

Kansen(on)gelijkheid in het primair onderwijs: de rol van de schoolleider



Linda van den Bergh i.s.m. kenniskring Kansen(on)gelijkheid

Overzicht

Schoolleiders staan voor de uitdaging om kansengelijkheid binnen hun school bespreekbaar te maken en te stimuleren. Bij het werken aan kansengelijkheid gaat het om het werken aan het verminderen van de invloed van de achtergrondkenmerken van leerlingen op hun leerprestaties. Het gaat niet om het wegwerken van achterstanden, het optimaliseren van talenten of het realiseren van een hoge cito score voor de school. Het thema kansengelijkheid is daarom niet alleen relevant voor scholen met een hoog aandeel leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status of met een multi-diverse achtergrond. Het behelst gelijke kansen voor alle leerlingen. Bij dit thema komen bijvoorbeeld de volgende vragen aan bod: Wat zijn de oorzaken van kansengelijkheid? Welke interventies stimuleren kansengelijkheid? De kenniskring Kansen(on)gelijkheid presenteert een overzichtsartikel, interviews met wetenschappers en experts en tools om schoolleiders te informeren en te inspireren. Er zijn tools ontwikkeld bij de volgende subthema's:

Onderwijs vanuit hoge verwachtingen

De tools stimuleren het bewustzijn van de vorming en communicatie van verwachtingen.

Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten

De tools zijn gericht op het verbeteren van de professionele dialoog en vergroten van de collective efficacy.

Aandacht voor (school)taal en woordenschat

De tools zijn gericht op bewustwording van de rol van taalvariatie in de vorming van verwachtingen.

Samenwerking met partners

De tools inspireren het samenwerken met jeugdhulp, creëren van extra onderwijstijd en het vergroten van de belevingswereld van leerlingen.

Ouderbetrokkenheid

Voor bewustwording van verwachtingen van ouders, zie de spiegelkaartjes bij het subthema 'Onderwijs vanuit hoge verwachtingen'.

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.

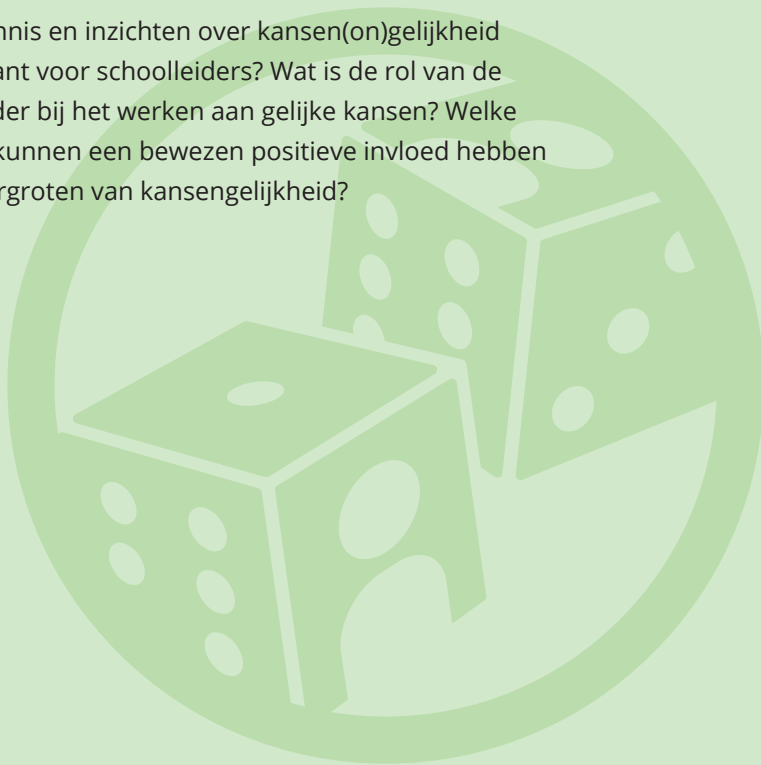
Inhoud

1. Overzichtsartikel	6
1. Samenvatting	6
2. Inleiding	8
3. Hoge verwachtingen	10
4. Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten	14
Teamprofessionalisering	
Professionele cultuur: 'Collective efficacy'	
5. Aandacht voor (school)taal en woordenschat	20
6. Samenwerking met partners	24
7. Ouderbetrokkenheid	28
8. Referenties overzichtsartikel	30
2. Interviews	34
Interview Linda van den Bergh	34
Interview Eddie Denessen	38
Interview Anje Ros	42
Interview Cees Bos	46
Ervaringen van schoolleiders	52
3. Handleidingen en tools	56
Handleiding en tools Hoge verwachtingen	56
Spiegelkaartjes	58
Knikkerpot	60
Marktplaats	61
Handleiding en tools Professionele cultuur	62
Kwaliteitskaart	65
Informatiekaart	66
Handleiding en tools Taal	68
Teambijeenkomst	69
Kwartet taal met handleiding en verdieping	71
Handleiding en tools Samenwerken met externe partners	72
Inspiratiekaart	74
4. Colofon	78

1

Samenvatting

Welke kennis en inzichten over kansen(on)gelijkheid zijn relevant voor schoolleiders? Wat is de rol van de schoolleider bij het werken aan gelijke kansen? Welke factoren kunnen een bewezen positieve invloed hebben op het vergroten van kansengelijkheid?

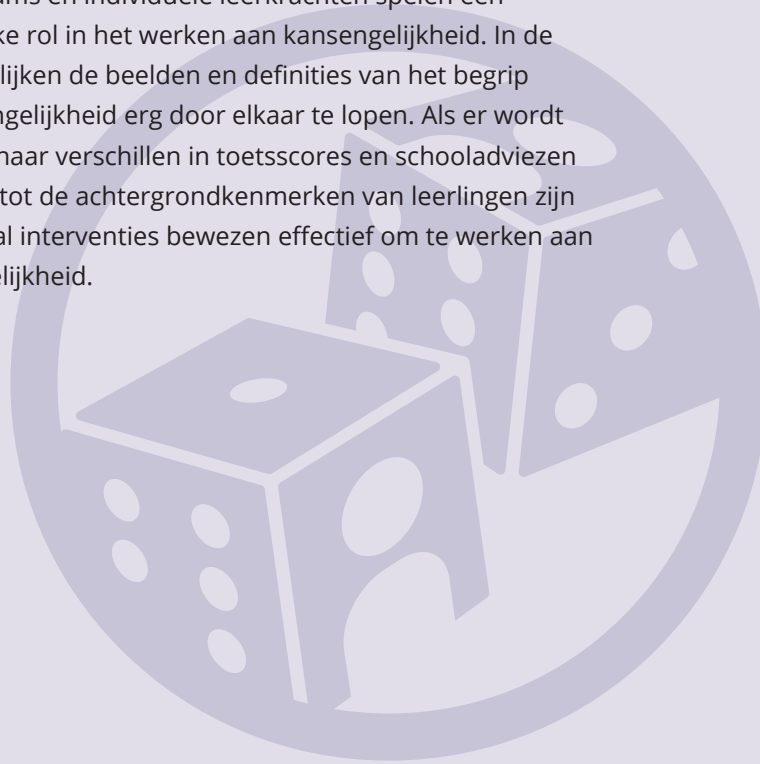


In het schooljaar 2020-2021 heeft de schoolleiderskenniskring Kansen(on)gelijkheid samengewerkt aan ontsluiting van kennis over het thema kansen(on)gelijkheid. In dit overzichtsartikel wordt de achtergrond van de belangrijke subthema's binnen het grotere thema kansen(on)gelijkheid beschreven, in relatie tot de rol van de schoolleider. Deze subthema's beslaan de factoren die een bewezen positieve invloed kunnen hebben op het vergroten van kansengelijkheid: hoge verwachtingen, professionaliteit (teamprofessionalisering en professionele cultuur), (school)taal en woordenschat, samenwerken met partners en ouderbetrokkenheid. De leden van de kenniskring hebben via een design thinking proces praktische tools ontwikkeld, bedoeld om schoolleiders te informeren en te inspireren voor hun eigen professionele ontwikkeling en die van hun team.

2

Inleiding

Schoolteams en individuele leerkrachten spelen een belangrijke rol in het werken aan kansengelijkheid. In de praktijk blijken de beelden en definities van het begrip kansenongelijkheid erg door elkaar te lopen. Als er wordt gekeken naar verschillen in toetsscores en schooladviezen in relatie tot de achtergrondkenmerken van leerlingen zijn een aantal interventies bewezen effectief om te werken aan kansengelijkheid.



