



**De leerkracht
maakt het verschil**

De leerkracht maakt het verschil

Ludo Heylen

Als je zelf terugblijkt op je schoolcarrière, dan zijn er meestal wel één of meerdere favoriete leerkrachten die je zijn bijgebleven. Deze leerkrachten betekenen iets voor je omdat ze je als persoon hebben aangesproken, omdat ze gepassioneerd voor de klas stonden of omdat ze je hebben uitgedaagd je grenzen te verleggen. Ze hebben rechtsreeks en onrechtstreeks je leven mee bepaald. Misschien ben je net omwille van hen in een bepaalde richting verder gaan studeren; misschien heb je via hen extra kansen gekregen of misschien hebben ze wel een beter en gelukkiger mens van je gemaakt. In elk geval: een leerkracht kan wel degelijk het verschil maken.

1. Zichtbare effecten van leerkrachten

De invloed van de leerkracht op schoolse resultaten

Heel wat meta-analysestudies brengen talrijke onderzoekresultaten samen en trekken daaruit conclusies over welke factoren binnen onderwijs de meeste invloed hebben op de schoolresultaten. Hattie (2003) is veruit de meest gekende en hij analyseerde in 2003 500.000 wetenschappelijke onderzoeksrapporten; Scheerens (2005) beperkte zich tot toch nog een aanzienlijke 500 wetenschappelijke studies en Manzano (2003) bracht het onderwijsonderzoek van de laatste 35 jaar in kaart. Deze meta-analyses zeggen enkel iets over de effectiviteit van de schoolse vaardigheden lezen, rekenen en 'science' (WO); ze kunnen geen uitspraak doen op lange termijn of over de moeilijker vatbare verworven 'life skills' van kinderen. Het is wel zeer duidelijk uit al deze studies dat de leerkracht veruit de meeste invloed heeft op de schoolresultaten; niet de school, niet het systeem, niet de andere kinderen, niet de ouders. "Interventions at the structural, home, policy, or school level is like searching for your wallet which you lost in the bushes, under the lamp-post because that is where there is light. The answer lies elsewhere – it lies in the person who gently closes the classroom door and performs the teaching act – the person who puts into place the end effects of so many policies, who interprets these policies, and who is alone with students during their 15.000 hours of schooling" (Hattie, 2003, pp. 2-3). Volgens Hattie

worden de leerresultaten van de kinderen voor 30% bepaald door de leerkracht. Dat is heel wat als je bedenkt dat 50% bepaald wordt door de aanleg van de kinderen. Maar hij is vooral geïnteresseerd in de excellente leerkracht, want deze excellente leerkracht haalt nog veel meer uit kinderen. Een gemiddelde leerkracht heeft een jaarlijkse leerwinst bij kinderen van 34% (zonder leerkracht is de gemiddelde jaarwinst 6%); een niet-effectieve leerkracht heeft een jaarlijkse leerwinst van 14% (Mc Kinsey, 2007). Maar de excellente leerkracht slaagt erin bij kinderen een leerwinst te hebben van 53% (Mc Kinsey, 2007) of 19% hoger dan het gemiddelde. Dat is veel. Heel veel. Dat bepaalt voor het kind het verschil tussen slagen en niet slagen, tussen succesvolle schoolcarrières of niet, tussen succesvol zijn in het leven of niet, tussen kansrijk of kansarm zijn. De leerkracht kan dus echt het verschil maken. Dat heeft te maken met het feit dat de leerkracht goed is in onder andere feedback geven, in probleemgeoriënteerd werken, in directe instructie, in affectieve gerichtheid naar de kinderen, in het inspelen op wat kinderen nodig hebben. Scheerens (2005) vond sterkere effecten bij een aanpak van de leerkracht die constructivistisch geïnspireerd is: een aanpak die vertrekt vanuit open opdrachten, met klemtoon op zelfgestuurd leren. Excellente leerkrachten verschillen niet van anderen in de hoeveelheid kennis die ze hebben of in hun kennis over onderwijsstrategieën. Excellente leerkrachten weten hun kennis gewoon beter te gebruiken en gepast in te zetten wanneer nodig. Hun kennis is geïntegreerd, ze verbinden het met nieuwe inzichten, ze maken de lessen uniek met eigen vertalingen en ze weten ze zodanig op te bouwen dat het aansluit bij de behoeften van de leerlingen. (Hattie, 2003, P 6-7) Hierdoor zijn ze responsief (responsive) naar kinderen toe en reageren ze gepast op de signalen van de kinderen. Het is duidelijk dat de excellente leerkracht niet die leerkracht is die mooi zijn handboek volgt. Neen, de excellente leerkracht weet zijn leerlingen te boeien door in te spelen op hun vragen en hen te bieden wat zij nodig hebben. En dat kun je niet voorschrijven in een handboek. Want net daar heb je leerkrachten nodig die er staan als het er echt op aan komt voor de kinderen.

De invloed van de leerkracht op de rest van het leven

Pedersen (1978) wilde weten wat er geworden was van kinderen die in een achterstandsschool basis-onderwijs hebben gevolgd. Hij ging deze kinderen terug opzoeken als volwassenen en probeerde een verband te leggen met de scholing die ze hadden genoten. De school die hij onderzocht lag in een achtergestelde wijk in een van de grootsteden van Noord-Amerika. Ze deden het steeds bijzonder slecht in vergelijking met de andere scholen in het district. Op alle statistieken stond de school helemaal onderaan de lijst te blinken. Slechts 50% van de kinderen maakte de school af en veel leerkrachten waren slechts tijdelijke passanten. Niemand wilde op deze school blijven, elk ander alternatief was sowieso beter. Zoals toen de gewoonte was, werd het IQ van leerlingen gemeten op het einde van het derde en het zesde leerjaar. Pedersen ontdekte iets merkwaardigs: het IQ van een aantal leerlingen gingen er sterk op vooruit, ook al ging men er vanuit dat het IQ toch vrij stabiel moet zijn (een meisje scoorde 96 in het derde leerjaar en 126 in het zesde leerjaar). Uit Pedersens analyse bleek dat deze stijging alleen te maken kon hebben met één leerkracht: Miss A, één van de leerkrachten uit het eerste leerjaar (die heel haar carrière op deze school is gebleven). Ze werkte nochtans met identiek dezelfde populatie leerlingen als haar collega's en toch slaagde ze erin veel betere (blijvende) resultaten neer te zetten. Al haar leerlingen hadden in hun volwassen leven een betere sociale status en ze was de enige die er in slaagde geen enkele afgestudeerde te hebben met een 'low adult status' (nochtans 40% van alle afgestudeerden aan de school hadden een low adult status). Ze had 64% afgestudeerden met een 'high adult status' terwijl het gemiddelde van de school 29% was. Ze werd beschreven als zeer gedreven, maar vooral, ze geloofde in het feit dat alle leerlingen konden leren en het was ondenkbaar dat een kind bij haar het eerste leerjaar verliet zonder te kunnen lezen. Ze verloor nooit haar geduld en toonde duidelijke affectie voor haar kinderen. Wat Miss A toen nog niet wist, is dat ze haar leerlingen een 'growth mindset' (Dweck, 2006) mee gaf; een geloof in het feit dat je zelf mee je leven kan bepalen vanuit volgehouden inspanningen. Een geloof dat inspanningen wel degelijk resultaten kunnen opleveren, los van je sociale achtergrond. Miss A prikkelde kinderen om er helemaal voor te gaan en geloofde heel sterk in het feit dat haar leerlingen het konden halen.

