlingen interessant of belangrijk vinden. Ten tweede kunnen leerkrachten de meerwaarde van de taak benoemen en informatieve taal gebruiken. Ten derde kunnen leerkrachten voorzien in autonomie door de ontwikkeling van autonome zelfregulatie te ondersteunen en open te staan voor kritiek, gedachten, gevoelens en acties van leerlingen (Hornstra et al., 2018; Reeve, 2009; Stroet et al., 2013).

Structuur. Middels structuur kunnen leerkrachten duidelijk maken wat ze van leerlingen verwachten en kan voldaan worden aan de behoefte aan competentie. Ten eerste kunnen leerkrachten voorzien in structuur door begrijpelijke en duidelijke instructies te geven. Ten tweede kunnen leerkrachten structuur bieden in begeleiding bij activiteiten door middel van consistente regels en verwachtingen. Ten derde kan steun, aanmoediging en informatieve feedback geboden worden om leerlingen meer controle te geven over hun schoolresultaten (Hornstra et al., 2018; Stroet et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2012).

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Betrokkenheid. Middels betrokkenheid bieden leerkrachten sociale steun en kan voldaan worden aan de behoefte aan verbondenheid. Ten eerste kunnen leerkrachten hun betrokkenheid uiten door genegenheid, interesse en begrip voor de leerling te tonen. Ten tweede kunnen leerkrachten middelen, zoals tijd, bieden om betrokkenheid te tonen. Ten derde kunnen leerkrachten emotionele hulp bieden waarin zij hun betrouwbaarheid en beschikbaarheid tonen (Hornstra et al., 2018; Stroet et al., 2013).

Differentieel leerkrachtgedrag op basis van SES

Eerder onderzoek laat zien dat leerkrachten variëren in de mate waarin zij behoefte-ondersteunend lesgeven aan verschillende leerlingen (Domen et al., 2018). Ook blijkt dat leerkrachten verschillend gedrag tonen aan leerlingen met lage versus hoge SES (o.a. Solomon, Battistich, & Hom, 1996; Stipek, 2004). Veelal gedragen leerkrachten zich gunstiger ten aanzien van leerlingen met een hoge SES (Babad, 1993). Dergelijke variatie zou het resultaat kunnen zijn van vooroordelen van leerkrachten en de daaruit voortkomende verschillen in verwachtingen tussen leerlingen met verschillende SES (Glock et al., 2016; Hornstra et al., 2015; 2018). Dit zou ook voor variatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag kunnen zorgen.

Ten eerste, betreffende de dimensie ‘autonomie-ondersteuning’, ervaren leerlingen met een lage SES minder keuzevrijheid oftewel autonomie, dan leerlingen met een hoge SES (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010). Daarnaast gaven leerkrachten in een interviewstudie van Hornstra et al. (2015) aan meer controlerende strategieën te bieden aan leerlingen met een lage SES. Controlerende strategieën zijn de tegenhanger van autonomie-ondersteunende strategieën en omvatten het dwingen van leerlingen te denken, voelen of handelen op bepaalde manieren, zonder de perspectieven van de leerlingen in acht te houden (Reeve, 2009). Ook Solomon et al. (1996) benadrukken dat leerkrachten meer gericht zijn op controle en autoriteit bij leerlingen met een lage SES. Verder stelt Oakes (1985) dat minder nadruk wordt gelegd op de meerwaarde van taken in klassen met leerlingen met lage prestaties, dikwijls leerlingen met een lage SES (Ma, 2000). Tot slot bieden leerkrachten minder kansen aan leerlingen met een lage SES om zelf actief onderzoek te gaan naar kennis (Stipek, 2004).

Ten tweede, betreffende de dimensie ‘structuur’, blijken bevindingen meer tegenstrijdig. Enerzijds blijkt dat wanneer leerkrachten lage verwachtingen hebben van leerlingen, deze leerlingen minder aanmoediging, richtlijnen en minder duidelijke verwachtingen ervaren (Hornstra et al., 2018). Dit zijn vaak leerlingen met een lage SES (Thompson, Warren, & Carter, 2004). Daarnaast ervaren leerlingen dat leerkrachten bij

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

leerlingen met lagere prestaties (vaak met een lage SES), minder duidelijk zijn over leerdoelen en regels en op een minder taak-georiënteerde manier lesgeven, zoals werken met een planning (Oakes, 1985). Anderzijds stellen Desimone en Long (2010) dat leerkrachten leerlingen met een lage SES juist meer basis/procedurele instructie bieden, tegenover conceptuele instructie. Hierbij wordt vooral nadruk gelegd op aanpakstrategieën, stappenplannen en taken opsplitsen (Means & Knapp, 1991). Dit duidt mogelijk op meer begeleiding en duidelijke instructie. Bovendien blijkt uit onderzoek van Nurmi, Viljaranta, Tolvanen en Aunola (2012) dat leerkrachten meer actieve instructie bieden aan leerlingen met lagere versus hogere prestaties. Dit houdt de aanmoediging, hulp en monitoring van een leerkracht in.

Bovengenoemde tegenstrijdigheden zouden de oorzaak kunnen zijn van een verschil in onderzoeksdesign en een verschil in hoe structuur geconceptualiseerd wordt. De studies die stellen dat leerkrachten minder structuur bieden, hebben dit onderzocht vanuit leerlingperspectief. Hornstra et al. (2018) maten structuur middels een vragenlijst over behoefte-ondersteuning waarbij structuur geconceptualiseerd is als de mate van begeleiding, aanmoediging en informatieve feedback die leerlingen ervaren. Ook Oakes (1985) richtte zich op begeleiding en geconceptualiseerde structuur middels het construct 'taakoriëntatie'. Dit construct toont veel gelijkenissen met de aspecten: begeleiding bieden en verwachtingen stellen, behorend bij de dimensie structuur (o.a. Stroet et al., 2013). Daarentegen, de studies die stellen dat leerkrachten meer structuur bieden, beschrijven dit vanuit een leerkrachtperspectief. Dit zou betekenen dat leerlingen ervaren dat zij minder structuur geboden krijgen, terwijl leerkrachten zelf aangeven juist meer structuur te bieden. Mogelijk geven leerkrachten en leerlingen een verschillende betekenis aan structuur. Bovendien richtten deze studies zich vooral op instructie. Desimone en Long (2010) hebben structuur geconceptualiseerd als de mate van procedurele of conceptuele instructie die leerkrachten bieden. Nurmi et al. (2012) geconceptualiseerden structuur middels het construct 'actieve instructie' waarbij de nadruk lag op aanmoediging, hulp en monitoring. De verschillen tussen de studies zouden de tegenstrijdige bevindingen kunnen verklaren.

Ten derde, betreffende de dimensie 'betrokkenheid' blijkt dat leerkrachten minder emotionele steun bieden aan leerlingen met een lage versus hoge SES (Bru et al., 2010; McLoyd, 1998). Daarnaast betrekken leerkrachten leerlingen met een lage SES minder bij samenwerkingsactiviteiten, waardoor deze leerlingen minder gelegenheid hebben tot interactie met zowel leerkracht als klasgenoten (Solomon et al., 1996). Volgens Veland,

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Midthassel en Idsoe (2009) ervaren leerlingen met een lage SES de relaties met hun leerkracht als minder goed. Ook Oakes (1985) stelt dat de afwezigheid van nauwe persoonlijke relaties kenmerkend is in klassen met leerlingen met een lage SES. Hierbij wordt de actieve betrokkenheid, verbondenheid met anderen en de internalisering van regels en gedragsnormen minder gestimuleerd. Tot slot bieden leerkrachten minder positieve aandacht aan leerlingen met een lage SES (Solomon et al., 1996).

Evenzeer zou het gedrag van leerkrachten tegenover een bepaalde groep ook afhankelijk kunnen zijn van de eigen achtergrond van leerkrachten. Verschillende studies laten zien dat wanneer leerkrachten en leerlingen dezelfde etniciteit delen, dit positieve effecten heeft op de onderwijsloopbaan (Gershenson, Hart, Lindsay, & Papageorge, 2017), prestaties (Dee, 2004; Egalite, Kisida, & Winters, 2015; Redding, 2019) en het gedrag van leerlingen (Wright, Gottfried, & Le, 2017). Tevens stellen Saft en Pianta (2001) dat leerkrachten de interactie met leerlingen waarmee zij dezelfde etniciteit delen, positiever ervaren. Bovendien heeft Dee (2004) aangetoond dat leerkrachten uit minderheidsgroepen genereuzer zijn tegenover minderheidsleerlingen, meer tijd aan hen besteden en meer gunstige inschattingen maken over hun capaciteiten. Verklaringen kunnen liggen bij het feit dat wanneer leerkrachten en leerlingen dezelfde achtergrond delen, zij meer kennis hebben van elkaars culturele achtergrond, gedeelde meningen hebben, beter communiceren en eenzelfde interpretatie van gedrag hebben (Saft & Pianta, 2001). Ook zouden leerkrachten kunnen fungeren als rolmodel (Egalite et al., 2015) en bestaat er meer onderling vertrouwen en respect voor elkaar wanneer men kenmerken deelt (Dee, 2004). Mogelijk zouden deze positieve effecten niet alleen bij een gedeelde etniciteit, maar ook bij een gedeelde SES tussen leerkrachten en leerlingen kunnen gelden. Leerkrachten die dezelfde SES-achtergrond hebben als leerlingen, zouden deze leerlingen mogelijk positiever kunnen behandelen dan leerlingen met verschillende achtergronden, wat vervolgens voor variatie in behoefte-ondersteuning kan zorgen.