Het thema kansen(on)gelijkheid staat sinds 2016 hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. Kinderen van hoogopgeleide ouders hebben meer kans op een succesvolle schoolloopbaan dan leeftijdgenoten met een vergelijkbare aanleg, maar met lager opgeleide ouders. De onderwijsinspectie geeft in de Staat van het Onderwijs 2021 aan dat de coronacrisis de verschillen in de thuissituatie en daaraan gekoppelde kansenongelijkheid extra pijnlijk zichtbaar maakt. Door het wegvallen van de eindtoets in 2020 hebben leerlingen met een migratieachtergrond en/of ouders met een lagere opleiding of lager inkomen aantoonbaar minder kans gehad op een hoger schooladvies (Swart, Visser, Zumbuehl, & Van den Berge, 2020). De discussie over dit thema blijft zeer actueel. Schoolteams en individuele leerkrachten spelen een belangrijke rol in het werken aan kansengelijkheid. In de schoolleiderskenniskring hebben we ons verdiept in hoe dit werkt en hoe schoolleiders bewust werk kunnen maken van gelijke kansen in hun school.

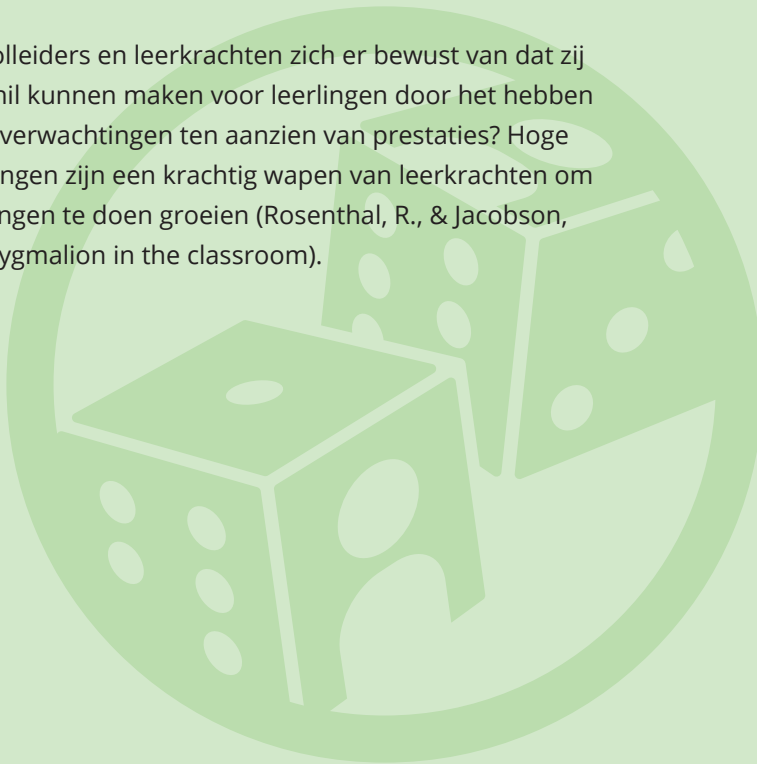
Het begrip kansenongelijkheid wordt verschillend gedefinieerd. In een webinar duidt Eddie Denessen (2020) het verschil tussen het meritocratisch ideaal en het pedagogische ideaal. In het eerste geval gaat het om het realiseren van gelijke uitkomstkansen (diploma's) voor sociale groepen. Hiervoor is het nodig dat de ondersteuning en tijd in het onderwijs onevenredig wordt verdeeld, zodat groepen leerlingen met minder kansen gecompenseerd worden. Het pedagogisch ideaal gaat om het bieden van gelijke ontwikkelingskansen aan alle leerlingen, zodat zij zich in een optimaal pedagogisch klimaat goed kunnen ontwikkelen als persoon. Hierbij gaat het om het afstemmen op -en uitdagen van- iedere leerling, waarbij de tijd en ondersteuning juist evenredig wordt verdeeld. In de praktijk blijken de beelden en definities van het begrip kansenongelijkheid erg door elkaar te lopen. In het onderzoek waarover de Inspectie van het Onderwijs rapporteert gaat het vooral om de uitkomsten van het onderwijs. Er wordt vooral gekeken naar verschillen in toetscores en schooladviezen in relatie tot de achtergrondkenmerken van leerlingen. Inge de Wolf van de onderwijsinspectie zet in het eerste deel van een minidocumentaire (Leeuwijn, 2020) op een rijtje welke interventies bewezen effectief zijn om te werken aan kansengelijkheid vanuit dit perspectief. Deze thema's kwamen naadloos overeen met de thema's die de leden van de kenniskring zelf inbrachten uit hun eigen ervaringen en praktijk. Door de groepsgrootte zijn de interventies waarbij samenwerking met externen vereist is samengepakt in een subgroep. De thema's zijn als volgt:

1. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen
2. Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten:
 - Teamprofessionalisering
 - Professionele cultuur: collective efficacy
3. Aandacht voor (school)taal en woordenschat
4. Samenwerking met partners
 - Extra begeleiding, extra lestijd en tutoring
 - Samenwerking met jeugdzorg
 - Belevingswereld van leerlingen vergroten
5. Ouderbetrokkenheid

3

Hoge verwachtingen

Zijn schoolleiders en leerkrachten zich er bewust van dat zij het verschil kunnen maken voor leerlingen door het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van prestaties? Hoge verwachtingen zijn een krachtig wapen van leerkrachten om hun leerlingen te doen groeien (Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom).



Misschien wel de beroemdste publicatie over de kracht van verwachtingen is Pygmalion in the classroom (Rosenthal & Jacobson, 1968). In dit onderzoek werd over een willekeurig gekozen groep leerlingen in een school gezegd dat zij een grote ontwikkelings sprong zouden gaan maken op basis van een zogenaamde intelligentietest. Aan het einde van het schooljaar bleek dat deze leerlingen inderdaad meer vooruit waren gegaan dan klasgenoten over wie de verwachtingen niet waren verhoogd. Dit toont het selffulfilling prophecy effect: als jij gelooft dat een leerling iets zal kunnen dan handel je hiernaar en geef je hem of haar meer zelfvertrouwen. Dit zorgt voor betere prestaties, met het resultaat dat jouw verwachting waarheid wordt. Hoge verwachtingen zijn daarmee een krachtig instrument voor leerkrachten om hun leerlingen te doen groeien. Verwachtingen die onterecht laag zijn, kunnen echter via dezelfde selffulfilling prophecy effecten ook leiden tot een lager zelfbeeld en lagere prestaties van de betreffende leerlingen.

Er is veel vervolgonderzoek gedaan naar de vorming van verwachtingen, de communicatie van verwachtingen en de effecten van verwachtingen. Meta-analyses hebben laten zien dat de effecten van lage verwachtingen doorgaans klein zijn (Jussim & Harber, 2005; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen ligt dit echter anders. Dit zijn bijvoorbeeld leerlingen met een migratie achtergrond, een lage sociaaleconomische status of leerlingen met een diagnostisch label zoals dyslexie of taalontwikkelingsstoornis. Over deze groepen leerlingen bestaan stereotype beelden en vooroordelen. De verwachtingen van leerkrachten over de capaciteiten van deze groepen leerlingen worden hierdoor beïnvloed. Vooroordelen ten opzichte van mensen met een niet westerse migratieachtergrond leiden bijvoorbeeld tot lagere verwachtingen van leerlingen in de klas die tot deze groep behoren, met lagere cito scores op begrijpend lezen en rekenen tot gevolg (Van den Bergh et al., 2010). Leerlingen met dyslexie in de klas van een leerkracht met een negatieve houding ten opzichte van dyslexie, halen lagere cito scores op spelling dan leerlingen met dyslexie die bij een leerkracht met een positieve houding ten opzichte van dyslexie zitten (Hornstra et al., 2010).

Deze effecten komen tot stand doordat verwachtingen naar leerlingen worden gecommuniceerd. Dit gaat op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het minder lang wachten op een antwoord als je verwacht dat de leerling het toch niet weet, het stellen van lagere eisen aan de kwaliteit van het werk of het minder vaak de beurt geven en het minder oogcontact maken. Leerlingen zijn hier extreem gevoelig voor. Leerlingen zien binnen 10 seconden aan een leerkracht hoe hoog de verwachtingen zijn en hoe aardig de leerkracht een leerling vindt (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991). De non-verbale informatie is hierbij doorslaggevend. Dus ook wanneer een leerkracht bewust let op wat zij of hij zegt en doet, de boodschap over zijn of haar verwachtingen 'lekt' naar de leerlingen via non-verbaal gedrag.

Een meer expliciete manier van communiceren van verwachtingen is het werken in niveaugroepen. Hoewel deze aanpak zeer veel voorkomt in onze scholen, blijkt uit internationaal onderzoek dat het werken in niveaugroepen een zeer belangrijke factor is in het verder vergroten van de kansongelijkheid (Buttaro & Catsambis, 2019; Francis e.a., 2017). Vraag een leerling maar eens naar de betekenis van de verschillende groepen. In een onderzoek in inclusieve scholen zei een leerling: "De groene groep betekent dat je echt heel slim bent en

moeilijke sommen kunt maken. Dan heb je oranje en paars, dat is bijna net zo goed, maar met meer hulp. Geel en rood krijgen makkelijker werk en als je er echt niets van begrijpt zit je in blauw.” (naar Marks, 2017). De verwachtingen die leerkrachten van leerlingen in de lage niveaugroepen hebben zijn vaak laag. Het gevolg is vaak dat zij minder uitdagende taken krijgen en meer sturende en taakgerichte feedback, terwijl de leerlingen in de hogere niveaugroepen vaak meer uitdaging en autonomie krijgen en meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing. Dit zijn juist de dingen die effectief zijn om het leren te bevorderen, ook voor de leerlingen die (nog) lager presteren.