Chetty, Friedman & Rockoff (2011) komen tot gelijkwaardige bevindingen. Zij leggen een verband tussen het genoten onderwijs en het latere inkomen van de kinderen. "If an elementary school student has an excellent teacher even for a single year, it boosts their income by an average of about 2 percent per year." (...) "To put that in perspective, if we can find a way to raise gross domestic product (GDP) by 2 percent, you're talking about nearly ending the Great Recession every year. By economic standards, it's a huge deal." (<http://news.harvard.edu/gazette/story/2012/02/super-star-teachers/>) Een High Value-Added (HVA) leerkracht verbetert de schoolresultaten van kinderen. Chetty *et al* hebben gegevens van meer dan 2,5 miljoen kinderen bestudeerd en komen tot de vaststelling: de leerkracht kan het leven van kinderen grondig veranderen en is de sleutelfiguur om ook kansarmoede terug te dringen.

De leerkracht – ook in multiculturele scholen en in scholen met veel kinderen uit kansarme gezinnen – maakt het verschil en kan er voor zorgen dat ze het later economisch beter hebben. "We found that students who had an HVA teacher – in the top 5 percent – for even a single year, not only earned more as an adult, but also were more likely to go to college or to go to a higher-ranked college, and to live in a better neighborhood," (...). "They were also less likely to become a teen parent. Across a broad spectrum of measures, they were doing considerably better as the result of having a HVA teacher in elementary school." Dat is ook onze ervaring met scholen in Vlaanderen. Sommige leerkrachten – ook in multiculturele scholenslagen erin 20% betere resultaten te halen dan het Vlaamse gemiddelde voor rekenen.

I have a dream (Martin Luther King)

Jonge mensen kiezen om leerkracht te worden omdat ze een droom hebben. Ze willen met kinderen aan de slag gaan. Ze willen het voor kinderen boeiend maken, ze willen dat kinderen gelukkig worden. Maar na een aantal jaren studeren en vooral na een aantal jaren werken in scholen, constateren ze dat ze zich vooral zorgen maken over het realiseren van leerplannen, want het programma moet af; over de tijdsdruk, want er is altijd te weinig tijd om "rond" te komen; over wat de leerkracht van het volgende leerjaar van je werk vindt; over de tekorten van leerlingen, want heel wat kinderen dreigen achterop te geraken. Deze beslommeringen bepalen het handelen en zorgen niet altijd voor de voldoening waarop ze gehoopt hadden. Erger

nog: ze verbannen hun dromen naar de achtergrond en gaan mee in een systeem waarvoor ze niet hebben gekozen, ze stellen het systeem niet langer in vraag, ze stellen de effectiviteit niet in vraag, ze beperken hun handelen tot wat anderen via handboeken hebben voorgekauwd.

Het kan anders als je je dromen opnieuw voor ogen houdt. Waar draait het ook al weer om? Waarom doe ik wat ik doe? Wat zijn mijn grote dromen? Dromen we niet met z'n allen van een leuke samenwerking met kinderen en collega's? Dat is helemaal niet irrealistisch. Integendeel. Dat zie je in talrijke klassen elke dag gebeuren. Dus laten we er opnieuw in geloven en beginnen met onze dromen met elkaar te delen.

- Willen we niet allemaal dat kansarmen het goed doen in ons Vlaamse onderwijs? Ook al is dat op dit moment spijtig genoeg helemaal niet het geval. Vlaanderen/België doet het immers bijzonder slecht op dit vlak. Het verschil tussen de sterksten en de zwaksten is nergens zo groot en het verschil is sterk bepaald door de sociale afkomst. En het is het onderwijs dat de kansongelijkheid reproduceert.
- Willen we niet allemaal kinderen kansen geven om maximaal te groeien en het beste uit zichzelf te halen? Maar wat gebeurt er met vele kinderen? Ze haken af. We zien niet meer dat het remediëringsmodel ook vaak de motivatie remt, waardoor de ontwikkeling van heel wat kinderen stopt.
- Willen we niet allemaal dat kinderen gelukkig zijn? Maar maken we nog echt tijd vrij voor de kinderen? Hebben we nog tijd om naar hen te luisteren?
- Willen we niet allemaal dat kinderen geloven in zichzelf en zelfverzekerd zijn? Maar realiseren we ons voldoende dat kinderen daarvoor heel wat positieve feedback nodig hebben van ons en de medeleerlingen? Zelfvertrouwen krijg je niet vanzelf. Zelfvertrouwen krijg je via je omgeving die gelooft in jou.
- Willen we niet allemaal dat kinderen graag leren? Maar realiseren we ons dat dit ook samenhangt met onze aanpak en hoe we met kinderen werken?

Als we net als Miss A (Pedersen) een HVA leerkracht (Chetty et al) willen zijn, moeten we terug naar onze dromen en ambities gaan en ons leerkrachthandelen dagelijks in vraag stellen. Alleen met de nodige zelfreflectie blijven we groeien en worden we betere leerkrachten. Het is de moeite voor jezelf, maar nog meer voor de kinderen, want hun toekomst hangt ervan af.