Bovenstaande analyse impliceert dat leerkrachten variëren in behoefte-ondersteunend gedrag tegenover leerlingen met lage versus hoge SES. Samengevat bieden leerkrachten minder autonomie en meer controle en autoriteit aan leerlingen met een lage SES. Voor de dimensie structuur geldt dat bevindingen ten aanzien van de mate waarin aan leerlingen met een lage SES structuur wordt geboden, niet eenduidig zijn. Verder zouden leerkrachten minder betrokkenheid tonen met leerlingen met een lage SES. Tot slot wordt gesteld dat deze

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

verschillen in behoefte-ondersteuning niet alleen verklaard kunnen worden door de SES van de leerlingen, maar ook door de eigen achtergrond van de leerkracht.

Huidig onderzoek

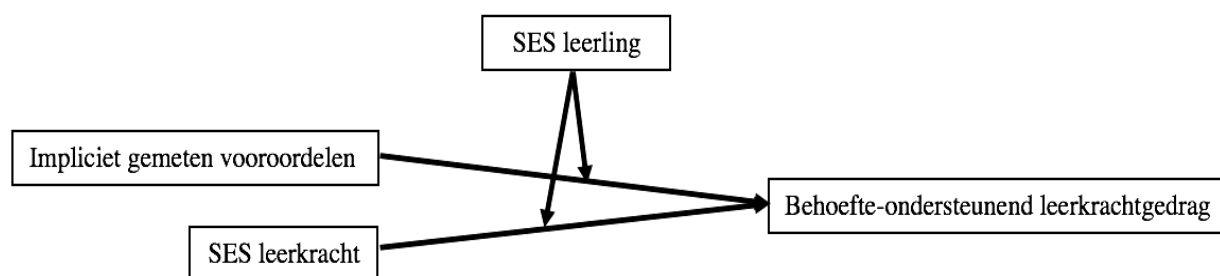
De huidige studie heeft als doel om te onderzoeken of leerkrachten differentiëren in behoefte-ondersteunend gedrag aan leerlingen met lage versus hoge SES en in hoeverre dat verklaard kan worden door impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten. Eerder onderzoek heeft vastgesteld dat leerkrachten variëren in de mate van behoefte-ondersteuning aan verschillende leerlingen (Domen et al., 2018). Tevens bestaan er aanwijzingen dat verschillen in leerkrachtgedrag afhankelijk zijn van de SES van de leerlingen (Babad, 1993; Solomon et al., 1996; Stipek, 2004). Verschillende redenen zoals leerlingkenmerken maar ook vooroordelen van leerkrachten tegenover SES zouden hieraan mogelijk ten grondslag liggen (Glock et al., 2016). Middels het experimentele design van deze studie worden leerlingkenmerken zoals prestatie gelijk gehouden maar wordt gevarieerd in SES van leerlingen. Op deze manier kunnen andere factoren worden uitgesloten en kan worden nagegaan in hoeverre een verschillende SES invloed heeft op behoefte-ondersteuning van leerkrachten en of vooroordelen van leerkrachten dit kunnen verklaren. Daarnaast wordt in dit onderzoek nagegaan of de SES van de leerkracht (waarin leerkracht is opgegroeid) invloed heeft op de differentiatie in behoefte-ondersteuning tussen leerlingen met lage versus hoge SES. De verbanden zijn weergegeven in Figuur 1.

Als indicator van SES richt dit onderzoek zich specifiek op het opleidingsniveau van ouders, aangezien het als standaard SES-maatstaf gebruikt wordt (Buchmann, 2002). Bovendien is het opleidingsniveau een redelijk stabiel aspect van SES omdat het doorgaans op jonge leeftijd wordt vastgesteld en in de loop van de tijd constant blijft (Sirin, 2005). Daarnaast is het een bepalende factor voor de andere factoren van SES (Galobardes, Shaw, Lawlor, Lynch, & Smith, 2006).

Aan de hand van eerder onderzoek waarin is gevonden dat leerkrachten gemiddeld meer negatieve vooroordelen hebben tegenover gestigmatiseerde groepen (Pit-ten Cate & Glock, 2019), wordt verwacht dat de impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten gemiddeld negatief zijn tegenover leerlingen met een lage versus hoge SES. Tevens wordt verwacht dat de relatie tussen impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten en behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag afhankelijk is van de SES van de leerling. Specifiek wordt verwacht dat leerkrachten met sterke vooroordelen ten aanzien van lage SES, minder autonomie-ondersteuning en betrokkenheid bieden aan leerlingen met een lage SES. Voor

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

leerlingen met een hoge SES wordt het omgekeerde verband verwacht (Bru et al., 2010; Hornstra et al., 2015; McLoyd, 1998; Solomon et al., 1996). Door gemengde bevindingen betreffende de dimensie structuur in eerder onderzoek (Desimone & Long, 2010; Hornstra et al., 2018; Nurmi et al., 2012; Oakes, 1985), is hiervoor geen hypothese geformuleerd. Tot slot, op basis van onderzoek van Dee (2004) en Saft en Pianta (2001) waarin gesteld wordt dat leerkrachten leerlingen positiever behandelen wanneer zij dezelfde achtergrond delen, wordt verwacht dat leerkrachten waarvan ouders een lagere SES hebben, meer behoefte-ondersteunend lesgeven aan leerlingen met een lage SES dan aan leerlingen met een hoge SES. Het omgekeerde wordt verwacht bij leerkrachten waarvan ouders een hogere SES hebben.



Figuur 1. Conceptueel model voor verwachte relaties tussen impliciet gemeten vooroordelen en behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, gemodereerd door de SES van leerlingen, en eenzelfde relatie voor de SES van de leerkracht.

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek kent een kwantitatief en een vignet-gebaseerd experimenteel onderzoeksdesign. Middels een vignet (zie instrumentatie) is de onafhankelijke variabele, in dit geval de SES van de leerling, gemanipuleerd (Atzmüller & Steiner, 2010). Een vignet-gebaseerd experimenteel design kan inzicht geven in hoe gedragingen en beslissingen van individuen beïnvloed worden door gemanipuleerde experimentele variabelen (Evans et al., 2015). Bovendien kunnen middels vignetten situaties nauwkeurig en concreet worden weergegeven wat de geloofwaardigheid van het onderzoek ondersteunt (Atzmüller & Steiner, 2010). Alhoewel beschrijvingen en hypothetisch gedrag in de vignetten mogelijk niet voldoende representatief zijn voor de realiteit en dit voor een beperkte ecologische validiteit zorgt, biedt een experimenteel design mogelijkheden om in een gecontroleerde omgeving begrip te krijgen van causale invloeden (Grant & Wall, 2009). In dit onderzoek zijn de causale invloeden op behoefte-ondersteuning vastgesteld.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bij dit experiment was er sprake van een *between-subject design* waarbij elke participant willekeurig slechts één conditie kreeg toegewezen: een hoge of lage SES. Op deze manier kon geen beïnvloeding plaatsvinden tussen de verschillende condities (Charness, Gneezy, & Kuhn, 2012).

Participanten

Aan dit onderzoek hebben 72 leerkrachten (62 vrouwen, 10 mannen), afkomstig uit het Nederlands basisonderwijs, deelgenomen. Vier participanten zijn op voorhand uit de steekproef verwijderd aangezien zij nog in opleiding waren en/of nul jaar ervaring hebben en hierdoor onvoldoende ervaren in het onderwijs zijn. Op basis van een a priori poweranalyse bleken de 72 leerkrachten voldoende om een power van 0.8 te behalen. Hierbij is uitgegaan van een *multivariate analysis of variance* (MANOVA) met een power van 0.8 en een klein tot medium effectgrootte van 0.2, welke gebaseerd is op soortgelijke studies van Glock, Kneer en Kovacs (2013), Glock et al. (2016) en Van den Bergh et al. (2010).

Participanten hadden een gemiddelde leeftijd van 35.29 jaar ($SD = 12.76$) en hadden gemiddeld 10.54 jaar ervaring in het onderwijs ($SD = 10.74$). De SES-achtergrond waarin de participant is opgegroeid, is in kaart gebracht door te vragen naar het hoogst genoten opleidingsniveau van beide ouders (Timmermans et al., 2015). 13 participanten hadden een lage SES, 32 participanten een gemiddelde SES en 26 participanten een hoge SES. Van één participant zijn de gegevens onbekend. In Bijlage A is een toelichting op de opleidingsniveau en de indeling in SES beschreven.