Rubie-Davies (2014) heeft onderzoek gedaan naar leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen; high expectation teachers. Dit houdt in dat de leerkracht verwacht dat de leerlingen beter zullen gaan presteren dan dat ze nu doen. De term ‘hoog’ kan verwarring oproepen, alsof elke leerling het havo of vwo zou moeten bereiken. Het gaat echter om een realistische, maar positieve verwachting dat de leerling zich verder kan ontwikkelen vanaf het huidige niveau. De opvattingen en het handelen van deze leerkracht kenmerken zich door:

- Flexibel en heterogeen groeperen
- Stellen en communiceren van heldere leerdoelen
- Geven van veel en inhoudelijke feedback
- Geven van verantwoordelijkheid voor het eigen leren, bieden van autonomie
- Veel aandacht voor intrinsieke motivatie
- Nadrukkelijk investeren in een positief klassenklimaat



Liesbeth Rodink, directeur PC basisschool De Ark, Vianen

Het team van De Ark kiest er bewust voor om in uitdagingen te denken. Dit komt terug in de taal die gesproken wordt en in het onderwijs. De wijk waar de school staat is volgens het team een ‘onderwijs uitdagingengebied’ in plaats van een onderwijsachterstandsgebied (OAB). We werken dus bewust vanuit hoge verwachtingen. De Ark is sinds twee jaar betrokken bij Actie-overleg De Hagen. Hierbij zijn naast de twee scholen in de wijk alle instanties in de wijk met elkaar verbonden. We willen op basisschool De Ark in wijk De Hagen in Vianen het verschil maken voor de kinderen en hun toekomst.



Marylse Witke-Keijzer, adjunct directeur Comeniuschool, Zeist

Wij hebben op onze school, met een witte, hoogopgeleide ouderpopulatie, te maken met een vorm van omgekeerde kansengelijkheid. Kinderen krijgen van huis uit veel mee: belezen ouders, cultuur, reizen, etc. Ze weten wat er in de wereld te koop is. Ze krijgen echter ook vanaf jonge leeftijd bijles, remedial teaching en zelfs CITO training. Alle ingrediënten voor een voorsprong in de klas, mede ingegeven door dat eindeloze verlangen naar een VWO advies. Inmiddels maken wij ons op school druk om burgerschap en creativiteit, de broodnodige tegenhanger van al die cognitieve aspecten die zo belangrijk worden gemaakt.

Marieke Verhulst-Bezem, directeur De Vlindertuin, Roosendaal

KPO basisschool De Vlindertuin ligt in een kansrijke wijk in Roosendaal. Boven de deur van deze school staat geschreven: Wat is de wereld groot! We hebben dan ook de hele wereld in huis. Met ingang van schooljaar 2021-2022 wordt de naam gewijzigd naar KPO kindcentrum de Vlindertuin. Met beide teams van kinderopvang en onderwijs hebben we onze kernwaarden vastgesteld: kansengelijkheid, structuur, veiligheid en plezier. We realiseren ons dat we van verschillende factoren afhankelijk zijn maar ons doel is om de kinderen in ons kindcentrum in ieder geval een kansrijke omgeving te bieden en daarmee een kans op hun toekomst. Het is dus aan ons om ons bewust te zijn van met welke 'mindset' we onze kinderen begeleiden op het gebied van relatie, competentie, prestatie, betrokkenheid, positiviteit en zeker niet onbelangrijk, de wil om te slagen. We doen dit niet alleen, we betrekken hier alle mogelijke partijen bij die ervoor kunnen zorgen dat voor alle kinderen de wereld aan hun voeten ligt en zij vervolgens met een koffer vol bagage hun reisbestemming bereiken. Voor KPO kindcentrum De Vlindertuin is dat: De Kracht van Samen!



4

Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten

Uit het onderzoek van El Hadioui blijkt dat scholen waarbij de self-efficacy van een leerkracht hoog is en er vooral ook binnen een team een sterke collective efficacy aanwezig is, het beste presteren waar het gaat om leerresultaten, motivatie en ontwikkeling van leerlingen.



Teamprofessionalisering

Het communiceren van verwachtingen en het creëren van rijke kansen om te leren gebeurt dus deels bewust, maar ook deels onbewust. Daarom vraagt professionalisering gericht op gelijke kansen zowel om het uitbreiden van kennis en vaardigheden als om bewustwording van de eigen waarden en opvattingen. Leerkrachten lijken uit zichzelf in eerste instantie eerder geneigd om te kiezen voor professionaliseringsvormen gericht op praktische handvatten. Professionalisering gericht op diepere betekenisverlening is minder populair (Kools, Van den Berg, & Scheeren, 2018). De uitdaging is om professionalisering te bieden waarin leerkrachten niet alleen hun vaardigheden ontwikkelen, maar tevens hun opvattingen kritisch onder de loep nemen.

Uit onderzoek naar effectieve kenmerken van professionalisering voor leerkrachten blijken er verschillende succesfactoren te zijn: een kwalitatief hoogstaande inhoud, een sterke praktijkgerichtheid, leren vanuit een actieve en onderzoekende houding, samen leren met collega's en eigenaarschap bij de leerkracht. Hierbij geldt dat leerkrachten, evenals hun leerlingen, divers zijn. Ook zij hebben persoonlijke voorkeuren voor wat ze willen leren, hoe en met wie. Er is daarom niet één beste vorm van professionalisering, maar inhouden en activiteiten moeten worden afgestemd op de leerkrachten die de professionalisering volgen. Er is brede consensus dat professionalisering samen met collega's het meest effectief is. De schoolleider heeft dus een belangrijke rol bij het organiseren en ondersteunen van professionaliseringsactiviteiten. Van Casteren en collega's (2017) onderzochten kritische succesfactoren voor professionalisering voor het afstemmen op verschillen en in hoeverre deze factoren al toegepast worden in scholen. Het observeren van lessen bij elkaar en teamleren worden als heel belangrijk genoemd, terwijl ze nog weinig worden toegepast. Met name activiteiten die het leren van elkaar in het team ondersteunen, zoals het samen voorbereiden van lessen, collegiale consultatie en het werken in leergemeenschappen, worden nog maar weinig ingezet in scholen. Vaak vanwege een gebrek aan tijd en organisatorische problemen. Het meest wordt ingezet op teamscholing tijdens studiedagen. Daarnaast blijkt dat er in veel scholen geen concrete visie of beleid is op hoe leerkrachten kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Dit thema komt niet altijd aan de orde in de gesprekkencyclus. Hierdoor weten leerkrachten niet wanneer zij het goed doen. Een integrale aanpak en inbedding in het strategisch personeelsbeleid helpt hiervoor. Hierbij worden de vaardigheden, de motivatie en de ruimte die leerkrachten ervaren om te differentiëren in samenhang meegenomen in de professionalisering, liefst gekoppeld aan een duidelijke visie. In een studie waar gevraagd is naar topvoorbeelden van professionalisering gericht op afstemmen op verschillen, geven leerkrachten aan dat zij met name professionalisering gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende houding waarderen. Ook het tot stand brengen van een positieve relatie met leerlingen en (nieuwe) kennis en vaardigheden in relatie tot hun praktijkvraagstuk tijdens professionalisering worden gewaardeerd door leerkrachten, evenals ruimte voor reflectie, onderzoekend bezig zijn, dialoog en praktische oefeningen (Jager, Boosten & de Keijzer, 2020).

De schoolleider heeft bij professionalisering de rol van 'matchmaker'; het zoeken naar manieren om ontwikkelingen van onderop te stimuleren door kennis en expertise van buiten de school te betrekken en deze te verbinden aan de kennis en ervaring die er al in de school is (März et al., 2018). De focus van de schoolleider ligt daarbij op de kwaliteiten van de leerkrachten en hoe deze benut en versterkt kunnen worden. Een belangrijk aandachtspunt is dat schoolleiders over het algemeen veel positiever aankijken tegen de geboden professionalisering en de randvoorwaarden voor het afstemmen op verschillen dan leerkrachten. Dialoog is hierbij dus een sleutelbegrip (Van Casteren et al, 2017). In alle ontwikkelde tools is er aandacht voor zowel bewustwording, houding, kennis als dialoog.

Professionele cultuur: 'Collective efficacy'

'Collective efficacy' is het geloof van een team dat zij gezamenlijk het verschil kunnen maken voor iedere leerling. Dit geloof beïnvloedt hoe leerkrachten zich voelen, denken, zichzelf motiveren en hoe zij handelen (Bandura, 1993). Het is een belangrijke component van de cultuur in de school. Wanneer er sprake is van collective efficacy, dan worden hoge verwachtingen van leerlingen gereflecteerd in de cultuur. Dit is te merken aan de taal waar de focus ligt op het leren van leerlingen, in tegenstelling tot de taal waar een focus ligt op het uitvoeren van de lessen. Het begrip wordt nader uitgewerkt in de theorie van de transformatieve school (El Hadioui e.a., 2019).