2. Geen prestatie zonder relatie (NIVOZ-spreuk)

Relaties beïnvloeden de prestaties

Jantine Spilt (2011) doet een meta-analyse van 99 studies en kijkt naar het verband tussen de leerkracht-leerling-relatie en de schoolse betrokkenheid en cognitieve leerprestaties van de kinderen. "Zowel positieve als negatieve leerkracht-leerling-relaties blijken voorspellend voor de betrokkenheid en voor de prestaties van leerlingen. Met andere woorden, negatieve relaties tussen leerkracht en leerling leiden significant tot minder betrokkenheid en – in mindere mate – tot slechtere prestaties bij de leerling, en positieve relaties leiden tot meer betrokkenheid en – in mindere mate – tot betere prestaties bij de leerling. Deze verbanden gelden in iets sterkere mate voor risicokinderen, waarbij is gekeken naar kinderen met leerproblemen, naar kinderen met een sociaal-economische achterstand, en naar jongens." (<http://www.eco3.nl/eCache/DEF/1/31/504.html>)

Relaties hebben een sterke impact op de resultaten van kinderen en dus is er toch enige voorzichtigheid aan de dag te leggen als we kinderen gaan evalueren. In strikte zin evalueren we dus ook heel sterk de kwaliteit van de opgebouwde relatie. Wanneer die goed zit en de resultaten goed zijn, dan is er niets aan de hand maar als het slecht gaat, moet de leerkracht de nodige nederigheid tonen en de resultaten niet als streng objectief beschouwen.

Relaties beïnvloeden de kwaliteit van het handelen van de leerkracht

Maar ook leerkrachten lijden onder slechte relaties. Ook zij gaan dan onderpresteren en laten niet meer het beste van zichzelf zien. "Uit literatuuronderzoek komt het beeld dat de relaties met leerlingen voor leerkrachten de belangrijkste motivatie vormen: deze relaties bieden zin, voldoening en plezier, en zijn voor veel leerkrachten zelfs een reden om de professie niet te verlaten. Maar ook de stressbeleving is relatief hoog, vanwege het belang van interpersoonlijk contact bij dit beroep. Dit vraagt om een emotionele investering, ook als persoon. En als het dan niet lukt, als de relatie met de leerling bijvoorbeeld conflictueus is, leidt dit tot negatieve emoties als boosheid en hulpeloosheid (Spilt, 2011)" (<http://www.eco3.nl/eCache/DEF/1/31/504.html>). Slechte relaties zorgen dus voor frustraties bij kinderen én leerkrachten. De leerkracht die regelmatig in de spiegel kijkt, kan hier boven staan en zijn professioneel handelen afstemmen op de beleving van

de kinderen eerder dan op zijn eigen beleving. De professional moet zich bekommeren om het welbevinden van de kinderen. Ook gedragsproblemen van kinderen moet in deze context bekeken worden. En misschien is het beter te praten over interactieproblemen. Sommige kinderen hebben bij de ene leerkracht gedragsproblemen maar niet bij de andere. Is het dan wel een gedragsprobleem? Sommigen kinderen hebben in de ene context een gedragsprobleem maar niet in andere. Is het dan wel een gedragsprobleem?

Een positieve beleving maakt je ontvankelijker

“Fredrickson (2002) deed onderzoek naar de invloed van emoties op het denken. Ze toonde aan dat negatieve emoties een belemmerende invloed hebben op cognitieve ontwikkeling, maar dat positieve emoties onze creativiteit en ontvankelijkheid voor inzichten vergroten” (Korthagen & Evelein, 2009). Bij positieve emoties wordt ons denken ruimer, bij negatieve emoties komen we tot een tunneldenken. Het focussen op wat niet goed gaat met daarbij de risico's op negatieve gevoelens, is bijgevolg weinig effectief bij cognitieve processen.

Cego-onderzoek van Buysse, Snoeck en Laevers (2009) bevestigt dit. Een goede klassfeer zorgt voor hogere betrokkenheid bij jongens en meisjes. Wanneer het klasklimaat slecht is dan daalt de betrokkenheid van iedereen, maar voor jongens tot een dramatisch niveau. Wanneer kinderen een leerkracht hebben die gevoelig is voor hun beleving, dan is de betrokkenheid van jongens en meisjes gelijk; wanneer de leerkracht niet gevoelig is voor hun beleving daalt de betrokkenheid van jongens ook hier tot een dramatisch laag niveau.

In 2012 deden we interviews met kinderen uit een Limburgse regio waar de geselecteerde scholen een zeer divers publiek aantrekken vanuit verschillende multiculturele achtergronden (Aerden & Heylen, 2012). Eén op de drie kleuters praat thuis geen Nederlands. De interviews gebeurden in groepjes van vier en aan de hand van een poster van de 'Talenten-Archipel'. De doelgroep waren kinderen van het tweede en het vijfde leerjaar. Het interview vertrekt vanuit twee centrale vragen: “Op welke eiland kom je graag?” “Op welk eiland kom je niet graag?”. Kinderen komen het liefst op Beeldeiland, Beweegeiland of Natuureiland. Dat zie je zowel in het tweede als het vijfde leerjaar, ook al verschillen de cijfers wel erg van mekaar tussen beide groepen. Ook het Denkeiland is

voor een aardige groep kinderen (22%) bijzonder attractief. Maar tegelijkertijd zien we een ernstig probleem optreden dat steeds groter wordt naar het vijfde leerjaar toe. Grote groepen kinderen van het vijfde leerjaar komen niet graag op Denkeiland (55%) en vooral niet graag op Taaleiland (67%). Kinderen vinden het niet leuk. En leerkrachten denken: “Deze kinderen moeten meer taal hebben want ze hebben zoveel achterstand”. Leerkrachten kiezen ervoor om elk moment te benutten om aan taal te doen en ze behandelen die vakken stiefmoederlijk die kinderen net graag doen (en erg nodig hebben voor hun motivatie). En kinderen schreeuwen het uit: “Niet op deze manier! Maak het boeiender! Maak het betekenisvol voor ons!”. De vraag is met andere woorden: “Hoe maken we de lessen taal terug de moeite waard voor de kinderen? Hoe zorgen we voor een positieve beleving, zodat ze ontvankelijker worden voor taal?”