Instrumentatie

Vignet. Middels een vignet en een aansluitende vragenlijst is de mate van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag bepaald. Een vignet is door Atzmüller en Steiner (2010) gedefinieerd als: ‘a short, carefully constructed description of a person, object, or situation, representing a systematic combination of characteristics’ (p. 128). In dit onderzoek gaf het vignet een beschrijving weer van een fictief meisje in het regulier basisonderwijs (zie Bijlage B). Middels het variëren van de voornaam van het meisje, namelijk Willemijn en Shelly, is de SES in het vignet gevarieerd. De namen zijn gebaseerd op onderzoek van Onland en Bloothoofd (2008) waaruit bleek dat deze namen representatief zijn voor een hoge, respectievelijk lage SES. Daarnaast zijn enkele contextuele factoren, zoals vrijetijdsbesteding, gevarieerd op basis van SES. Verder was de inhoud van het vignet gelijk voor beide condities. Tijdens het ontwerpen van het vignet is getracht te voldoen aan zo veel mogelijk richtlijnen van Evans et al. (2015) voor het opstellen van vignetten. Zo is geprobeerd op een verhalende

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

manier een zo bondig, duidelijk en neutraal mogelijk beeld te schetsen van een leerling uit het basisonderwijs. Tevens zijn karaktereigenschappen, zoals werkhouding, toegevoegd aan het vignet om de beschrijving zo realistisch mogelijk te maken.

Behoeftte-ondersteunend leerkrachtgedrag. Behoeftte-ondersteunend leerkrachtgedrag is gemeten middels een vragenlijst gebaseerd op de Teacher as Social Context Questionnaire (TASCQ) van Wellborn, Connell, Skinner en Pierson (1988) (zie Bijlage C). Voor de dimensies ‘autonomie-ondersteuning’ en ‘structuur’ is de verkorte versie van Domen et al. (2018) gehanteerd. Echter, Domen et al. gebruikte echte leerlingen, waardoor voor de huidige vignettenstudie met fictieve leerlingen de formulering van items aangepast is. Bijvoorbeeld, ‘I can let this student do things in his/her own way’ is aangepast naar ‘Bij deze leerling lijkt het mij belangrijk om hem/ haar...zo min mogelijk eigen keuzemogelijkheden te bieden’. Daarnaast zijn twee aanvullende items betreffende relevantie en aanmoediging toegevoegd, aangezien deze volgens onder andere Stroet et al. (2013) belangrijk zijn om leerlingen te voorzien in autonomie-ondersteuning en structuur (zie item 5 en 10, Bijlage C). Item 5 is afkomstig uit de originele TASCQ. Item 10 is aan de hand van de literatuur samengesteld. Voor de dimensie ‘betrokkenheid’ is een selectie gemaakt van vier items uit de originele TASCQ. De selectie vond plaats op basis van de toepasbaarheid van de items met betrekking tot een vignettenstudie. Alle items zijn middels een *back-translation procedure* vertaald naar het Nederlands (zie Bijlage D). De items konden beantwoord worden op een vijfpunts-Likertschaal (1 = helemaal eens; 5 = helemaal oneens).

Negatief gestelde items (1 en 4) zijn gehercodeerd voordat statistische procedures zijn uitgevoerd. Om de onderliggende structuur van de vragenlijst te meten is een factoranalyse met promax rotatie uitgevoerd. De verwachte factorstructuur met drie dimensies is niet teruggevonden. Op basis van de factoranalyse bleek het noodzakelijk om tot een andere indeling te komen (zie Bijlage E). Vier factoren zijn geïdentificeerd die gezamenlijk 75.29% van de variantie verklaarden. Item 1, 4 en 10 dienden verwijderd te worden aangezien deze zorgden voor een zeer lage Cronbach's α ($<.51$). Item 11 tot en met 14 bleven behoren tot de dimensie ‘*Betrokkenheid*’, met Cronbach's $\alpha = .88$. Voor de overige items gold dat item 2 en 3 zich schaalden onder de hernoemde dimensie *Autonomie*, met Cronbach's $\alpha = .69$. Item 6 en 7 laadden op eenzelfde factor en zijn hernoemd tot de dimensie *Adaptieve ondersteuning* want het betrof items over hulp bieden en aanpassen aan de leerling, met Cronbach's $\alpha = .61$. Tot slot schaalden item 5, 8 en 9 zich onder de hernoemde dimensie *Duidelijkheid* want het betrof items over relevantie toelichten, verwachtingen uitspreken en consistentie, met Cronbach's α

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

= .76. De betrouwbaarheid van de dimensies varieerden van goed tot twijfelachtig (George & Mallery, 2003).

Impliciete vooroordelen. De vooroordelen van leerkrachten tegenover SES zijn impliciet gemeten aan de hand van een Impliciete-Associatie Test (IAT) (Greenwald et al., 1998). Om de validiteit van dit instrument te waarborgen, is een bestaande IAT gehanteerd waarin de SES weergegeven is middels verschillende opleidingsniveaus van ouders (Pit-ten Cate & Glock, 2018). De IAT mat de associatie tussen het opleidingsniveau van ouders (doelcategorie) en positieve (bijv. plezier) of negatieve (bijv. angst) bijvoeglijke naamwoorden (kenmerkcategory). Namen van leerlingen zijn gebruikt ter indicatie van het opleidingsniveau van ouders (Onland & Bloothoof, 2008).

De IAT bestond uit zeven taken (zie Tabel 1). Taak 1, 2, 3, 5 en 6 waren oefentaken. Taak 4 en 7 waren testtaken. In elke taak zijn aan de participanten namen en/of bijvoeglijke naamwoorden getoond welke zij moesten sorteren op de categorieën links- en rechtsboven in het scherm, respectievelijk 'hoogopgeleide ouders' of 'laagopgeleide ouders' en 'positief' of 'negatief'. De participanten koppelden de woorden aan een categorie door op een toets te klikken die in verband stond met de linker of rechter categorie (I voor rechts en E voor links).

De vooroordelen zijn geanalyseerd middels het berekenen van een IAT-*D* score (Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003). Dit is gedaan op basis van de twee testonderdelen uit de IAT. Vooraf is gecontroleerd voor participanten met een te lage reactietijd of te veel fouten in de trials, vergeleken met het gemiddelde. Dit was niet het geval. De IAT-*D* is per participant verkregen aan de hand van het gemiddelde verschil in reactietijd tussen de doelcategorieën (hoge en lage SES) en deze te delen door de standaarddeviatie van de reactietijd van de kenmerkcategoryën (positieve en negatieve woorden). Hoe hoger de positieve IAT-*D* score, hoe sterker de negatieve vooroordelen tegenover leerlingen met een lage SES. Omdat het gaat om een relatieve voorkeur betekent een hoge IAT-*D* score ook dat de positieve vooroordelen tegenover leerlingen met een hoge SES sterker zijn. Andersom geldt dat hoe lager de negatieve IAT-*D* score, hoe sterker de positieve vooroordelen tegenover lage SES en negatieve vooroordelen tegenover hoge SES (Pit-ten Cate & Glock, 2018).

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Tabel 1

Schematische weergave taken IAT

Taak	Aantal trials	Items voor linker categorie	Items voor rechter categorie
1	20	Namen van laagopgeleide ouders	Namen van hoogopgeleide ouders
2	20	Negatieve woorden	Positieve woorden
3	20	Laagopgeleide ouders + negatieve woorden	Hoogopgeleide ouders + positieve woorden
4	40	Laagopgeleide ouders + negatieve woorden	Hoogopgeleide ouders + positieve woorden
5	40	Namen van hoogopgeleide ouders	Namen van laagopgeleide ouders
6	20	Hoogopgeleide ouders + negatieve woorden	Laagopgeleide ouders + positieve woorden
7	40	Hoogopgeleide ouders + negatieve woorden	Laagopgeleide ouders + positieve woorden

Noot. Een trial is de taak die een participant maakt waarbij hij/zij de items moet categoriseren in de juiste categorie.

Procedure

Participanten zijn middels een gemakssteekproef geworven. Leerkrachten, basisscholen en scholenstichtingen zijn benaderd via zowel sociale media platforms, gericht op leerkrachten in het basisonderwijs, als de kennissenkring van de onderzoekers. Participanten is gevraagd deel te nemen aan het anonieme onderzoek van ongeveer dertig minuten. Zij konden dit uitvoeren op een eigen gekozen locatie en op een eigen device. Bovendien maakten zij kans op een van de zes cadeaubonnen van 25 euro. Indien participanten interesse hadden, zijn zij via een link, weergegeven in de digitale informatiebrief, geleid naar de onderzoeksomgeving.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Ten eerste kregen participanten een *informed consent* te lezen. Hierin is het onderzoeksdoel toegelicht waarna naar actieve toestemming van participanten is gevraagd (zie Bijlage F). Het echte doel van het onderzoek is bewust niet kenbaar gemaakt zodat bewustzijn hiervan niet de antwoorden van de participanten vertekent. Achteraf vond een *debriefing* plaats waarin participanten het echte doel is meegedeeld en waarbij zij alsnog konden aangeven niet te willen deelnemen aan het onderzoek. Op basis hiervan gaf één participant aan niet deel te willen nemen. De gegevens van deze participant zijn verwijderd uit het databestand.

Vervolgens is participanten gevraagd een zo rustig mogelijke locatie te kiezen met zo min mogelijk afleidende factoren. Verder is gevraagd naar enkele persoonlijke gegevens, zoals leeftijd en aantal jaar ervaring. Vervolgens startten de participanten met het lezen van de vignetten en het invullen van de vragenlijsten op basis van de vignetten. In het kader van een groter onderzoek bestond het onderzoek uit meerdere vignetten en vragenlijsten. Echter, in het huidige onderzoek ontving elke participant slechts één vignet van het vrouwelijke geslacht. De vignetten met de namen Willemijn en Shelly, met respectievelijk een hoge en lage SES, zijn willekeurig verdeeld onder de participanten. Na het invullen van de vragenlijst startte de IAT-meting. De participanten kregen vooraf een korte instructie over de IAT, waarna ze deze zelfstandig konden maken.