De taal die een team spreekt is van belang voor de mate van collective efficacy die ervaren wordt. De taal heeft invloed op opvattingen en handelen (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018). Als er voornamelijk gesproken wordt over samenwerking en de invloed die leerkrachten hebben op het leren van leerlingen, dan doet dat iets met de taakopvatting van leerkrachten. Wanneer leerkrachten geloven dat het hun taak is om het effect van hun handelen op het leren van leerlingen te evalueren en er samen op te reflecteren, dan wordt het gevoel van verantwoordelijkheid over zowel positieve als negatieve resultaten versterkt. Ook wordt het gezamenlijk reflecteren op wat beter kan en hoe problemen opgelost kunnen worden hierdoor gestimuleerd. Doordat dit gebeurt vanuit hoge verwachtingen worden goede aanpakken verder versterkt en worden leerkrachten gemotiveerd om langer vol te houden.

Het effect van collective efficacy op de leerprestaties van leerlingen is erg groot. Het effect is volgens de meta-analyses van Hattie (2009) groter dan het effect van de sociaaleconomische status van het gezin waar de leerling uit komt en dan het effect van ouderbetrokkenheid. Dit wil zeggen dat wanneer twee leerlingen met een vergelijkbare achtergrond wat betreft sociaaleconomische status en ouderbetrokkenheid naar scholen gaan die sterk verschillen in de collective efficacy van het team, er ook grote verschillen in hun leerprestaties te verwachten zijn. Ook voorspelt de mate van collective efficacy volgens de meta-analyses leerprestaties beter dan de eerdere prestaties van de leerling, zijn of haar motivatie en zijn of haar concentratie. Hoewel er kritiek is op de wijze waarop effecten van heel verschillende studies met elkaar vergeleken

worden in de genoemde meta-analyses, laat dit wel zien hoe krachtig het is wanneer een team er echt in gelooft dat zij samen het verschil kunnen maken voor iedere leerling.

De collective efficacy van een team is een hefboom binnen het totale systeem. Een hogere mate van collective efficacy versterkt de acties van de schoolleider en andersom kan het ontbreken ervan de acties van de schoolleider ondermijnen. Wanneer een team er niet van overtuigd is dat zij gezamenlijk de kennis en vaardigheden in huis hebben om het onderwijs verder te verbeteren, dan hebben bijvoorbeeld inhouden die worden behandeld op een studiedag minder vervolg en dus effect.

Collective efficacy kan worden vergroot door onderzoeksmatig te werken en door het voeren van de professionele dialoog (Hattie & Zierer, 2018). Waar het om gaat is dat leerkrachten steeds samen expliciet de relatie leggen tussen hun acties en de ontwikkeling van leerlingen. Werk van leerlingen, observaties, gesprekjes en toetsen; het geeft allemaal inzicht in het leren van leerlingen en dus in de effectiviteit van het handelen. Het bespreken van het eigen handelen en het gezamenlijk zoeken naar effectieve aanpakken vraagt om veiligheid, vertrouwen en empathie in het team. Dit is er niet vanzelf. Schoolleiders spelen hier een cruciale rol in. Zij kunnen een veilige werk- en leeromgeving creëren waarin de focus ligt op leren en de impact die het team gezamenlijk kan maken. Door in gesprek te gaan met leerkrachten over effectiviteit van het onderwijs, over leerdoelen en evaluatie en reflectie, help je leerkrachten om te denken over het leren van leerlingen (Wat levert mijn nieuwe aanpak van de rekeninstructie op? Hoe kunnen we effectiever samenwerken om het project te laten slagen?) en minder vanuit de taken die ze moeten uitvoeren (Hoe ga ik die extra toets inplannen? Hoeveel tijd gaat het voorbereiden van dat project mij kosten?). De invloed op de taal die gesproken wordt in het team is de meest krachtige invloed die schoolleiders kunnen uitoefenen. Daarnaast is het expliciet communiceren van de verwachting dat leerkrachten frequent met elkaar in gesprek gaan over hun samenwerking om het onderwijs te evalueren en verder te verbeteren van belang, evenals het faciliteren en organiseren van deze samenwerking.

Bovenstaande tips zijn niet eenvoudig om te realiseren. Veel schoolleiders hebben zelf ook de behoefte om de reflectieve dialoog te voeren met collega-schoolleiders. Hiervoor kan een leiderschaps-PLG of kwaliteitskring worden opgericht binnen het bestuur of een ander verband. Succesfactoren hierin zijn een mix van het bespreken van theoretische inzichten, intervisie en reflectie en het meenemen van een MT lid, zodat samen nagepraat kan worden over de bijeenkomsten en hoe nieuwe inzichten toegepast kunnen worden in de school (Ros & Klabbers, 2020).



Annemarie Hoornsman, schoolleider basisschool Wereldwijs, Bilthoven

Hoge verwachtingen zorgen voor kansengelijkheid. Dan gaat het niet alleen over het aanleren van rekenen en taal, maar ook over zelfdiscipline, trots zijn op jezelf en op je schoolwerk. We nemen onze leerlingen vanaf de eerste schooldag in groep 1 tot de laatste schooldag in groep 8 mee in onze structuur en onze heldere gedragsverwachtingen. Zo kan alle tijd die we hebben besteed worden aan onderwijs. En daar heeft iederéén profijt van en dat zie je dan weer terug in de resultaten. Daar ligt onze focus, van het hele team.

Kim de Mos, Marktwijs Onderwijsmanagement & Advies

Ik vind het belangrijk dat leerkrachten zich echt een team voelen; ze gaan samen uitdagingen aan en vieren de successen. Het leren met en van elkaar vind ik hierin belangrijk. Dit hoeft niet altijd "live" te zijn. Soms is het zelfs fijner wanneer een leerkracht een eigen les opneemt zodat hij of zij deze eerst zelf kan bekijken en later kan delen met collega's. Succesmomenten kunnen zo worden gedeeld, maar ook de vraagstukken. Door het met elkaar te hebben over wat er tijdens de les gebeurt en elkaar vragen te stellen, creëer je mooie leermomenten met elkaar. Zeker wanneer je opvattingen kritisch bekijkt met elkaar.





5

Aandacht voor (school)taal en woordenschat

De taaluitingen van je leerlingen hebben invloed op je beoordeling van hun intelligentie en hun mogelijkheden in het voortgezet onderwijs. Ze beïnvloeden je handelen in de klas richting die leerlingen.



Taalverwerving en taalontwikkeling zijn direct verbonden aan de kansen die kinderen krijgen in hun schoolloopbaan en in hun verdere leven (Stichting Lezen en Schrijven, 2021). Taal bevat informatie over de sociale afkomst van de spreker. Soms kiezen mensen bewust bepaalde woorden of taal in een bepaalde situatie, maar kinderen gebruiken onbewust de taalcodes die zij kennen. Bernstein (1971) heeft als een van de eerste onderzoekers een verband gelegd tussen taal en sociale klasse. Hierbij onderscheidde hij de beperkte en de uitgebreide code. De beperkte code kenmerkt zich door een eenvoudige grammatica, kortere zinnen en concrete taal, gevolgd door 'weet je wel' en 'ja toch?'. Het is beschrijvend en vertellend taalgebruik dat de sociale relaties die er zijn bevestigt. De uitgebreide code is meer analytisch en abstract en is geschikt voor situaties waarin mensen elkaar niet of minder goed kennen. Bij instructie en kennisoverdracht is de uitgebreide code nodig. Schooltaal en boekentaal bevat per definitie de uitgebreide code, omdat dingen uitgebreid uitgelegd en toegelicht moeten worden. Uit het onderzoek van Bernstein en vervolgonderzoek daarop blijkt dat laagopgeleide mensen vaak alleen de beperkte, alledaagse code gebruiken, terwijl hoger opgeleiden beide codes beheersen en hierin dus kunnen variëren. Kinderen krijgen thuis meer of minder van de uitgebreide code die op school nodig is mee, ongeacht hun intelligentie. Deze inzichten hebben grote invloed gehad op het denken over taal als bepalende factor voor onderwijskansen. Ook meer recent onderzoek laat zien dat de taal die een kind van huis uit spreekt mede de schoolprestaties bepaalt.