Verbinden in plaats van ontkoppelen

Gedrag wordt gestuurd door motivatie en deze motivatie is op haar beurt afhankelijk van de mate waarin we onze basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie kunnen realiseren (Deci & Ryan, 2006). We hebben de behoefte om op eigen benen iets te kunnen uitvoeren, om erbij (bij de groep) te horen, om ons competent te voelen en daarin respect af te dwingen. Elk kind vraagt om erbij te horen. Onvoldoendes kunnen kinderen ontkoppelen van de groep en van zichzelf. Elk kind wil bij de groep horen, wil zich competent voelen. Dat zijn basisbehoeften die je niet zomaar even kan uitzetten zoals een iPad. Cijfers op prestaties mogen niet ontkoppelen maar moeten verbinden. Alleen zo kun je de motivatie hoog houden. “Geen zittenblijven in onze school” is een duidelijk statement om kinderen bij de groep te houden en hen daar maximale kansen te geven. Dat dit echt ook wel aangewezen is heeft het onderzoek van Goos, Van Damme, Onghena & Petry (2011) aangetoond. Ze stellen heel duidelijk: “De pijn van het zittenblijven rendeert niet.” Kinderen zouden bij niet-zittenblijven betere resultaten halen dan bij zittenblijven. Zorg dat kinderen bij anderen terecht kunnen voor ondersteuning, dat ze in zichzelf geloven, dat ze er blijven voor gaan, dat ze blijven geloven in jou als steunbron, dat ze een uitweg zien en erin geloven dat er op korte termijn verandering kan komen, dat ze zaken hebben waaraan ze zich kunnen optrekken, dat ze in een meelevende groep kunnen leren. Dat is verbinden. Iedereen hoort erbij, elk met zijn eigen talent. We zorgen

voor mekaar omdat we om mekaar geven. In zo'n sfeer is leren veel effectiever.

Het Roseto-mysterie. In Roseto gingen mensen dood door ouderdom. Dat was alles! (Malcolm Gladwell, 2009. *Uitblinkers*, P9-17)

Roseto is een plaats in Pennsylvania waar Italiaanse immigranten zich sinds 1882 hadden gevestigd en voornamelijk werkten in de leistengroeve. Wolf (een arts) doet begin jaren zestig van vorige eeuw onderzoek naar de gezondheidstoestand van de bewoners van Roseto, nadat de plaatselijke arts hem vertelde dat hij op 17 jaar praktijk geen enkele hartpatiënt heeft gehad onder de 65 jaar. Hartaanvallen waren toen een epidemie in de VS en alle omliggende dorpen hadden er mee te maken, maar Roseto dus niet. Zelfs het totale sterftecijfer voor alle doodsoorzaken was 30 tot 35% lager dan het had moeten zijn. Er was geen zelfmoord, geen alcoholisme, geen drugsverslaving en heel weinig misdaad. Ook geen maagzweren. De mensen gingen dood aan ouderdom. Wolf, samen met Bruhn (een socioloog), gingen op onderzoek naar mogelijke verklaringen en begonnen uiteraard bij de eetgewoontes zoals het gebruik van olijfolie en dergelijke, maar vonden daarin helemaal geen verschillen met de omliggende dorpen en steden. Het lag dus niet aan de voedingsgewoontes, maar ook niet aan de lichaamsbeweging van de bewoners of hun genen. Ook niet aan de omgeving/locatie van Roseto. Het ging om Roseto zelf. Het ging om de sociale structuren, het verenigende effect van de kerk, het bloeiende verenigingsleven, het egalitaire ethos: rijken werden ontmoedigd om hun succes ten toon te spreiden en mislukkelingen werden geholpen hun fiasco's te verdoezelen. Kortom een zeer krachtige, beschermende sociale structuur. Wolf en Bruhn concluderen: "Je moet de cultuur begrijpen, want de waarden van de wereld waarin mensen leven hebben een groot effect op wie we zijn en ... ook op de gezondheid."

3. Wie ben je als leerkracht?

Je kan je niet verstoppen achter je handboek

Om kwaliteitsvolle banden/verbindingen te kunnen maken met kinderen, willen kinderen weten wie je bent. Het gaat niet om je kwalificaties, daar vragen kinderen helemaal niet naar. Het gaat om wie je bent (Vanherpen, 2013). Het gaat om hoe je je rol als leerkracht invult. Ze zijn in jou geïnteresseerd en willen weten of ze jou kunnen vertrouwen. Ze willen zien wat jij met hen wil en of je in hen gelooft. Dat kan een handboek niet voorschrijven, dat moet je zelf doen. Een handboek slaafs volgen, zal je nooit een excellente leerkracht maken. De leerkracht moet er net staan in de interactie, op de plaats der moeite waar kinderen je aandacht vragen. Kinderen doorzien je erg snel als je een spelletje speelt, als je doet alsof. Dan ben je onbetrouwbaar en zijn ze op hun hoede.

Het gaat om de drager van de competenties

In lerarenopleidingen bepalen de beroepsprofielen steeds uitdrukkelijker de programma's. De hoop bestaat dat met het invoeren van een competentiegericht programma er betere leerkrachten worden afgeleverd, zeg maar "excellente leerkrachten". Kernopdracht van elke opleiding is leerkrachten afleveren die de basiscompetenties die verbonden zijn met de 10 functionele gehelen beheersen. Het geloof bestaat dat een competentiegericht programma zo de kloof tussen opleiding en werkveld kan verkleinen. Studenten moeten immers al in hun opleiding competenties verwerven die ze nodig hebben in hun toekomstig werkveld (Biemans et al, 2005 p.1). Maar het concept van competentiegericht werken zorgt in de praktijk voor nogal wat verwarring, vooral als het op evalueren aankomt. Ook al definiëren alle lectoren competenties als de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes, toch blijft het vaak een "fuzzy concept" (Van den Klink & Boon, 2003) in de toepassing ervan. Om competenties een beetje beheersbaar te maken, worden ze vertaald naar gedragsindicatoren of learning outcomes, maar daardoor verdwijnt vaak het oorspronkelijke idee van integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. Het competentiegericht werken heeft heel wat potentie, maar de vertalingen die we vandaag zien, zijn nog te veel oude wijn in nieuwe zakken. Luc Stevens (2010) is daarom erg bezorgd over de manier waarop er in opleidingen gewerkt wordt met competenties. Men heeft de neiging competenties te zien als aparte vaardigheden die je door een taakje hier en daar