Manipulatiecheck. Middels een onafhankelijke *t* test is gecontroleerd of de participanten de naam in het vignet hebben waargenomen in overeenstemming met de manipulatie. Hen is gevraagd het opleidingsniveau van de ouders van de leerling in het vignet in te schatten. De *t* test gaf aan dat de participanten het vignet van Willemijn ($M = 2.46$, $SD = 0.56$) associeerden met ouders met een hoger opleidingsniveau, oftewel hogere SES, en het vignet van Shelly ($M = 2.17$, $SD = 0.45$) associeerden met een lager opleidingsniveau, oftewel een lagere SES. Dit verschil was significant, $t(68.46) = 2.41$, $p = .019$, two-tailed, en medium, $d = 0.57$. Dit betekent dat de namen in het vignet, daadwerkelijk voor verschil zorgden in weergave van SES.

Data-analyse

Met behulp van een MANOVA is het effect van impliciet gemeten vooroordelen van leerkrachten op behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag bepaald en is nagegaan of deze relatie gemodereerd wordt door de SES van de leerling. Tevens is met de MANOVA gemeten of de SES van de leerkracht effect heeft op het behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag en de rol van de SES van de leerling. Er is gekozen voor een MANOVA omdat deze test de

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

mogelijkheid gaf de samenhang tussen meerdere afhankelijke en onafhankelijke variabelen tegelijk te meten (Allen & Bennett, 2012). In de huidige studie zijn de afhankelijke variabelen de dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag. De onafhankelijke variabelen waren de IAT-*D* score en de condities hoge en lage SES. De SES van de leerkracht werd hierbij meegenomen als controlevariabele. De verschillende verbanden tussen de dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, en de onafhankelijke variabelen zijn getest in één model, waarbij is uitgegaan van een 95% *confidence interval*. Verder is de interactievariabele IAT-*D* score x SES leerling en de interactie SES leerling x SES leerkracht op de dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag getest om na te gaan of deze relatie gemodereerd werd door een hoge versus lage SES. Voor de geschatte effectgroottes, de *partial eta-squared* is uitgegaan van .01, .06 en .14 voor respectievelijk kleine, medium en grote effecten. De analyses zijn uitgevoerd middels het programma SPSS.

Resultaten

Beschrijvende statistieken en correlaties

Tabel 2 geeft de beschrijvende statistieken weer voor de vier dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, per conditie (hoge en lage SES). Per dimensie is een gemiddelde berekend door het samenvoegen van de daartoe behorende items. Voor elke mogelijke correlatie zijn in Tabel 3 de bivariate Pearson's correlatiecoëfficiënten (r) weergegeven. Deze correlaties zijn apart weergegeven voor de condities hoge SES en lage SES. Voor zowel lage SES als hoge SES zijn er enkele significante positieve correlaties gevonden tussen de dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag. Verder is alleen in de conditie lage SES een significante correlatie gevonden tussen de dimensie duidelijkheid en vooroordelen (IAT-*D* score).

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Tabel 2

Gemiddelden en standaardafwijking voor de vier dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, voor de conditie hoge SES (N=37), lage SES (N=35) en de totale conditie (N=72)

Dimensies	Hoge SES				Lage SES			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
Autonomie	3.12	0.79	2	5	3.23	0.76	2	4.5
Adaptieve ondersteuning	4.46	0.48	3.5	5	4.17	0.50	2.5	5
Duidelijkheid	3.68	0.80	2	5	3.85	0.64	2.67	5
Betrokkenheid	4.53	0.43	4	5	4.29	0.51	2.75	5

Noot. De items uit de vragenlijst zijn beantwoord op een vijfpunts-Likertschaal (1=helemaal eens; 5=helemaal oneens).

Tabel 3

Correlaties voor hoge SES (boven de diagonale streep) en lage SES (onder de diagonale streep)

Variabelen	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Autonomie	-	-.18	.16	.04	.15	-.18
2. Adaptieve ondersteuning	.01	-	-.08	.48**	.13	-.05
3. Duidelijkheid	-.03	.16	-	-.18	-.22	-.11
4. Betrokkenheid	.48**	.38*	.09	-	.11	-.15
5. IAT-D score	-.18	-.16	.39*	-.13	-	-.05
6. SES leerkracht	.11	.19	.17	.21	.05	-

Noot. ** Correlatie is significant bij $p < 0.01$, * Correlatie is significant bij $p < 0.05$

Impliciet gemeten vooroordelen

De IAT-D scores varieerden van -0.27 tot 1.19, waarbij 0 duidt op geen vooroordeel. Met behulp van een one sample *t* test is nagegaan of de IAT-D score ($M = 0.69$, $SD = 0.33$)

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

van alle participanten significant verschilt van nul. Het verschil bleek significant $t(71) = 17.45, p < .001$, en groot, $d = 2.06$. Deze score geeft aan dat leerkrachten gemiddeld meer negatieve vooroordelen hebben ten aanzien van leerlingen met een lage SES dan leerlingen met een hoge SES. Vooraf is nagegaan of voldaan is aan de assumptie van normaliteit. Shapiro Wilk test gaf een significant effect wat betekent dat de data niet normaal verdeeld is. Echter, de Normal Q-Q plot gaf wel een normale verdeling van data weer.

Multivariantie-analyse

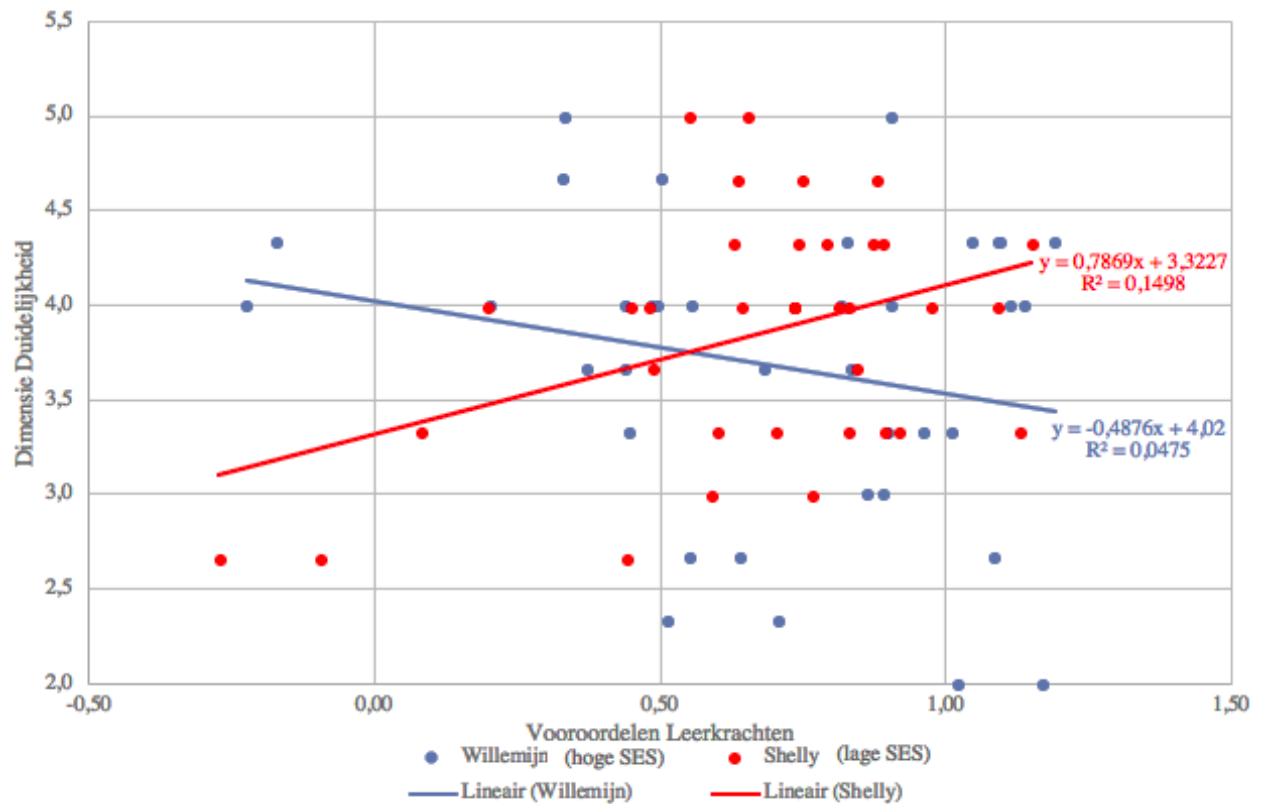
De MANOVA is gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Vooraf aan de MANOVA is bepaald of de data voldoen aan de onderliggende assumpties. De data voldeed aan de assumptie van multivariate normaliteit aangezien de Mahalanobis-afstand aangaf dat er geen afwijkende data is gevonden. Uit de Shapiro-Wilk test en histogrammen bleken, behalve de dimensie duidelijkheid (lage SES), de afhankelijke variabelen niet normaal verdeeld. Scatterplots gaven aan dat de relaties tussen de afhankelijke variabelen ongeveer lineair waren. De correlaties tussen deze variabelen waren niet excessief, dus aan de assumptie van multicollineariteit was voldaan. Tot slot was Box's M niet significant op $\alpha = .001$, wat inhoudt dat de homogeniteit van varianties kon worden aangenomen.