Ready en Chu (2015) onderzochten bij bijna 14.000 kleuters het verband tussen het thuismilieu en de inschattingen die leerkrachten maakten van de taalvaardigheid. Hieruit bleek dat vooroordelen en lage verwachtingen die hieruit voortvloeien structureel een rol spelen. Leerkrachten overschatten de geletterdheid van kleuters uit hogere sociaaleconomische milieus. Ze onderschatten kinderen van laagopgeleide ouders, ouders met een migratieachtergrond en kinderen die een andere moedertaal hebben. Daarnaast worden meisjes, ongeacht hun afkomst, hoger ingeschat. De kleuters die overschat werden ontwikkelden zich ook sneller en beter dan de kleuters die onderschat werden. Dit kwam door het werken in niveaugroepjes. In hogere niveaugroepjes ontwikkelden de leerlingen zich beter dan in lagere, vanwege een verschil in aanbod en uitdaging. Voor de plaatsing in de niveaugroepjes wogen de bevooroordeelde inschattingen zwaarder dan het daadwerkelijke taalgedrag van de kleuters. Dit is een illustratie van een selffulfilling prophecy effect in de praktijk. Het verzamelen van gegevens om handelen op te baseren en het voeren van de professionele dialoog over aannames, zoals beschreven in de voorgaande paragraaf zijn de middelen die je als schoolleider kunt inzetten om vooroordelen en lage verwachtingen minder kans te geven.



Bart Kuipers, schoolleider obs Het Spectrum, Almere

De wijk heeft een divers woningaanbod. De meeste leerlingen wonen in de sociale woningbouw en komen uit taalarme of meertalige milieus. De school heeft zich, in het kader van Passend Onderwijs, gespecialiseerd in een onderwijsaanbod voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis tot een medium arrangement. Mede dankzij dit aanbod hoeven deze kinderen niet naar het sbo. Wij ervaren dagelijks dat taal een issue is in kansengelijkheid. Hoe taalvaardiger het kind is, hoe groter de kans op een hoger schooladvies. Goed begrijpend kunnen lezen en communiceren is cruciaal. Het onderwijsaanbod is daar daarom sterk op gericht. De school en de leerkracht doen ertoe!

Jacqueline Kenter, schoolleider basisschool de Touwladder, Sint-Michielsgestel

Onze populatie is een afspiegeling van de samenleving. Het team heeft moeten leren omgaan met leerlingen die de taal niet spraken. Zij zagen hoeveel inspanning het kinderen kostte om het Nederlands en de abstracte schooltaal te leren. Gelukkig zagen zij dat de kinderen veel meer in huis hadden dan hun gebrekkige taal- en toetsresultaten lieten zien. Een leerling, een vluchteling, had echt veel in zijn mars. Door vervelend pubergedrag en zelf niet zien wat hij kon, bleven zijn resultaten achter en ook zijn populariteit in de groep. Voorlopig advies: vmbo-b. Serieuze gesprekken en een leerkracht die sterk in hem geloofde maakte dat hij de inspanning opricht om echt aan het werk te gaan. Er ontstond een flow, hij zag dat werken loonde, cito-scores gingen fors vooruit en hij kreeg vrienden. Zijn eindadvies werd bijgesteld: vmbo-havo. Hij zei: "Juf, je hebt mijn leven veranderd".





6

Samenwerking met partners

Om kansengelijkheid te bevorderen is het van belang dat scholen goed samenwerken met externe partners. Denk hierbij aan partijen zoals jeugdzorg, gemeentes, maar ook aan samenwerking met de culturele- of de sportsector.



Naast de kwaliteit van de leerkracht blijken de volgende interventies ook effectief voor het bevorderen van gelijke kansen: effectieve samenwerking met jeugdhulp, het creëren van extra uren begeleiding of tutoring op school en het vergroten van de belevingswereld van leerlingen. De effectiviteit van deze interventies is internationaal aangetoond en ze worden ook in ons land op veel scholen ingezet (Van Wetten & De Wolf, 2020). Deze interventies vragen veelal om een samenwerking met partners, ook buiten het onderwijs. Partners zijn te vinden in de eigen wijk van de school, maar ook op gemeentelijk en landelijk niveau zijn er veel samenwerkingsmogelijkheden. Het is belangrijk dat de schoolleider, de intern begeleider en de leerkrachten bekend zijn met de mogelijkheden die er zijn.

Organisaties voor Jeugdzorg, -welzijn en -gezondheid zijn belangrijke samenwerkingspartners voor het onderwijs in de wijk, bijvoorbeeld in sociale buurtteams of wijkteams. Voor scholen is deze samenwerking van groot belang, maar deze verandering is nog volop in ontwikkeling (Star, 2019). Hoewel doordrongen van de noodzaak, lopen veel organisaties daarin vast. Er moet zoveel en waar begin je? (Wiesman, 2019). De schoolleider kan beginnen met aansluiten bij overleg van het wijkteam om zo kansen die er liggen voor de leerlingen in de eigen school te zien.

De gemeente ondersteunt, initieert en regisseert ook op deze thema's, de samenwerking van scholen met andere partners. Dit is onderdeel van de lokale educatieve agenda (LEA) van schoolbesturen met gemeente, peuterspeelzalen en kinderopvangorganisaties. (OCW, 2021). De schoolbesturen koppelen dit weer terug aan de schoolleiders op een directeurenoverleg zodat zij geïnformeerd zijn over de mogelijkheden binnen de eigen gemeente.

Daarnaast zijn de initiatieven van partners op landelijk niveau interessant. Het bedrijfsleven en non profit organisaties (ANBI-stichtingen) dragen vanuit een warm hart veel bij aan onze maatschappij. Zij bieden onder andere kansrijke projecten aan voor kinderen die een extra steuntje kunnen gebruiken. Naast het netwerken met collega-directeuren biedt social media ook kansen om bekend te raken met mogelijkheden op dit terrein.

Ondanks dat iedereen het erover eens is dat samenwerken veel kansen kan bieden, blijkt uit de evaluatie van Passend Onderwijs (2020) dat deze samenwerking, met name jeugdhulp, nog niet vanzelf gaat. Het is nog een uitdaging om de verschillende leefwerelden waarin kinderen opgroeien (naast gezin en school ook opvang, straat en wijk) met elkaar te verbinden. Hiervoor zouden instellingen in en rondom onderwijs minder vanuit de eigen context moeten denken en werken en meer vanuit het perspectief van de leerling en zijn of haar ouders of verzorgers. Ontschotting en samenwerking tussen de verschillende werkvelden is daarvoor noodzakelijk (Van der Star, 2019). Motivatie van de individuele professionals is de belangrijkste succesfactor voor interprofessioneel werken (Cobben, van Dongen, van Bokhoven, & Daniels, 2016). Als zij het gevoel hebben dat zij gezamenlijk meer kwaliteit kunnen leveren en/of efficiënter kunnen werken, zijn zij bereid om tijd en energie te steken in de interprofessionele samenwerking. De tweede belangrijke succesfactor is het complementair zijn. Wanneer professionals aanvullend zijn in expertise en elkaar nodig hebben om een vraagstuk op te lossen of iets te bereiken, dan stimuleert dit de interprofessionele samenwerking.

De verschillen in beroepscontexten en cultuur van verschillende samenwerkende partijen rondom de school, kunnen belemmeringen en fricties veroorzaken. Boundary crossing is een aanpak om op constructieve wijze met die belemmeringen om te gaan (Bakker & Akkerman, 2014). Vier leermechanismen kunnen worden benut voor het proces van boundary crossing: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Identificatie is het verhelderen van elkaars expertise, doelen en belangen. Coördinatie is het mogelijk maken van de samenwerking door bijvoorbeeld het afspreken van overlegmomenten en werkrouines. Reflectie gaat om het bewust worden van het eigen perspectief en dat van de ander, bijvoorbeeld door uitwisseling van perspectieven en inleven in de (context van de) ander gericht op wederzijds begrip. Transformatie is de ontwikkeling van nieuwe rollen op de grens van de verschillende professies.

Deze processen kunnen op verschillende wijzen vormkrijgen, met verschillen in omvang en diepgang, afhankelijk van het doel waaraan gewerkt wordt. Als schoolleider is het van belang inzicht te hebben in het gezamenlijke netwerk, in ieders mogelijkheden en belangen en om de samenwerkingsprocessen goed te monitoren, faciliteren en indien nodig bij te sturen. Het doel is altijd het bieden van optimale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen met alle talenten, dus zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak.



Angèle van der Star, interim-directeur Onderwijspassie op Montessorischool Arcade, Utrecht

Ik focus me primair op kwalitatief goed onderwijs als fundament voor kansengelijkheid. Ik steek in op het gezamenlijk (verder) bouwen aan een professionele schoolcultuur met hoge verwachtingen naar leerkrachten. Samen iedere dag een stapje beter. Vanuit de tandem, directie-intern begeleider stimuleren we interdisciplinair samenwerken met jeugdzorg om zorgarrangementen of preventieve begeleiding te organiseren. Om de kansengelijkheid verder te bevorderen hebben we drie extra onderwijsassistenten aangetrokken. Zij ondersteunen groepjes leerlingen buiten de klas op basis van een interventieplan rekenen en spelling. Tot slot steken we in op positieve ouderbetrokkenheid en gaan we de inhoudelijke dialoog niet uit de weg indien nodig.