snel even kan verwerven zonder dat het geïntegreerd wordt in je hele systeem van handelen. En net voor leerkrachten is het onderscheid tussen de persoon en het werk van de leerkracht zeer artificieel. “Leraren moeten met hun stof kunnen spelen en dat ook aantrekkelijk vinden. Dan kan er beeldend en overtuigend uitgelegd en geholpen worden. Boeien heet dat. En dat doet een mens, niet de methode of de stof op zich genomen. Het is de drager van de kennis, de inzichten en de bekwaamheden die de leerlingen hieraan bindt en motiveert om er mee aan de slag te gaan. Leraren zijn cruciale bemiddelaars van ontwikkeling en leren” (Stevens 2010 p. 11).

Het gaat met andere woorden niet om de competenties an sich, maar om de drager van die competenties. Het gaat erom hoe de persoon competenties integreert en gebruikt. Het gaat om de leerkracht die tactvol is, die handelt vanuit ‘pedagogische tact’. “Een leerkracht die tactvol is, heeft de capaciteit om gedachten, gevoelens, opvattingen en intenties van kinderen te interpreteren vanuit indirecte aanwijzingen zoals gebaren, houdingen, expressie en taal” (van Manen, 1995, p.44). Pedagogische tact gaat over het verstaan van de intenties van kinderen en de onderliggende verklaringen van situaties die zich voordoen, over de mogelijkheid om zicht te krijgen op en verder te graven in de redenen waarom een kind kwaad is of timide. Het is zoveel meer dan vaardigheden of competenties inzetten, het gaat immers niet enkel over het gedrag van de leerkracht; het gaat over de leerkracht als persoon. Pedagogische tact gaat over wie de leerkracht is, in plaats van wat die kan. Dit idee sluit aan bij het pleidooi van UNESCO om ‘learning to be’ (Delors, J. et al., 1996) een plaats te geven binnen onderwijs naast drie andere ‘pillars of education’: learning to know, learning to do en learning to live together. Ook de lerarenopleiding kan beter meer aandacht geven aan learning to ‘be’ a teacher, als het de ambitie wil waarmaken om ‘excellente leerkrachten’ (Hattie) af te leveren of leerkrachten met pedagogische tact (Stevens). Die excellente leerkracht moet er staan als persoon die de kunst bezit met kinderen in dialoog te gaan, hen te begrijpen, hen te bezielen en hen te begeisteren. Dat doen excellente leerkrachten! Met duurzame effecten! En met fantastische momenten van samen leren.

To be or not to be

Hamlet worstelde met de keuze tussen een leven vol ellende en miserie of een zekere dood toen hij deze

wereldberoemde spreuk: “To be or not to be” uitsprak. We gebruiken het citaat hier in de context van de Amerikaanse onderwijsdiscussie waar men steeds meer de rol van de wispelturige leerkracht wil uitschalen. Onderwijsinnovaties gaan niet snel genoeg omdat leerkrachten te eigenzinnig zijn, dus schakel je hen best uit. En dus vraagt men wetenschappers de zogenaamde ‘teacher-proof curricula’ uit te werken waar wordt voorgeschreven “what to teach, when to teach and how to teach”. Alles wordt daarbij vastgelegd: de vraagstelling van de leerkracht én antwoorden van kinderen. Op het einde van zeg maar 20 november sluit dan elke klas van het derde leerjaar (om het even waar in Amerika) met hetzelfde woordje de dag af zoals netjes gepland in het voorgeschreven curriculum. Erger nog: afwijken van het voorgeschreven plan leidt tot berisping en ontslag van de leerkracht. Het niet behalen van de vooropgestelde resultaten bij de kinderen is de fout van het niet exact volgen van het programma. En dan moet de leerkracht weg en wordt die vervangen. Deze teacher-proof curricula zorgen voor heel wat discussiestof op internet, maar er zijn ook onderzoekresultaten die aantonen dat het niveau van de resultaten van kinderen stijgt. Misschien ook een beetje voorspelbaar, omdat kinderen met deze programma’s bijna rechtlijnig worden voorbereid op de testen en de kinderen deze testen dus beter aankunnen. Als we even kritisch kijken kunnen we ons afvragen of de kinderen meer kunnen dan wat de test vraagt, of er wel echt geleerd is, of er wel inzicht is, of het niet louter “learning for the test” is? Of het niet louter gaat om schijnresultaten? En brengt het op die manier wel extra kansen op voor kinderen?

To be or not to be. Kiezen we voor een zekere dood (teacher-proof curricula) van de leerkracht of kiezen we voor de onvoorspelbaarheid van de interactie met soms ellende maar vaak ook met heel veel hoogtepunten? Uit de voorgaande paragrafen is duidelijk dat we kiezen voor de kwaliteit van de interactie. Voor de leerkracht die ervoor gaat. Voor de leerkracht die waarden overbrengt en kinderen aanspreekt. Waarbij het gaat om het ‘zijn’ van de leerkracht en niets anders. Er is altijd eerst het ‘zijn’ en pas nadien komen mogelijke andere invullingen. Ook al zie je jezelf als kennisoverdrager, dan nog blijft de eerste vraag: wie ben jij? Je bent dus nooit zomaar een vervanger, je bent nooit ‘a substitute’. De leerkracht is niet zomaar inwisselbaar.

4. Perspectief nemen als kernkwaliteit van een leerkracht

Over welke kernkwaliteit gaat het?