Na de assumpties gecontroleerd te hebben, is de MANOVA uitgevoerd. Gebaseerd op Pillai's Trace zijn niet significante hoofdeffecten gevonden van de SES van de leerlingen, $F(4, 62) = 1.34, p = .267$, de SES van de leerkracht, $F(4, 62) = 0.10, p = .981$ de IAT- D score, oftewel de vooroordelen van leerkrachten, $F(4, 62) = 0.22, p = .925$, evenals het interactie-effect SES leerling x SES leerkracht op behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, $F(4, 62) = 1.04, p = .394$. Wel is een significant interactie-effect gevonden van IAT- D score x SES leerling, op de dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, $F(4, 62) = 2.53, p = .050$, en groot, partial $\eta^2 = .140$. Laatstgenoemd significant effect is verder onderzocht voor elk van de dimensies. Hieruit bleken geen effecten van de interactie IAT- D score*SES op de dimensies autonomie $F(1, 65) = 1.53, p = .221$, adaptieve ondersteuning $F(1, 65) = 1.26, p = .266$ en betrokkenheid $F(1, 65) = 0.88, p = .351$. Dit houdt in dat verschillen in autonomie, adaptieve ondersteuning en betrokkenheid niet verklaard kunnen worden door vooroordelen ten aanzien van SES. Echter, de dimensie duidelijkheid is significant op een Bonferroni vastgesteld alpha level van .013, $F(1, 65) = 5.53, p = .022$, en medium, partial $\eta^2 = .078$. Dit verband is visueel weergegeven aan de hand van een spreidingsdiagram (zie Figuur 2): hoe sterker de negatieve vooroordelen tegenover lage SES, hoe meer duidelijkheid geboden wordt aan de leerling met een lage SES. Daarnaast, hoe sterker de positieve vooroordelen tegenover

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

hoge SES, hoe minder duidelijkheid geboden wordt aan de leerling met een hoge SES.

Wanneer leerkrachten geen tot weinig vooroordelen hebben tegenover leerlingen met een lage SES, differentiëren leerkrachten niet tot nauwelijks in duidelijkheid.



Figuur 2. Spreidingsdiagram van de dimensie duidelijkheid, IAT-d score en SES

Discussie

De huidige studie had als doel om de kenniskloof te dichten tussen het onderzoek naar differentiatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag en vooroordelen ten aanzien van SES. Door een vignet-gebaseerd experimenteel onderzoeksdesign te gebruiken waarbij de SES middels de voornaam gevarieerd is, maakt de huidige studie het mogelijk om conclusies te trekken over de rol van SES in vooroordelen en leerkrachtgedrag.

In lijn met de verwachtingen en eerdere studies waaruit bleek dat leerkrachten verschillende vooroordelen hebben tegenover leerlingen met verschillende SES (Glock et al., 2016; Pit-ten Cate & Glock, 2018), tonen de resultaten van de huidige studie aan dat leerkrachten gemiddeld negatieve vooroordelen hebben ten aanzien van leerlingen met een lage SES. Hoewel eerder onderzoek (zie review, Denessen et al., 2020) aanwijzingen gaf dat negatieve vooroordelen effect kunnen hebben op gedrag van leerkrachten jegens deze

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

leerlingen, is in deze studie gevonden dat vooroordelen van leerkrachten geen effect hebben op differentiatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag. Daarnaast vond eerder onderzoek dat leerkrachten differentiëren in de mate van behoefte-ondersteunend gedrag richting verschillende leerlingen (Domen et al., 2018). De huidige studie toont aan dat leerkrachten niet differentiëren op basis van de SES van leerlingen.

Vervolgens is nagegaan of de differentiatie in behoefte-ondersteuning mogelijk verklaard kon worden door vooroordelen van leerkrachten tegenover SES. Tegen de verwachting in, bleken leerkrachten niet te differentiëren op basis van hun vooroordelen in autonomie, adaptieve ondersteuning en betrokkenheid tussen leerlingen met lage versus hoge SES. Enkel voor de dimensie duidelijkheid bleken leerkrachten op basis van hun vooroordelen te differentiëren in duidelijkheid tussen leerlingen met lage versus hoge SES. Leerkrachten met sterkere vooroordelen tegenover leerlingen met een lage SES bleken meer duidelijkheid te bieden aan leerlingen met een lage SES en minder duidelijkheid aan leerlingen met een hoge SES. Dit effect kan geheel toegeschreven worden aan de SES van leerlingen, aangezien in de vignetten gecontroleerd is voor leerlingkenmerken zoals prestatie en motivatie en alleen gevarieerd is in SES van leerlingen. Op basis van vooroordelen gaan leerkrachten er mogelijk eerder vanuit dat leerlingen met een lage SES minder goede prestaties behalen of thuis minder hulp krijgen dan leerlingen met een hoge SES (Spencer & Castano, 2007; Bradley & Corwyn, 2002), waardoor leerkrachten deze leerlingen meer duidelijkheid bieden dan leerlingen met een hoge SES.

Vooraf kon voor de dimensie structuur, nu duidelijkheid, geen verwachting worden opgesteld door tegenstrijdige bevindingen uit eerder onderzoek. Duidelijkheid wordt in dit onderzoek geclassificeerd als structuur, door de overeenkomsten die beide dimensies tonen. De resultaten in de huidige studie zijn een aanvulling op eerdere bevindingen dat leerkrachten meer structuur bieden aan leerlingen met een lage SES (Desimone & Long, 2010; Nurmi et al., 2012). Dit in tegenstelling tot wat Hornstra et al. (2018) en Oakes (1985) stellen. De conceptualisatie van duidelijkheid toont echter overeenkomsten met de gemeten constructen uit de studies van Hornstra et al. en Oakes. Deze studies onderzoeken de verschillende gedragingen daarentegen vanuit leerlingperspectief, terwijl de huidige studie onderzoekt vanuit leerkrachtperspectief. Dit zou kunnen verklaren waarom de studies met dezelfde conceptualisatie verschillende bevindingen tonen.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Zoals benoemd, lijken leerkrachten op basis van hun vooroordelen niet te differentiëren op de andere dimensies van behoefte-ondersteuning tussen lage versus hoge SES. Een verklaring kan liggen bij het design van de studie. De huidige studie hanteert fictieve leerlingen in vignetten, terwijl de studies waarop de verwachtingen gebaseerd zijn voornamelijk echte leerlingen in hun onderzoek betrokken (o.a. Domen et al., 2019; Solomon et al., 1996; Stipek, 2004). Mogelijk zouden leerkrachten zich bij echte leerlingen sterker tot vooroordelen laten leiden dan in deze experimentele studie. Vooroordelen worden namelijk automatisch geactiveerd wanneer leerkrachten minder mogelijkheden of motivatie hebben om hun gedrag te controleren (Fazio, 1990). Een vignet met fictieve leerlingen zou leerkrachten meer gelegenheid kunnen geven vooroordelen te controleren, aangezien geen sprake is van bijvoorbeeld een drukke klas (Hornstra et al., 2010). Daarnaast zouden bij studies met echte leerlingen, ook uiterlijke kenmerken bij kunnen dragen aan vooroordelen (Ratner, Dotch, Wigboldus, Van Knippenberg, & Amodio, 2014). Mogelijk kunnen uiterlijke kenmerken van leerlingen ook worden toegeschreven aan verschillende SES en zouden hierdoor vooroordelen van leerkrachten ten aanzien van SES afhankelijk kunnen zijn van het uiterlijk van leerlingen.

Tot slot bestonden er aanwijzingen dat de SES van de leerkracht invloed zou kunnen hebben op differentiatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag (Dee, 2004; Saft & Pianta, 2001). Er kan worden vastgesteld dat differentiatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag tussen leerlingen met een lage versus hoge SES niet afhankelijk is van de SES van de leerkracht. Dit betekent dat leerkrachten niet op basis van de SES waarin ze zijn opgegroeid, differentiëren in behoefte-ondersteuning tussen leerlingen met lage versus hoge SES. Een verklaring kan liggen bij het idee van *upward mobility*. Dit houdt in dat individuen ‘opklimmen’ naar een hoger sociaal of economisch niveau om hun status te verbeteren (Van Laar, Bleeker, Ellemers, & Meijer, 2014). In de huidige studie is een groot aantal leerkrachten opgeklommen naar een hoger niveau, via een opleiding tot leerkracht. Mogelijk speelt de SES-achtergrond waarin de leerkrachten zijn opgegroeid geen rol meer in de verschillen in gedrag jegens leerlingen, aangezien zij deze ‘ontgroeid’ zijn.