Irma Wijdeven, schoolleider OBS De Wijde Wereld, Amersfoort

In de wijk speelt problematiek als werkloosheid, armoede, psychische problematiek en pedagogische onmacht. Een veilige thuisbasis is niet altijd vanzelfsprekend. Voor bijna alle kinderen is Nederlands de tweede taal en gaat leren niet vanzelf. De basisvakken vragen meer tijd. Ouders zijn vaak enorm betrokken, maar niet altijd in staat om hun kinderen goed te helpen. Leerlingen hebben vaak een beperkte kennis van de wereld. We vinden het extra belangrijk om hierin te investeren, zodat leerlingen naast kennis, zelfvertrouwen en de juiste vaardigheden ontwikkelen om zich staande te houden in de wereld na de basisschool.



Marcia van Roo, schoolleider Wijzer aan de Vecht, Utrecht

De Wijzer aan de Vecht is een basisschool met een uitstekend pedagogisch klimaat. Onze kernwaarden zijn: betrokkenheid, gelijkwaardigheid, plezier en autonomie. 'Betrokkenheid' maakt dat wij meer dan een school zijn. We betrekken ouders en kinderen onderling bij elkaar door te ondersteunen, te luisteren en door het organiseren van scholingsactiviteiten. We verbeteren steeds ons onderwijs en stemmen ons aanbod af op onze populatie. We gaan we uit van wederzijdse afhankelijkheid en gelijkwaardigheid. Door kinderen ongelijk te behandelen proberen we ieder kind een gelijke kans te geven. Hiervoor zetten we middelen in en maken we gebruik van partners. In een tijd van individualisering vraagt dat om verbindend leiderschap. Sociale veiligheid is de basis voor sociale cohesie en dat zorgt ervoor dat kinderen tot leren kunnen komen.

7

Ouderbetrokkenheid

Het gedrag en de houding van ouders kan de prestaties, het welbevinden en motivatie van de kinderen beïnvloeden. Thuisbetrokkenheid van ouders levert de grootste positieve bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen op school.



Ouderbetrokkenheid is de laatste interventie die bewezen effectief is om te komen tot meer kansengelijkheid voor kinderen (Van Wetten & De Wolf, 2020). Er zijn echter veel verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, het is een breed begrip. Bakker en collega's (2013) vergeleken 111 onderzoeken en concludeerden dat het gedrag en de houding van ouders de prestaties, het welbevinden en motivatie van de kinderen kunnen beïnvloeden. Thuisbetrokkenheid van ouders levert de grootste positieve bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen op school. Dit effect is vastgesteld bij leerlingen van alle leeftijden en alle sociaaleconomische achtergronden. De effecten van verschillende soorten van thuisbetrokkenheid variëren met de leeftijd van kinderen, van het bieden van concrete hulp aan jongere kinderen tot het laten blijken van vertrouwen aan oudere kinderen. Het versterken van een positief zelfbeeld van de leerling is het meest effectief. Ouders kunnen dat positief beïnvloeden door bijvoorbeeld het uiten van hoge verwachtingen, waarbij opgelet moet worden voor het te dicht erbovenop zitten of bemoeizucht (Desforges & Abouchar, 2003).

De school kan de betrokkenheid van ouders bewust stimuleren. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de wensen en behoeften van de ouders van de eigen leerling populatie. Daarnaast moet er aandacht zijn voor de houding van leerkrachten ten opzichte van ouders. Veel van wat we schreven over verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen geldt ook voor de verwachtingen die zij van ouders hebben. Leerkrachten hebben niet allemaal kennis van -en feeling met- ouders uit laag sociaaleconomische milieus en/of ouders met een migratieachtergrond. Hierdoor bestaan er lage verwachtingen van de competenties van deze ouders. Zij zijn echter wel degelijk geïnteresseerd in de ontwikkeling van hun kinderen en in de school. Het is belangrijk om af te stemmen over ieders behoeften. Zo zijn veel ouders vooral geïnteresseerd in de vorderingen van hun kind, terwijl de school de ouders vooral wil informeren over de onderwijsaanpak en het schoolsysteem (Bakker et al., 2013). De volgende condities zijn belangrijk om de ouderbetrokkenheid te stimuleren, ook wanneer deze ouders moeilijk bereikbaar zijn of lijken (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006):

- Betrokkenheid van ouders staat hoog op de beleidsagenda van de school;
- De school vraagt naar belangen en wensen van de ouders;
- Alle ouders worden gezien als serieuze gesprekspartners;
- Alle ouders werken samen aan ouderbetrokkenheid;
- De ontwikkeling van de leerlingen is de centrale focus.

> Voor een overzicht van onderzoek en interventies, zie Van der Vegt (2021).

Referenties overzichtartikel



Referenties overzichtartikel

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). *Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. American Educational Research Journal, 28*, 211–234.

Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). *Leren door boundary crossing tussen school en werk. Pedagogische Studiën, 91*, 8–23.

Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.*

Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge.

Buttaro Jr, A., & Catsambis, S. (2019). *Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. Teachers College Record, 121*(2), 1-50.

Cobben, C., van Dongen, J., van Bokhoven, L., & Daniels, R. (2016). *Best practices interprofessionele samenwerking. Tijdschrift voor praktijkondersteuning, 1*, 1-11.

Denessen, E. (2020). *NIVOZ onderwijsavond: Over ongelijkheid en diversiteit in het onderwijs.* <https://vimeo.com/428054239>.

Desforges, C. Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review.* London: Dfes.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). *The power of collective efficacy. Educational Leadership, 75*(6), 40-44.

El Hadioui, I., Slooman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen.: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving.*

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). *Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. Cambridge Journal of Education, 47*(1), 1-17.

Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Routledge.

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

Jager, L., Boosten, A. & De Keijzer, H. (2020) *Afstemmen op diversiteit in de klas. Deelrapport 4: Inhouden en vormen van voortgezette Professionalisering*. RAAK Publiek (fontys.nl).

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.

Kools, M., Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Leren en ontwikkelen in het primair onderwijs. Verkenning naar de professionele ontwikkeling van het personeel in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Leeuwin, D. (2020). *Minidocumentaire kansenongelijkheid. Deel 1 - interventies die werken*. <https://www.youtube.com/watch?v=xeeMm3TjPqM>.

Marks, R. (2013). "The blue table means you don't have a clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. In *Forum: For Promoting 3-19 Comprehensive Education* (Vol. 55, No. 1, pp. 31-44). Triangle.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

OCW (2021). *De Lokale Educatieve Agenda*. Opgehaald van: https://delokaleeducatieveagenda.nl/bookshow.pl?Lokale_Educ_Agenda.

Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.

Ros, A. & Klabbers, W. (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas. Deelrapport 7: Een professionele leergemeenschap voor schoolleiders*. RAAK Publiek (fontys.nl).

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.

Stichting Lezen en Schrijven (2021). *Factsheet Laaggeletterdheid in Nederland*. (2020). Geraadpleegd van <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>.

Swart, I., D. Visser, M. Zumbuehl, W. van den Berge (2020). *Schrappen eindtoets groep 8 kan ongelijkheid vergroten*. Centraal Planbureau.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

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

Van der Star, A. (2019). *Over het schoolhek heen. Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkansen voor professionals en leerlingen*. Huizen, Nederland: Pica.

Van der Vegt, A. L. (2021). *Ouderbetrokkenheid en onderwijskansen*. NRO: https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/Thema_overzicht%20ouderbetrokkenheid%20en%20onderwijskansen_DEF.pdf.

Van Wetten, S. & De Wolf, I. (2020). *Ieder kind een kans! Interventies voor gelijke kansen in het basisonderwijs*. Education Lab Netherlands.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). *A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years*. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

Wiesman, A. (2019). *Interdisciplinaire samenwerking. Ken eerst jezelf*. *Management Kinderopvang*, 46, 47.



Interview Linda van den Bergh

“Het onderwijs vergroot onbewust en onbedoeld de ongelijkheid.”

Linda van den Bergh is lector bij Fontys OSO en heeft de kenniskring Kansen(on)gelijkheid begeleid. Samen met de schoolleiders uit de kenniskring heeft zij het overzichtsartikel en een online magazine over het thema samengesteld.



Wat is jouw specifieke kennis en ervaring en persoonlijke affiniteit met kansengelijkheid?

Toen ik zelf in het basisonderwijs werkte, merkte ik dat sommige leerkrachten vooroordelen hadden jegens leerlingen met bijvoorbeeld een migratieachtergrond, of leerlingen met bepaalde ouders. Ik dacht: dat moeten die kinderen merken. Toen ik een researchmaster deed en zelf een onderzoeksvraag mocht opstellen, heb ik onderzocht wat de houding van leerkrachten was ten opzichte van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, het effect daarvan op hun verwachtingen van leerlingen in hun eigen klas met zo'n achtergrond en de cijfers en CITO-resultaten die deze leerlingen behaalden.'

Wat kun je zeggen over de kansengelijkheid in Nederland?

'Die is stabiel, na jaren te zijn toegenomen. Dus stabiel op een hoog niveau, wat inhoudt dat de kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs groot is. Zo heeft de Onderwijsinspectie onderzocht welk schooladvies kinderen kregen met een CITO-score van 538, een score waarmee je zowel naar de havo als het vwo kunt. Kinderen met laagopgeleide ouders hadden vijf keer zoveel kans op een havoadvies dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Mijn onderzoek richt zich op professionalisering van leraren, om kansengelijkheid zoveel mogelijk te voorkomen.'