“Hij die een gelaatsuitdrukking niet begrijpt, heeft ook aan een lange uitleg niet genoeg.” (Talleyrand)

De leerkracht wordt pas echt excellent in de interactie met de kinderen en dan heeft hij een kwaliteit nodig die we kunnen omschrijven als ‘perspectief nemen’. Perspectief nemen is het vermogen om zich op de meest levendige manier een voorstelling te maken van de wijze waarop de lerende de ‘werkelijkheid’ construeert, met aandacht voor het emotionele (gevoelens), het conatieve (motivatie en interesse) en het cognitieve (percepties en cognities) (Laevers, 2008). Je hebt bij perspectief nemen verbeeldingskracht nodig, inlevingsvermogen en respect voor de andere. Perspectief nemen is ruimer dan alleen empathisch inlevingsvermogen (Johnson, 1975). Perspectief nemen heeft te maken met de mate waarin we het gezichtspunt van de andere meenemen. In zijn volle breedte. Het gaat daarbij over hoe die persoon zich voelt, wat die denkt en wat die wil. Dit betekent dat we proberen te achterhalen wat kinderen bezighoudt. Vanuit dit perspectief nemen kunnen we dan een gericht en aangepast leeraanbod doen. Dit laatste is belangrijk. De leerkracht verliest zichzelf niet in het perspectief nemen, maar benut het voor een gerichte actie. Heel anders dan een acteur. Een acteur stapt in de schoenen van zijn personage en speelt die persoon. Om dit goed te doen is perspectief nemen nodig, moet je je kunnen inleven, maar de acteur neemt het personage over en verdwijnt als het ware in het personage. De leerkracht moet perspectief nemen zonder het personage over te nemen, om nadien professioneel te kunnen handelen. Het perspectief nemen veronderstelt een absolute openheid voor wat er gebeurt, hoe het kind zich voelt, wat er zich in het kind afspeelt. Eigen bekommernissen, eigen interpretaties mogen daarin niet meespelen.

Vanuit de kinderen denken en handelen

Essentieel in het handelen van excellente leerkrachten is dus hun houding om steeds weer te vertrekken vanuit het perspectief van de kinderen. De eerste vraag is steeds: hoe zullen kinderen dit beleven? Hoe zou

dat voor mij zijn als ik daar als kind zou zitten? Wat voelen kinderen op dit moment? Wat drijft deze kinderen om dit te doen? Wat motiveert hen? Bij welke motivatiekrachten kan ik aansluiten? Waar liggen hun interesse? Wat zijn hun mogelijkheden? Hoe zien zij deze inhouden? Wat zouden zij willen bij deze inhouden? Hoe zouden zij het kunnen aanpakken?

Deze essentiële ingesteldheid van perspectief nemen kan in moeilijke situaties echt het verschil maken en kan oplossingen aanleveren die niet voor de hand liggen. Door stil te staan bij de belevingskant van kinderen kan er makkelijker naar oplossingen gezocht worden. Het betekent dat alle vooroordelen wegvallen en dat elk kind elke dag opnieuw als kind met ongekende mogelijkheden gezien wordt. Het betekent dat we geloven in de groei van elk kind en op zoek gaan naar hun dynamiek. Het betekent elke dag verwonderd zijn over wat een kind allemaal kan. Het betekent samen met kinderen op stap gaan want “alles wat je voor me doet, maar zonder me, is in feit tegen me” (Mahatma Gandhi). Het is een uitdaging om doorheen de klasdag steeds het kind te blijven zien als kind en niet het kind dat rekt of het kind met een spreekprobleem. De diagnose kan ons zicht immers sterk beperken en dat moeten we ten alle tijde vermijden. Elk kind is uniek en gedreven om bij te leren en te ontwikkelen. De leerkracht is daarin de stimulerende kracht.

5. Vier niveaus van perspectief nemen

In het perspectief nemen kun je verschillende niveaus onderscheiden. Het hoogste niveau is uiteraard ons streefdoel. Daar zijn de beste garanties op blijvende effecten, daar zitten de excellente leerkrachten.

Niveau 1: Impliciet perspectief nemen door het kind centraal te stellen

Het eerste niveau is evident: we moeten bewust kiezen om - net zoals een zelfstandige de klant centraal stelt - het kind centraal te stellen in alles wat we doen op school. Hier is het perspectiefnemen impliciet. Het is een relatief passieve vorm van perspectief nemen. We nemen het kind als uitgangspunt maar we gaan nog niet echt verder op onderzoek naar wat zij willen. Toch is het al heel wat. Het kind centraal stellen in je handelen en visie van de school is je openstellen voor wat kinderen je aanreiken. Het betekent dat kinderen met hun vragen bij jou terecht kunnen. De evidentie van deze uitspraak is echter nog geen dagelijkse

realiteit in onze scholen. Soms zijn vragen van kinderen lastig, niet 'to the point' voor wat we vandaag willen behandelen en vooral tijdrovend. Dat bleek ook uit het onderzoek van Luc Stevens: kinderen kunnen met hun vragen niet bij de leerkracht terecht, want die heeft daar geen tijd voor. Die moet zijn programma afwerken (Stevens, Zin in school, 2004). Kinderen centraal stellen betekent dat we echt luisteren naar wat kinderen ons vertellen. Het betekent dat wij aansluiting zoeken bij hun verhalen en dus soms ons programma overhoop gooien en datgene wat bijvoorbeeld binnen zes weken gepland staat, nu al aan bod laten komen.

Belangrijke vragen:

- Kunnen kinderen met al hun vragen bij de leerkracht terecht?
- Maken we tijd om te luisteren naar kinderen?
- Zijn de kinderen onze belangrijkste partners en zetten we hen altijd centraal boven de belangen van collega's van andere leerjaren, inspectie, secundair onderwijs of wat dan ook?
- Is het handelen op school in de eerste plaats bepaald vanuit de belangen van de kinderen boven de belangen van de leerkrachten?