Limitaties en toekomstig onderzoek

Alvorens implicaties voor toekomstig onderzoek te bespreken, zijn enkele beperkingen van de huidige studie relevant te vermelden. Ten eerste is op voorhand van de MANOVA gebleken dat niet voldaan is aan de assumptie van normaliteit. Echter, aangezien

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

er sprake is van een redelijk grote steekproef, is volgens de Centrale Limiet theorie enige afwijking van een normale verdeling niet doorslaggevend voor het schenden van de assumptie (Schröder & Yitzhaki, 2017). Toch is hierbij voorzichtigheid geboden. Ten tweede zijn verkorte en aangepaste dimensies van de TASC-vragenlijst gehanteerd. Deze dekten mogelijk niet de volledige inhoud van de oorspronkelijke vragenlijst. Bovendien is in dit onderzoek uitgegaan van vier dimensies van behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag, in plaats van de verwachte drie dimensies. Aan de hand van een factoranalyse bleek een hernieuwde indeling van items noodzakelijk te zijn en moesten drie items verwijderd worden. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat, hoewel getracht is de formulering van de items aan te passen, de items alsnog onvoldoende toepasbaar waren in een vignettenstudie. Voor de verwijderde items geldt dat hiervan twee negatief gesteld waren waardoor zij mogelijk verkeerd geïnterpreteerd zijn door de participanten. Eén item is aan de hand van literatuur toegevoegd, en had mogelijk daardoor te weinig overeenkomsten met de andere items uit de vragenlijst. Echter, wanneer gebruik zou zijn gemaakt van de volledige vragenlijst, zou dit tot een te langdurend onderzoek voor participanten leiden.

Ten derde dienen de bevindingen voorzichtig geïnterpreteerd te worden, omdat in tegenstelling tot andere studies naar vooroordelen (Glock et al., 2016; Pit-ten Cate & Glock, 2018) en variatie in behoefte-ondersteuning (Domen et al., 2018; Hornstra et al., 2018), in dit onderzoek gebruik is gemaakt van vignetten met fictieve leerlingen. Het onderzoek kent namelijk een experimenteel design waarin de beschrijvingen van fictieve leerlingen mogelijk niet voldoende representatief waren voor echte leerlingen. Dit heeft gevolgen voor de validiteit van het onderzoek en maakt het lastiger de uitkomsten te generaliseren naar de werkelijkheid (Evans et al., 2015). Voor vervolgonderzoek zouden opties bekeken kunnen worden waarbij echte leerlingen met verschillende SES betrokken worden. Wanneer leerlingen betrokken worden bij het onderzoek, zou vervolgonderzoek tevens kunnen nagaan hoe leerlingen het behoefte-ondersteunend gedrag van hun leerkrachten ervaren. Zoals vermeld in eerdere studies (Hornstra et al., 2018; Stroet et al., 2013), kan het ondersteunen van behoeften door leerkrachten niet als zodanig ervaren worden door leerlingen, waardoor tegenstrijdige resultaten kunnen voorkomen. Bevindingen vanuit leerkracht- en leerlingperspectief zouden met elkaar vergeleken kunnen worden voor een meer omvattende conclusie. Echter, een nadeel van het betrekken van echte leerlingen is dat ook andere niet-

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

controleerbare leerlingkenmerken zoals motivatie, differentiatie in behoefte-ondersteuning zouden kunnen verklaren. Het voordeel van de huidige studie is dat middels fictieve leerlingen de invloed van zulke factoren uitgesloten kon worden.

Ten vierde heeft de huidige studie de SES van de leerkrachten enkel bepaald middels het opleidingsniveau van beide ouders, terwijl volgens Sirin (2005) SES ook bepaald wordt door inkomen en beroep. Hierdoor is mogelijk een onvoldoende beeld gevormd van de achtergrond van de leerkrachten. Toekomstig onderzoek zou een meer omvattend beeld kunnen maken van de SES en zich met deze aanvullende informatie meer kunnen richten op wat de invloed is van overeenkomstige achtergronden op de interactie tussen leerkracht en leerling.

Tot slot, het huidige onderzoek heeft geen aandacht besteed aan de gevolgen van de differentiatie in behoefte-ondersteuning. Wanneer er differentiatie op basis van vooroordelen plaatsvindt, ondersteunen de leerkrachten de behoeften van leerlingen niet optimaal en kan dit invloed hebben op de motivatie en prestaties van leerlingen (Stroet et al., 2013). Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de langdurige effecten van deze differentiatie op prestaties en motivatie van leerlingen.

Implicaties voor onderwijspraktijk

De bevindingen van deze studie hebben enkele relevante praktische implicaties voortgebracht. Ten eerste, op basis van de gevonden bevindingen betreffende de negatieve vooroordelen van leerkrachten ten aanzien van leerlingen met een lage SES, is het van belang blijvende aandacht te besteden aan vooroordelen van leerkrachten. Trainingen hierover zouden bijvoorbeeld geïntegreerd kunnen worden in het curricula van lerarenopleidingen. Dit kan bijvoorbeeld door bij leerkrachten bewustzijn te creëren over hoe vooroordelen tot stand komen en verminderd kunnen worden, welke invloed vooroordelen kunnen hebben op leerlingen en hoe leerkrachten ondanks vooroordelen hun leerlingen op een gelijke manier kunnen onderwijzen (Geven, Batruch, & Van den Werfhorst, 2018; Paluck & Green 2009).

Ten tweede, deze studie toont aan dat bevooroordeelde leerkrachten differentiëren in duidelijkheid tussen leerlingen met verschillende SES. Dit houdt in dat niet voor alle leerlingen de basisbehoeften optimaal ondersteund worden en daarbij een mogelijkheid bestaat dat de prestatie en motivatie van leerlingen onvoldoende wordt gestimuleerd (Ryan & Deci, 2000). Trainingen zouden dit kunnen verhelpen. Een interventiestudie naar behoefte-

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

ondersteuning bij gymleerkrachten van Aelterman, Vansteenkiste, Van den Bergh, De Meyer en Haerens (2014) laat bijvoorbeeld zien dat trainingen tot positieve veranderingen kunnen leiden in behoefte-ondersteuning. Leerkrachtenopleidingen zouden daarom meer nadruk moet leggen op het ontwikkelen van inzichten over hoe leerkrachten de basisbehoeften kunnen ondersteunen bij diverse leerlingpopulaties.

Positieve effecten van deze trainingen zouden het maatschappelijk probleem rond de prestatiekloof tussen sociale klassen en kansenongelijkheid van leerlingen in het onderwijs kunnen verminderen (Dittman & Stephens, 2017).

Conclusie

Concluderend geven de bevindingen het belang aan van onderzoek naar differentiatie in behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag tussen leerlingen met lage versus hoge SES en de vooroordelen van leerkrachten die dit trachten te verklaren. Tegelijkertijd biedt het onderzoek nieuwe aanknopingspunten voor toekomstig onderzoek, voornamelijk wanneer echte leerlingen betrokken zouden worden. Tot slot bespreekt het onderzoek praktische implicaties in hoe kan worden bijgedragen aan meer bewustzijn onder leerkrachten over de impact van hun vooroordelen en hoe een gelijke behandeling voor leerlingen met verschillende SES kan worden tewerkgesteld. Op den duur zou dit kunnen bijdragen aan het verminderen van de kansenongelijkheid in het onderwijs.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Referenties

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *36*, 595-609. doi:10.1123/jsep.2013-0229
- Allen, P., & Bennett, K. (2012). *SPSS statistics, a practical guide version 20.0*. South Melbourne, Australia: Cengage Learning.
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology*, *6*, 128-138. doi:10.1027/1614-2241/a000014
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, *5*, 347-376. doi:10.1007/BF01320223
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, *16*, 749-764. doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, *53*, 371-399. doi:10.1146annurev.psych.53.100901.135233
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bru, E., Stornes T., Munthe E., & Thuen E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*, 519-533. doi:10.1080/00313831.2010.522842
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A.C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150-197). Washington, DC: National Academy Press
- Charness, G., Gneezy, U., & Kuhn, M. A. (2012). Experimental methods: Between-subject and within-subject design. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *81*, 1-8. doi:10.1016/j.jebo.2011.08.009
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 168-179. doi:10.1037/a0017289
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- Dee, T.S. (2004). The race connection: are teachers more effective with students who share their ethnicity?. *Education next*, 4, 52-60. Geraadpleegd op <https://link-gale-com.proxy.library.uu.nl/apps/doc/A114479064/AONE?u=utrecht&sid=AONE&xid=c83622f5>.
- 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. Manuscript submitted for publication.
- Derks, B., van Laar, C., Ellemers, N., & Raghoe, G. (2015). Extending the queen bee effect: How Hindustani workers cope with disadvantage by distancing the self from the group. *Journal of Social Issues*, 71, 476-496. doi:10.1111/josi.12124
- Desimone, L. M., & Long, D. (2010). Teacher effects and the achievement gap: Do teacher and teaching quality influence the achievement gap between Black and White and high-and low-SES students in the early grades. *Teachers College Record*, 112, 3024-3073. Geraadpleegd op http://www.core-nmsu.org/uploads/6/6/8/0/66809551/teacher_achivements_and_the_achievement_gap.pdf
- Dittmann, A. G., & Stephens, N. M. (2017). Interventions aimed at closing the social class achievement gap: changing individuals, structures, and construals. *Current Opinion in Psychology*, 18, 111-116. doi:10.1016/j.copsyc.2017.07.044
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2019). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 403-423. doi:10.1111/bjep.12302
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55, 224-249. doi:10.1353/mpq.0.0030
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44-52. doi:10.1016/j.econedurev.2015.01.007
- 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:

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- Validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 160-170. doi:10.1016/j.ijchp.2014.12.001
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 75–109). New York, NY: Academic Press.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25, 603–637. doi:10.1521/soco.2007.25.5.603
- Fazio, R. H., & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2005). Acting as we feel: when and how attitudes guide behavior. In T. C. Brock & M. C. Green (Eds.), *Persuasion: psychological insights and perspectives* (pp. 41–62). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60, 7-12. doi:10.1136/jech.2004.023531
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731. doi:10.1037/0033-2909.132.5.692
- Gawronski, B., LeBel, E. P., & Peters, K. R. (2007). What do implicit measures tell us? Scrutinizing the validity of three common assumptions. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 181-193. doi:10.1111/j.1745-6916.2007.00036.x
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gershenson, S., Hart, C.M.D., Lindsay, C.A., & Papageorge, N. W. (2017). *The long-run impacts of same-race teachers* (IZA DP No. 10630). Geraadpleegd op Institute of Labor Economics <https://hdl.handle.net/10419/161253>
- Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). *Inequality in Teacher Judgements, Expectations and Track Recommendations: A Review Study*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Glock, S., and Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 77-86. doi:10.1016/j.stueduc.2017.04.002
- Glock, S., & Kovacs, C. (2013). Educational psychology: Using insights from implicit attitude measures. *Educational Psychology Review*, 25, 503-522. doi:10.1007/s10648-013-9241-3

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- 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*, 204-210. doi:10.1016/j.stueduc.2013.09.003
- Glock, S., Krolak-schwerdt, S., & Horstmann, T. (2016). The higher the SES the better? Implicit and explicit attitudes influence preservice teachers' judgments of students. In C. Fields (Ed.), *Stereotypes and stereotyping: Misperceptions, perspectives and role of social media* (pp. 1–21). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Glock, S., Oude Groote Beverborg, A., and Müller, B. C. N. (2016). Pre-service teachers' implicit and explicit attitudes toward obesity influence their judgments of students. *Social Psychology of Education, 19*, 97-115. doi:10.1007/s11218-015-9315-9
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology, 63*, 1-32. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Grant, A. M., & Wall, T. D. (2009). The neglected science and art of quasi-experimentation: Why-to, when-to, and how-to advice for organizational researchers. *Organizational Research Methods, 12*, 653-686. doi:10.1177/1094428108320737
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological review, 109*, 3-25. doi:10.1037//0033-295X.109.1.3
- Greenwald, A.G., & Lai, C.K. (2020). Implicit social cognition. *Annual Review of Psychology, 71*, 419-45. doi:10.1146/010419-050837
- 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*, 1464. doi:10.1016/0375-6505(89)90042-4
- 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*, 197-216. doi:10.1037/0022-3514.85.2.197
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities, 43*, 515-529. doi:10.1177/0022219409355479
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning environments research, 18*, 363-392. doi:10.1007/s10984-015-9189-y

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation, 24*, 324-345. doi:10.1080/13803611.2018.1550841
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS
- 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*, 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kawakami, K., Young, H., & Dovidio, J.F. (2002). Automatic stereotyping: Category, Trait, and Behavioral Activations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 3-15. doi:10.1177/0146167202281001
- Lieberson, S., & Bell, E. O. (1992). Children's first names: An empirical study of social taste. *American Journal of Sociology, 98*, 511-554. doi: 0002-9602/93/9803-0003\$01.50
- Ma, X. (2000). Socioeconomic Gaps in Academic Achievement Within Schools: Are They Consistent Across Subject Areas? *Educational Research and Evaluation, 6*, 337-355. doi:10.1076/edre.6.4.337.6935
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology, 46*, 235-261. doi:10.1016/j.jsp.2007.05.001
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist, 53*, 185-204. doi:0003-066X/98/\$2.00
- Means, B., & Knapp, M. S. (1991). Cognitive approaches to teaching advanced skills to educationally disadvantaged students. *Phi Delta Kappan, 73*, 282-289. doi:10.2307/20404619
- 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.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 265-292). New York, NY: Psychology Press.
- Nurmi, J. E., Viljaranta, J., Tolvanen, A., & Aunola, K. (2012). Teachers adapt their instruction according to students' academic performance. *Educational Psychology, 32*, 571-588. doi:10.1080/01443410.2012.675645
- Oakes, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2009). Implicit and explicit measures of attitudes: The perspective of the MODE model. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 19–63). New York, NY: Psychology Press.
- Onland, D., & Bloothoof, G. (2008). *Voornaamgroepen en sociaal-economische indicatoren*. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, *60*, 339-367. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- 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*, 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*, 1-18. doi:10.3389/fpsyg.2019.02832
- Ratner, K. G., Dotsch, R., Wigboldus, D. H., van Knippenberg, A., & Amodio, D. M. (2014). Visualizing minimal ingroup and outgroup faces: Implications for impressions, attitudes, and behavior. *Journal of personality and social psychology*, *106*, 897. doi:10.1037/a0036498
- Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student–teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of educational research*, *89*, 499-535. doi:10.3102/0034654319853545
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, *44*, 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Rubie-Davies, C. M. (2018). *Teacher expectations in education*. New York, NY: Routledge.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78. doi:10.11648/j.sjedu.s.2015030401.13
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School psychology quarterly*, *16*, 125-141. doi:10.1521/scpq.16.2.125.18698
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, *75*, 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Schröder, C., & Yitzhaki, S. (2017). Reasonable sample sizes for convergence to normality. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, *46*, 7074-7087, doi:10.1080/03610918.2016.1224347
- Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, *64*, 327-347. doi:10.1080/00220973.1996.10806602
- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, *20*, 418-432. doi:10.1007/s11211-007-0047-7
- Steffens, M. C. (2004). Is the implicit association test immune to faking?. *Experimental psychology*, *51*, 165-179. doi:10.1027/1618-3169.51.3.165
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early childhood research quarterly*, *19*, 548-568. doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.010
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, *9*, 65-87. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *The High School Journal*, *87*, 5-14. Geraadpleegd op <https://www.jstor.org/stable/40364292>
- 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*, 459-478. doi:10.1111/bjep.12087

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

- 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*, 731-752. doi:10.1007/s11218-017-9392-z
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*, 497-527. doi:10.3102/0002831209353594
- Van Laar, C., Bleeker, D., Ellemers, N., & Meijer, E. (2014). Ingroup and outgroup support for upward mobility: Divergent responses to ingroup identification in low status groups. *European Journal of Social Psychology, 44*, 563-577. doi:10.1002/ejsp.2046
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction, 22*, 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*, 515-531. doi:10.1080/00313830903301994
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). *Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support* (Tech. Rep. No. 102). Rochester, NY: University of Rochester.
- Wright, A., Gottfried, M. A., & Le, V. N. (2017). A kindergarten teacher like me: The role of student-teacher race in social-emotional development. *American Educational Research Journal, 54*, 78-101. doi:10.3102/0002831216635733

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage A
Specificaties opleidingsniveau

Tabel 1

Specificaties opleidingsniveau en indeling SES

Opleidingsniveaus	Omschrijving	Indeling SES
Ten hoogste lager beroepsonderwijs	Lagere school Lager beroepsonderwijs (LBO/VMBO)	Lage SES
Ten hoogste middelbaar beroepsonderwijs	Voortgezet onderwijs (MAVO, HAVO, VWO) Middelbaar beroepsonderwijs (MBO) Hogereburgerschool (HBS)	Gemiddelde SES
Ten hoogste hoger beroepsonderwijs	Hoger beroepsonderwijs (HBO)	Hoge SES
Een universitaire opleiding of vergelijkbaar	Wetenschappelijk onderwijs (WO)	Hoge SES

Indeling SES op basis van opleidingsniveau

In de onderzoeksomgeving is de participanten gevraagd naar het opleidingsniveau van beide ouders, waarbij 1 = ten hoogste lager beroepsonderwijs, 2 = ten hoogste middelbaar beroepsonderwijs, 3 = ten hoogste hoger beroepsonderwijs en 4 = een universitaire opleiding of vergelijkbaar. Op basis van het opleidingsniveau van beide ouders is een gemiddelde per participant berekend (zie methode Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009). Dit heeft geleid tot de volgende indeling, lage SES (1 – 1.5), gemiddelde SES (2 – 2.5) en hoge SES (3 – 4).

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage B

Vignetten

Vignet Willemijn

Dit jaar bent u de leerkracht van groep 7. Willemijn 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 af en toe bij betrokken raakt. Dit kan ze zelf oplossen. Willemijn 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 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 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 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 naar vioolles en hockey. Hier haalt ze veel plezier uit. Als ze thuis is speelt ze veel buiten met vriendinnen en tekent ze graag. Willemijn heeft een jonger broertje met wie ze graag spelletjes speelt op de iPad.

Vignet Shelly

Dit jaar bent u de leerkracht van groep 7. 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 Shelly af en toe bij betrokken raakt. Dit kan ze zelf oplossen. 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. Shelly is meestal gemotiveerd

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

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 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 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 Shelly in het buurtcentrum twee keer per week naar dansles. Hier haalt ze veel plezier uit. Als ze thuis is speelt ze veel buiten met vriendinnen en tekent ze graag. Shelly heeft een jonger broertje met wie ze graag spelletjes speelt op de iPad.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage C

Vragenlijst behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag

Autonomie-ondersteuning

Bij deze leerling, lijkt het mij belangrijk om haar ...