Je koppelt kansengelijkheid aan het opleidingsniveau van de ouders. Zijn er nog andere factoren die van invloed zijn op kansengelijkheid?

'Ja, het gaat om groepen waarover stereotiepe beelden bestaan. Leerlingen met een migratieachtergrond, maar ook leerlingen met labels zoals autisme, dyslexie en ADHD. Van kinderen met een of meer van deze labels verwachten we over het algemeen minder, terwijl het label niets zegt over de capaciteiten van een leerling. Waar het om gaat, is dat we niet in stereotypen denken. Het klopt wel dat kinderen van laagopgeleide ouders het op school over het algemeen minder goed doen dan kinderen van hoogopgeleide ouders, maar het is géén wet van Meden en Perzen. Kansengelijkheid is er al voordat kinderen überhaupt nog maar naar school gaan. Je zou willen dat de kansengelijkheid in het onderwijs afnam, maar het tegendeel is waar: het onderwijs vergroot onbewust en onbedoeld de ongelijkheid, bijvoorbeeld door te werken in niveaugroepen. Dat is voor mij de reden waarom ik dit werk doe. Ik wil onderwijsprofessionals bewust maken van de processen en hen inzichten en tools geven om het anders te doen, bijvoorbeeld door onze onderzoeksbevindingen te publiceren.'

Waardoor is die kansengelijkheid gestegen?

'Dit is een combinatie van vele factoren. Wat op dit moment zeker niet meehelpt, is het lerarentekort. Leerkrachten kunnen momenteel werken waar ze willen. Het lerarentekort is het grootst op de scholen met relatief veel kwetsbare leerlingen. Die leerlingen worden dus het vaakst naar huis gestuurd, terwijl juist zij dat onderwijs zo hard nodig hebben. Verder zie je dat hoogopgeleide ouders vaker een school kiezen met een specifiek, innovatief onderwijsconcept. Deze ouders gaan ook vaker in discussie met de leerkracht als het schooladvies in hun ogen niet past bij hun kind. En door het passend onderwijs is het moeilijk om af te stemmen op al die verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen. We vragen haast het onmogelijke van de leerkrachten.'

Wat zijn vragen die bij jou zelf opkomen als het over kansenongelijkheid gaat?

'Volgens mij is de allerbelangrijkste vraag: hoe krijg je als schoolleider de opvattingen van de leerkrachten over de potentie van kinderen positiever en meer open? De schoolleider kiest uiteindelijk waar het team mee aan de slag gaat, dus hij/zij speelt in dit verband een cruciale rol. Een schoolleider heeft ook veel invloed op de houding van leerkrachten en zou kritische vragen kunnen stellen als een leerkracht blijk lijkt te geven van vooringenomenheid. Stigmatisering is een van de oorzaken van kansenongelijkheid.'

Kansenongelijkheid in het onderwijs zou je moeten bestrijden, niet?

'Ja, zeker. De vraag is vooral: hoe doe je dat? Veel scholen differentiëren in hun onderwijs. Op zich is dat natuurlijk prima, maar waar streven ze dan naar? Naar gelijke uitkomsten? Met andere woorden: dat alle kinderen dezelfde leerdoelen behalen? Of wil je dat ieder kind het maximale uit zichzelf haalt? Als je voor het laatste kiest, is het gevolg dat de verschillen groeien. In de praktijk gaan de kinderen met een stimulerende achtergrond vaak sneller en gemakkelijker door het onderwijs. Andere kinderen hebben vaak meer tijd nodig. Als je voor kansenongelijkheid bent, zou je bijna geneigd zijn om de snelle leerlingen af te remmen, maar daar is niemand voor. Dus werken we met niveaugroepen, zodat kinderen op hun eigen niveau instructie krijgen. Dat lijkt mooi, maar het risico van niveaugroepen is dat je een leerplafond inbouwt en dat je je verwachtingen heel expliciet maakt. Als je twee maanden lang aanbod hebt gehad op het laagste niveau is het moeilijk om van de ene niveaugroep door te stromen naar de volgende. Wetenschappers in binnen- en buitenland zijn het erover eens dat niveaugroepen de kansenongelijkheid vergroten. Misschien moeten we naar een ander onderwijsconcept.'

Hoe heb je de uitwerking van het thema samen met de schoolleiders aangepakt?

'Na een kennismaking met alle schoolleiders en hun ervaringen met kansen(on)gelijkheid hebben we ons eerst verdiept in het brede thema. Daarna hebben we op basis van de ervaringen, interesses en de recente literatuur over effectieve interventies voor het werken aan gelijke kansen subthema's vastgesteld. Deze hebben we vervolgens uitgewerkt volgens een design thinking proces. De eerste fase daarvan bestaat uit het verkennen, begrijpen en definiëren van het subthema, door literatuur te bestuderen en in gesprek te gaan met experts. De tweede fase is die van het creëren van ideeën en ontwerpen van eerste prototypes van tools. Daarna zijn deze prototypes getest in de eigen teams en op basis daarvan zijn bijstellingen gedaan. Tot slot hebben we de eindproducten gepresenteerd, feedback gevraagd van een expert en het proces geëvalueerd. We hebben het geluk gehad dat we de eerste en de laatste bijeenkomst op locatie konden organiseren, zodat we elkaar echt konden ontmoeten. De andere zes bijeenkomsten vonden online plaats, wat wel een uitdaging vormde voor de samenwerking en groepsvorming.'

Ben je tevreden over de opbrengsten van de kenniskring?

'Ja, ik ben trots op wat we met elkaar neergezet hebben. Ondanks dat het samenwerken veelal digitaal moest in een tijd die door corona erg uitdagend was in de scholen, hebben alle groepjes een mooi product met bijbehorende handleiding gemaakt. De schoolleiders hebben bijgedragen aan het overzichtsartikel en naast dit hele proces liep een lijntje met de makers van Klassen, die werken aan een kennisbank. Schoolleiders hebben feedback gegeven op hun concept hoofdstukken waarmee de schoolleiders hen verder hielpen en tegelijkertijd zelf nieuwe kennis opdeden. Vanuit het Schoolleidersregister PO zijn er aanvullende interviews gedaan en is alles heel mooi opgemaakt. Dit alles samen maakt dat ik zeer tevreden ben over de opbrengsten.'

Welke gouden tip heb je voor schoolleiders die met het thema aan de slag willen?

'Lees je in, wees je bewust van de processen die plaatsvinden in het team en in de klassen en grijp in waar nodig. Werken vanuit een onderzoekende houding, op basis van gegevens is belangrijk. Het stimuleren van professionele dialoog tussen de teamleden is zo mogelijk nog belangrijker. Ga in gesprek over de opvattingen die leerkrachten hebben over onderwijs, over de manier waarop ze differentiëren en waarom ze bepaalde keuzes maken, bespreek de verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen. Zorg dat dit inhoudelijke gesprek plaatsvindt in overlegmomenten, regel de praktische zaken efficiënt daarbuiten. Ontwikkel op deze manier een gezamenlijke visie op het afstemmen op diversiteit die leerkrachten handvatten biedt om hun handelen vorm te geven in de klas. Ik hoop van harte dat de opbrengsten van de kenniskring hierbij ondersteunend zijn.'

Meer weten?

- *Linda van den Bergh heeft meegewerkt aan een boekje waarin 20 wetenschappelijke artikelen over kansengelijkheid vertaald zijn in toegankelijk geschreven artikelen van ongeveer 2,5 pagina. Je kunt dit boekje ('Werk maken van gelijke kansen, praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs') gratis downloaden via didactiefonline.nl.*
- *Op de site van het NRO (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) vind je een kennisportal waarin je naar betrouwbare praktische literatuur kunt zoeken en De Kennisrotonde. Scholen kunnen daar vragen stellen die vervolgens door onderzoekers worden beantwoord. Je vindt er inmiddels meer dan driehonderd vragen en antwoorden, compleet met rapport.*
- *Tot slot: op de site van de onderwijsinspectie kun je ook veel informatie over kansengelijkheid vinden, bijvoorbeeld in de staat van het onderwijs van de afgelopen jaren.*



Interview Eddie Denessen

“De aanpak van onderwijsachterstanden vergt visie, inzichten en geld.”

Professor Doctor Eddie Denessen is bijzonder hoogleraar sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs (Sardesleerstoel) en is verbonden aan de Universiteit Leiden en aan de Radboud Universiteit Nijmegen.



Je hebt een presentatie gegeven aan de schoolleiders van de kenniskring kansen(on) gelijkheid. Daarin gaf je twee definities van kansenongelijkheid, vanuit het meritocratisch ideaal en vanuit het pedagogisch ideaal. Wat bedoel je daarmee?

‘Mensen hebben verschillende beelden bij gelijke kansen in het onderwijs. Sommige mensen zeggen: kinderen moeten gelijke kansen in het onderwijs hebben om later een goede boterham te kunnen verdienen. Je moet ze niet afrekenen op hun afkomst maar op hun talenten. Dus in kinderen die van huis uit wat minder hebben meegekregen zou je extra moeten investeren. Dat is het meritocratische ideaal: iedereen kan bereiken wat hij in zijn mars heeft, ongeacht zijn achtergrond.’