Niveau 2: Expliciet steeds het perspectief nemen

In niveau twee maken we het perspectief nemen zeer expliciet. We gaan actief op onderzoek en proberen via perspectief nemen van kinderen hun interesses en belangstelling te ontdekken. Dat vraagt wel wat van de leerkracht. Hij moet het proces induiken en zien wat er gebeurt in de interactie met de kinderen. Dat is best spannend, want elke les wordt zo onvoorspelbaar. In het proces stuur je bij; geef je extra prikkels; verrijk je indien nodig; vereenvoudig je voor sommige kinderen; laat je alles vallen van wat gepland is; volg je de golf waar leerlingen op surfen en kies je samen voor ongekende uitdagingen omdat daar veel leeransen liggen. Je houdt daarbij de lat hoog voor jezelf en de kinderen. Het is geen laissez faire stijl, het is geen zachte knuffelaanpak. Het is uitdagen, begeistere, bemoedigen, de grenzen verleggen en out of the box denken. Perspectief nemen vertaalt zich door expliciet stil te staan bij wat heeft dit kind nodig voor zijn ontwikkeling. Waar ligt voor dit kind de zone van de naaste ontwikkeling? Wat motiveert dit kind? Wat

drijft het? En hoe beleeft dit kind wat er nu gebeurt? Dit kan ook collectief gebeuren en hoeft je niet altijd individueel te vertalen. Maar het is altijd heel bewust de afstemming zoeken naar wat kinderen nodig hebben en hoe ze het snelst en makkelijk verder kunnen in hun ontwikkeling. Door te kijken naar hun welbevinden en betrokkenheid kom je hier al ver! Maar vaak stel je ook vragen naar hun beleving en maak je ervaringsreconstructies vanuit hun perspectief. Hiervoor moet je zeer expliciet kiezen. Je kiest er voor om verantwoording voor wat er gebeurt in de klas af te leggen aan de kinderen. Aan elk individueel kind en aan de klasgroep.

Belangrijke vragen:

- Wat willen de kinderen? Wat boeit hen? Waar ligt hun belangstelling? Wat zijn hun motivatiekrachten? Waar kan ik aansluiten bij hun ervaringswereld?
- Wat kunnen de kinderen? Waar ligt voor hen een uitdaging? Wat zal hen boeien en triggeren om hun grenzen te verleggen? Waar en hoe kan ik hen optillen in hun ontwikkeling?
- Hoe ervaren de kinderen de leercontext? Wat voelen ze? Hoe beleven ze de situatie? Is het een veilige en inspirerende leercontext?

Niveau 3: Van binnenuit perspectief nemen/ bodily felt sense van Gendlin

In niveau drie leggen we lat nog wat hoger, ook letterlijk. We willen dat het kind gelooft in zijn eigen groeikansen; we willen het kind de drive meegeven om voortdurend uitdagingen te zoeken en zich bij te scholen, we willen kinderen groeikracht geven. Carol Dweck (2006) beschrijft dit met de term 'growth mindset'. Met een growth mindset wil je voortdurend op zoek gaan naar groeikansen en heb je de energie om de nodige inspanningen te leveren om iets te bereiken. Dit is een instelling, een attitude, een mindset, een zelfbelieven. Kinderen die in zichzelf geloven, die met andere woorden geloven dat ze zelf de kracht hebben om invloed uit te oefenen op wat er rond hen gebeurt, hebben betere leerprestaties en betere beroepen. Het perspectief nemen van niveau drie gaat op zoek om in het kind deze drive aan te wakkeren. Dat kan alleen als je echt aanvoelt wat er leeft in een kind, als je bijna lijfelijk probeert in de schoenen van het kind te staan om van daaruit feedback te geven.

Dat lijfelijk in de schoenen staan heet 'felt sense'. Je voelt de betekenis. "A felt sense is quite different from 'feeling' in the sense of emotions; it is one's bodily awareness of the ongoing life process" (Gendling, 1982). Het gaat om meer dan emoties. Het perspectief nemen wordt steeds intenser en heeft ook steeds meer consequenties voor het handelen van de leerkracht. Met deze vorm van perspectief nemen probeer je het kind te begrijpen vanuit zichzelf. Je hebt daarvoor een sterk empathisch vermogen nodig op alle mogelijke vlakken: conatieve empathie, cognitieve empathie en affectieve empathie. Maar het is meer dan empathie, want je handelt vanuit die empathie. Je geeft feedback die perfect aansluit bij het leerproces van het kind. Je geeft het kind wat het op dat moment nodig heeft vanuit een sterk geloof in de groeikansen van dat kind. "Het is niet de kennis, maar het ontwikkelen van zelfkennis en zelfvertrouwen om gezamenlijk complexe problemen op te lossen die het toekomstig succes van een kind bepalen", zegt Tex Gunning (2012). Om die zelfkennis en dat zelfvertrouwen op te bouwen hebben kinderen feedback nodig van de leerkracht en de medeleerlingen.

Niveau 4: Geïntegreerd perspectief nemen als deel van je persoon zijn

In niveau vier speelt steeds uitdrukkelijker mee wat je als persoon te bieden hebt. De persoonlijkheid van de leerkracht maakt of kinderen groeien tot rijkere individuen, gelukkige mensen, sterkere persoonlijkheden. Dit vraagt naar perspectief nemen een uiterst groot respect voor en openheid naar kinderen. De leerkracht staat er als mens in al zijn kwetsbaarheid en rijkdom. Maar als mens steekt de leerkracht de hand uit naar de kinderen. Het hoogste niveau van perspectief nemen is de ontmoeting tussen twee of meerdere mensen. Twee mensen die mekaar aanvoelen en ten volle respecteren. Er zijn geen woorden nodig. Deze vorm van perspectief nemen wordt door Martin Buber mooi beschreven in zijn IK-GIJ-relaties. Het zijn deze relaties die het de moeite maken mens te zijn. Een mens kan alleen maar leven in relatie en daarbinnen maakt Buber een onderscheid tussen ik-het relaties en ik-gij relaties. Ik-het relaties zijn de zakelijke relaties die we aangaan met de dingen en mensen om ons heen. Ze hebben een functie en dienen een bepaald doel. De ik-gij relaties gaan veel dieper en grijpen je in je diepste zelf aan. Je kunt ze niet nastreven, ze overvallen je. Een wandeling langs de zee kan je overmannen door een intens gevoel van bewon-

dering voor de grootsheid van de zee. Een afscheid bij het sterfbed van een dierbare doet je elk seconde bewust samen beleven en brengt je erg dicht bij deze dierbare. De relatie is overdonderend en intens. En voedt je diepmenselijk. Hierin treedt men in 'ontmoeting' met de ander. In deze dynamiek weet men niet wie het initiatief neemt, het is dialogisch. Na het ongeval met de kinderen in Sierre (2012) heeft men afgesproken een minuut stilte in acht te nemen. Er ontstaat iets indrukwekkends. Iedereen legt het werk neer, mensen zetten hun auto stil naast de snelweg en iedereen voelt deze immense stilte. Even waren mensen met mekaar verbonden in stilte. De ik-gij relatie is zo oorspronkelijk, dat men deze nog terugziet in de taal van primitievere volkeren. Wij zeggen: "Ik ben bang"; bij deze volkeren zeggen kinderen: "Mama, als het dondert, wil ik bij je zijn." De relatie zit in de taal – dat is een mooi gegeven. Ook in de taal van de Indianen voelde je een sterke verbondenheid met de natuur en de aarde.