1. Stap voor stap begeleiding te geven bij het schoolwerk
2. veel eigen beslissingen te laten nemen over het schoolwerk
3. dingen op haar eigen manier te laten doen
4. zo min mogelijk eigen keuzemogelijkheden te bieden
5. goed uit te leggen waarom bepaalde dingen belangrijk zijn om te leren

Structuur

Bij deze leerling, lijkt het mij belangrijk om haar ...

6. regelmatig te controleren of zij hulp nodig heeft
7. iets op een andere manier of nogmaals uit te leggen als zij iets niet begrijpt
8. heel duidelijk te zijn over wat ik van haar verwacht in de klas
9. consistent te zijn
10. veel aanmoediging te geven

Betrokkenheid

Hoe verwacht u dat de relatie met deze leerling zal zijn?

11. Ik denk dat ik deze leerling gemakkelijk aardig zal vinden
12. Ik denk dat ik het leuk zal vinden om met deze leerling om te gaan
13. Ik denk dat ik deze leerling goed zal begrijpen.
14. Ik denk dat dat leerling erop kan rekenen dat ik er voor hem/haar ben

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage D

Back-translation procedure

Item-nummer	Origineel item	Vertaald Item	Back-translated item	Aanpassing na back-translation procedure
1	I have to lead this student through his/her schoolwork step by step	Ik moet deze leerling stap voor stap door zijn/ haar schoolwerk leiden	I must help this student with course work very intensively	Ik moet deze leerling stap voor stap begeleiden met zijn/haar schoolwerk
2	I let this student make a lot of his/her own decisions regarding schoolwork	Ik laat deze leerling veel eigen beslissingen nemen met betrekking tot schoolwerk	I allow this student to take many course work decisions on his own	Ik laat deze leerling veel eigen beslissingen over schoolwerk nemen
3	I can let this student do things his/her own way	Ik kan deze leerling de dingen op zijn/haar eigen manier laten doen	I trust this student to do his work in his own way	Ik kan deze leerling dingen op zijn/haar eigen manier laten doen
4	My general approach with this student is to give him/her as few choices as possible	Over het algemeen laat ik deze leerling zo min mogelijk zijn/haar eigen keuzes maken	Usually I allow this student to make his own choices	Over het algemeen laat ik deze leerling zo min mogelijk zijn/haar eigen keuzes maken

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

5	I explain to this student why we learn certain things in school	Ik leg deze leerling uit waarom we bepaalde dingen leren op school	I explain to this student why we learn specific things in school	Ik leg deze leerling uit waarom bepaalde dingen belangrijk zijn op school
6	I regularly check if this student needs help	Ik controleer regelmatig of deze leerling hulp nodig heeft	I check regularly whether this student needs help	Ik controleer regelmatig of deze leerling hulp nodig heeft
7	When this student doesn't understand something, I explain it in a different way	Als deze leerling iets niet begrijpt, leg ik het op een andere manier uit	If this student doesn't understand something, I will try to explain it in another way	Als deze leerling iets niet begrijpt, leg ik het op een andere manier uit
8	I am very clear with this student about what I expect of him/her in class.	Ik ben heel duidelijk met deze leerling over wat ik van hem/ haar verwacht in de klas	I try to be very clear with this student about my expectations on his behavior in class	Ik ben heel duidelijk met deze leerling over wat ik van hem/ haar verwacht in de klas
9	I am very consistent with this student	Ik ben zeer consistent met deze leerling	I try to be very consistent with this student	Ik ben zeer consistent met deze leerling
10	-	-	-	-

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

11	This student is easy to like	Deze leerling is gemakkelijk aardig te vinden	This student is easy to be liked	Deze leerling is gemakkelijk aardig te vinden
12	I enjoy the time I spend with this student	Ik vind het leuk om met deze leerling om te gaan	I enjoy spending time with this student	Ik vind het leuk om met deze leerling om te gaan
13	I understand this student well	Ik begrijp deze leerling goed	I understand this student's behavior well enough	Ik begrijp deze leerling goed
14	This student can count on me to be there for him/her	Deze leerling kan erop rekenen dat ik er voor hem/haar ben	This student can always count on me	Deze leerling kan erop rekenen dat ik er voor hem/haar ben

Noot. De back-translation procedure is niet uitgevoerd met item 10, aangezien deze zelf, op basis van de theorie is toegevoegd.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage E

Vragenlijst behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag met nieuwe indeling dimensies en items

Autonomie

Bij deze leerling, lijkt het mij belangrijk om haar ...

2. veel eigen beslissingen te laten nemen over het schoolwerk
3. dingen op haar eigen manier te laten doen

Begeleiding

Bij deze leerling, lijkt het mij belangrijk om haar ...

6. regelmatig te controleren of zij hulp nodig heeft
7. iets op een andere manier of nogmaals uit te leggen als zij iets niet begrijpt

Structuur

Bij deze leerling, lijkt het mij belangrijk om haar ...

5. goed uit te leggen waarom bepaalde dingen belangrijk zijn om te leren
8. heel duidelijk te zijn over wat ik van haar verwacht in de klas
9. consistent te zijn

Betrokkenheid

Hoe verwacht u dat de relatie met deze leerling zal zijn?

11. Ik denk dat ik deze leerling gemakkelijk aardig zal vinden
12. Ik denk dat ik het leuk zal vinden om met deze leerling om te gaan
13. Ik denk dat ik deze leerling goed zal begrijpen.
14. Ik denk dat dat leerling erop kan rekenen dat ik er voor hem/haar ben

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Bijlage F

Informed consent: informatie, toestemming

**Universiteit Utrecht****Informatiebrief**

Proefpersoneninformatie voor deelname aan (sociaal)-wetenschappelijk onderzoek “Omgaan met verschillen: Inschattingen van leerlingen en de wijze van lesgeven”.

Maart 2020, Utrecht

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 heeft u 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 ongeveer 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?

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

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 een leerkracht maakt van leerlingen en hoe deze samenhangen met de 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 mailadres, 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 e-mailadres: 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-fetsocwet@uu.nl.

Alvast hartelijk bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

dr. Lisette Hornstra (projectleider)
Floor van den Elshout
Julie van der Krabben
Marloes van Weeghel

Toestemmingsverklaring:

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Hierbij verklaar ik de informatiebrief m.b.t. onderzoek “Inschattingen van leerkrachten” gelezen te hebben en akkoord te gaan met deelname aan het onderzoek.

- Ja. Ik ga akkoord met deelname.
- Nee. Ik ga niet akkoord met deelname.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

FETC-formulier

Section 1: Basic Study Information

1. Name student:

Julie van der Krabben

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

Lisette Hornstra

3. Title of the thesis (plan):

Vooroordelen van leerkrachten over SES: effecten op behoefte-ondersteunend leerkrachtgedrag

Teacher attitudes towards SES: Effects on teachers' need-supportive behaviors

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

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.

The study will be conducted in the Netherlands. The participants can take part in the study at a location of their choice (in the Netherlands) where they have Internet access

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

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?

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

Section 3: Participants

11. What age group is included in your study?

The age group spans from 21 to 67 years old.

12. Will be participants that are recruited be > 16 years? Yes

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) No

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.

The participants will be primary school teachers, who are all adults (older than 16 years) and can make their own decision to participate or not.
Next, the participants have all studied in higher education and can understand what the goal of the study is.

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

The participants will not experience any risks

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

The study will be fully anonymous which means that the participants cannot be identified by for example name or birth date).
The data of the study will be saved on a secured server.
The participants will be asked for active consent.

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

There will be around 30 minutes of time requested from the participants.

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?

The participants will not be reimbursed for their efforts. The study does not take much time and effort of the participants.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

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

The burden of the study is limited. Only a small amount of time is required.

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.)

There will be 60 participants participate in the study. This number is established with an a priori power analysis.

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

The participants will be recruited with the help of two others (research group). So, we will recruit at least 60 participants with three people. We will contact different primary schools in and around Utrecht to ask if they are interested to participate. Further, we will use our own network to recruit participants (old internships, fellow students who already work on a primary school).

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

The participant will get two weeks to decide whether they will participate in the study or not.

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 informed consent, which will include an information letter and an active consent, two weeks before the start of the study.

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, the participants will be free to participate and terminate their participation. When participants no longer want to participate in the study, they can stop whenever they want.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

The researchers (research group) will try to include more participants than the necessary 60 participants, so there will be no problems when participants decide to stop.

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

No

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

The participants can contact the supervisor (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 participants can contact the supervisor (Lisette Hornstra).

Section 4: Data management

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

The three researchers in the research group, our supervisor and our second assessor have access to the data.
The supervisor (Lisette Hornstra) will be responsible for managing the data.

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

The first type of data will originate from an Implicit Association Test (IAT) where the prejudices from teachers against children with a low socio-economic status (SES) will be measured. An IAT involves a categorization task in which participants must sort four categories into two responses. An IAT is based on the assumption that categories that are directly mentally associated are easier to sort and therefore provide a shorter response time.

The second type of data comes from a vignette study. The same participants will be divided in two experimental groups: low SES and high SES. The participants will read a vignette and fill out a questionnaire about their need-supportive behavior in the classroom, judgements and track recommendations.

At last, data will be collected about the SES from the teachers. This will be collected by asking what the parents' profession was during the teacher's youth.

VOOROORDELEN LEERKRACHTEN OVER SES

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

No.

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

-

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

The data will be stored in YoDa
The data will be no longer stored than 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.)

-

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

Yes
The data will possibly be used for a larger research project of our supervisor (Lisette Hornstra).