Toshiro Kanamori is een Japanse leerkracht die heel bewust kiest om met zijn kinderen een traject af te leggen. Hij wil hen levenslessen bijbrengen. En daarom vindt hij het belangrijk dat de klas een hechte vriendengroep wordt waarbij kinderen kunnen rekenen op mekaar als het moeilijk is; waar ze zich gesteund voelen; waar men opkomt voor mekaar. Op vrienden kun je de rest van je leven rekenen, dus laat ons vriendschappen bouwen. Hij wil de kinderen samen tot geluk brengen binnen de klas. De groep is immers meer dan de optelsom van de individuen en via de groep kan er een bijzonder sterke dynamiek ontstaan om samen zaken te realiseren. Iedereen hoort erbij en het is aan de leerkracht en de leerlingen om daarvoor samen te zorgen. Niemand mag buiten de groep vallen. Zijn levenslessen gaan nog veel verder. Hij nodigt terminaal ziek patiënten uit in zijn klas, zwangere vrouwen en rolstoelpatiënten. Hij wil dat kinderen in gesprek gaan met deze mensen en leren hoe het leven is. Daarvoor moet je ook als leerkracht sterk zijn, om nadien de kinderen te kunnen opvangen. Maar kinderen worden er rijker van. Ze worden er meer mens mee.

Besluit

Uit studies weten we dat er duidelijke verbanden zijn tussen perspectief nemen en andere eigenschappen of competenties. Mensen die goed zijn in het perspectief nemen hebben een sterk ontwikkeld zelfbeeld

(Reiman, 1999), beschikken over goede communicatievaardigheden (O'Keefe & Johnston, 1989), hebben een duidelijk moraliteitsbesef (Blasi, 1980) en zijn cognitief voldoende sterk (Reiman, 1999). Perspectief nemen hangt ook sterk samen met het vermogen tot reflectie.

Dit geeft aan dat perspectief nemen niet makkelijk is. Je moet als persoon voldoende sterk zijn, je moet kunnen reflecteren, je moet kunnen communiceren en je handelt gewetensvol. Verschillende auteurs wijzen op de noodzaak om perspectief nemen meer centraal te zetten in de competentieprofielen van de leraren. Hunt (1976) stelt het zo: "Teachers should read the processes going on in the children." Het gaat om inspelen op wat er zich aandient vanuit de kinderen. Dit veronderstelt inzicht en kunde of zoals John Hattie (2003) het zegt: expert-leerkrachten hebben een dieper representatie over leren en onderwijzen, kunnen het leren beter bijsturen en feedback geven, hebben aandacht voor het affectieve. Dat dit loont kunnen we afleiden uit verschillende onderzoeken. Leerkrachten die zich zo richten naar kinderen en zich aanpassen, zijn effectiever en succesvoller in hun pedagogische handelen (Baron, 1980). De meest effectieve leerkrachten zijn zij die spontaan reageren met aangepaste informatie in het licht van wat de kinderen nodig hebben (Duffy, Roehler, Meloth & Vavrus, 1985).

Bronnen

Biemans, H. Nieuwenhuis, L. Poell, R. Mulder, M. Wesselink, R. (2005). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of vocational education and training*, 56 (4), p 523-538.

Bors & Stevens (2010), De gemotiveerde leerling. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Buber, M. Ich und Du (1924), Ned. vert. I.J. van Houten, Ik en gij (1959).

Buyse, E., Snoeck, G., & Laevers, F. (2009). A process oriented analysis of primary school practice in relation to equal educational opportunities. In G. Rijlaarsdam (Chair), The differential effectiveness of teaching minority children. Paper presented at the 13th European Conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, August 25-29.

Chetty, Friedman & Rockoff, (2011) The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. The national bureau of economic research. NBER Working Paper No. 17699.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Delors, Jacques et al. 1996. Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. 2004. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO

Fredrickson, B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, Vol 56(3), Mar 2001, 218-226

Dweck, C., (2006) *Mindset*. Random House, Inc.

Gendlin, E. (1982) *Focusing*. Bantam Books.

Gladwell, M., (2009). *Uitblinkers*. Uitgeverij Contact.

Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2011), "First-grade retention: Effects on children's academic and psychosocial growth throughout primary education" (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2011.33). Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.

Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hunt, D.E. (1976). Teachers' adaptation: "Reading" and "flexing" to students. *Journal of Teacher Education*, 27, 268-275.

Johnson, D.W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 241-244.

Klink, der van, M., R. & Boon, R., (2003). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development and Management*, Volume 3, Number 2, p 125 - 137

Korthagen, F. & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs. *VELON-Tijdschrift* 30(1), 13-21

Laevers, F. (2008). Competentie-ontwikkelen onderwijs: de experientiele benadering. In VLOR.(Ed.). *Competentieontwikkelen onderwijs. Een verkenning*. (pp. 71-82). Antwerpen: Vlaamse onderwijsraad & Garant-uitgevers.

Manen, van, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1, 33-50

Marzano, R. et al (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. (2003). What works in schools. Translating research into action, Alexandria.

Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press

Mourshed, M., C. Chijioko & M. Barber (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.

Pedersen E., Taucher, T.A., Eaton, W.W., (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*. Vol. 48, number 1, 1-33.

Scheerens, J. (2005). Review and Meta-analyses of School and Teaching Effectiveness. Universiteit Twente, the Netherlands.

Spilt (2011) Presentatie op symposium "Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Een samenvatting van twee reviewstudies" PROC/NWO Amsterdam.

Stevens L. (2010). Zin in onderwijs. Inaugurale rede. Open universiteit. 49pp.

Stevens L.(redactie), Paul Beekers, Mandy Evers, Merlijn Wentzel en Wim van Werkhoven (2004). Zin in school. Amersfoort: CPS.

Stevens, L. (2002) Zin in Leren. Leuven/Apeldoorn. Garant.