En het pedagogische ideaal?

‘Dat houdt in dat je als leerkracht geen onderscheid maakt tussen de kinderen en hun afkomst. Je ziet ieder kind als individu. Je trekt niemand voor, stelt niemand achter en geeft aan elk kind evenveel aandacht en liefde. Dat heeft als nadeel dat de niveaus van de kinderen op de basisschool verder uit elkaar gaan lopen, want zonder extra ondersteuning komen sommige kinderen niet goed tot leren, terwijl andere kinderen zich zonder aanvullende begeleiding best redden. Ik trek vaak de parallel met erfbelasting. Het meritocratische ideaal is zoiets als honderd procent erfbelasting. Je krijgt niks mee van thuis, je moet het helemaal op eigen kracht doen. Bij het pedagogische ideaal hoef je niet alle erfbelasting af te dragen. Je krijgt wat mee vanuit thuis en start als het ware met een voorsprong.’

Heb jij zelf een voorkeur voor het ene of het andere ideaal?

‘Ik ben begaan met de maatschappelijke kansen van kinderen. Als een kind onder kansarme omstandigheden opgroeit, is het naar mijn mening de taak van het onderwijs goed te bekijken wat de potentie van dat kind is en het, indien nodig, extra hulp te bieden. Kortom: ik voel meer voor het meritocratische ideaal. Als je kinderen alleen maar uitdaagt op het niveau waarop ze binnenkomen, stromen de kinderen van hoogopgeleide ouders altijd uit op het hoogste niveau. Dat vind ik onrechtvaardig, temeer omdat we weten dat zaken zoals de ontwikkeling van je inkomen maar ook je levensverwachting nauw samenhangen met het diploma dat je behaalt.’

Staan het meritocratische en het pedagogisch ideaal haaks op elkaar?

‘Niet per se. Je kunt proberen ze te combineren en sommige kinderen extra ondersteuning bieden en andere kinderen extra uitdaging, maar het is lastig tussen die twee een balans te vinden.’

Is segregatie in het basisonderwijs alleen een probleem, of biedt het ook kansen?

‘Dat ligt genuanceerd. Er is wetenschappelijk onderzoek dat zegt dat het gunstig is om ‘birds of a feather’ bij elkaar te zetten, maar er is ook wetenschappelijk onderzoek dat dat tegenspreekt. Als je kinderen met dezelfde achtergrond bij elkaar zet, kun je ze als blok emanciperen en helpen hun achterstand weg te werken. Bij een gemengde groep is dat lastig, omdat je dan voortdurend moet schipperen met je aandacht. Maar het voordeel van een gemengde groep is weer dat kinderen in zo’n groep veel van elkaar opsteken. Er is overigens nog een nadeel aan een uniforme groep: je legt dan al gauw de lat te laag. Bij een gemengde groep is dat

risico kleiner, maar in gemengde groep heb je weer vaker conflicten in de groep. Kortom: er kleven voor- en nadelen aan. Mijn advies zou zijn: kijk goed om welke leerdoelen het gaat. Voor sommige doelen lijkt het goed om 'soortgelijke' kinderen bij elkaar te zetten en bij andere niet. Wil je dat ze veel leren? Misschien moet je dan met verschillende niveaugroepen werken. Zie je de school als oefenplaats voor de maatschappij, waar kinderen burgerschap leren? Meng ze dan. Kortom: bezie het steeds in het licht van je visie en je doelen.'

Onderwijsachterstanden zijn al heel lang een gegeven en er is al veel over geschreven. Hoe kan het zijn dat we daar nooit eerder een duidelijk antwoord op hebben kunnen geven?

'Dat is een goede vraag. Er is een lange lijst met interventies waarvan wetenschappelijk bewezen is dat ze werken. Die lijst is genoegzaam bekend. Dat we desondanks al lang met onderwijsachterstanden kampen heeft vooral te maken met geld: op de aanpak van onderwijsachterstanden is jarenlang behoorlijk bezuinigd. Bovendien is het beleid niet altijd consistent. Daarnaast is de aanpak van onderwijsachterstanden niet alleen een taak van het onderwijs maar ook van de gemeenten. We zijn aan het onderzoeken hoe gemeenten de gelden voor de aanpak van onderwijsachterstanden inzetten en op grond van welke criteria. Als een gemeente dat geld bijvoorbeeld steekt in een bibliotheek, hoe stuur je dan dat het geld daadwerkelijk helpt om onderwijsachterstanden weg te werken? Hoe voorkom je dat je programma's inkoopt en mensen betaalt zonder dat het veel effect heeft?'

Veel scholen maken nu plannen om effectief gebleken interventies in te gaan zetten. Wat zou jij kiezen uit de lijst met interventies?

'Kleinere klassen. En dan niet een of twee leerlingen minder, maar substantieel kleiner. Dat werkt, maar het kost veel geld. Bovendien heb je dan meer leerkrachten nodig en daar is nu al een tekort aan. Ook het investeren in de kwaliteit van leerkrachten is een kostbare zaak. Ik maak graag een onderscheid tussen evidence based werken en evidence informed werken. Bij evidence based werken kijk je wat werkt en vervolgens pas je dat toe. Bij evidence informed werken kijk je eerst wat je nodig hebt en wat in jouw context het best past. Dat heeft mijn voorkeur. Kijk naar de problemen die zich binnen jouw school voordoen. Wat zijn de belangrijkste knelpunten? Kijk, die lijst met interventies is heel uitgebreid en die interventies werken allemaal. Betekent dat dat je ze allemaal moet toepassen? Natuurlijk niet. De beste interventie is de interventie die jouw grootste probleem oplost.'

Wat is jouw gouden tip voor schoolleiders die met hun team willen werken aan gelijke kansen?

'Kijk naar je onderwijsvisie en onderzoek wat de problemen zijn op je school. Die twee vormen het startpunt voor je aanpak van onderwijsachterstand en de keuze van de juiste interventies.'

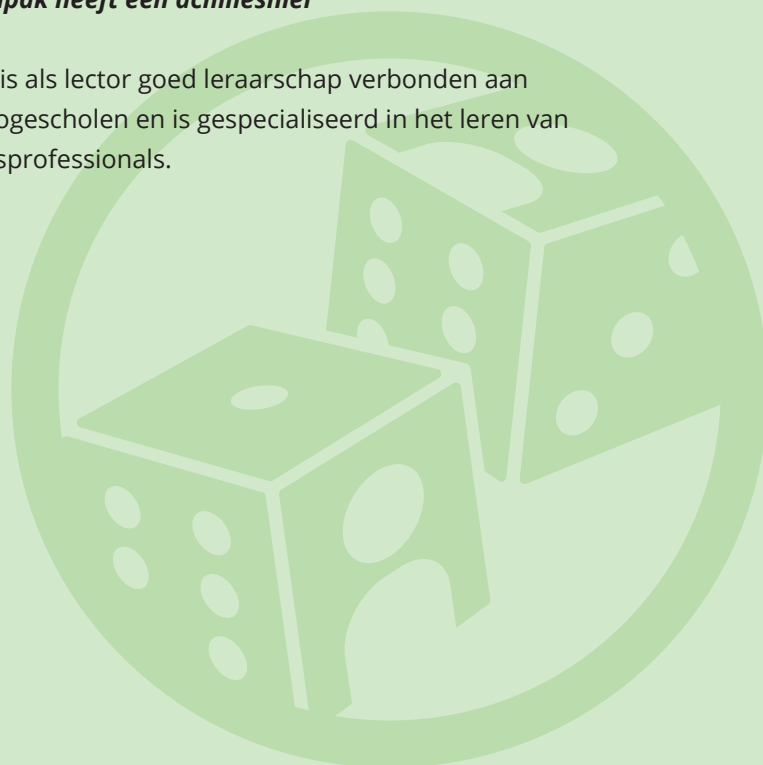




Interview Anje Ros

“Elke aanpak heeft een achilleshiel”

Anje Ros is als lector goed leraarschap verbonden aan Fontys Hogescholen en is gespecialiseerd in het leren van onderwijsprofessionals.



Bij de effectieve interventies om te werken aan meer gelijke kansen staat de professionaliteit van de leerkrachten en van de schoolleider met stip op één. Het werken vanuit hoge verwachtingen is hierin heel belangrijk. Hoe zie jij dit?

'Je zou leerkrachten inderdaad op het hart willen drukken: heb hogere verwachtingen van je leerlingen. Maar op bevel je verwachtingen veranderen lukt niet. Wat nodig is, is dat leerkrachten hun leerlingen goed kennen. Dat ze weten wat die leerlingen aankunnen en tot welk niveau ze kunnen reiken. En dat ze minder afgaan op bijvoorbeeld groepskenmerken, de achtergrond van de ouders of de schoolprestaties van het oudere broertje of zusje. Als je weet wat een leerling wil, hoe hij denkt en welke leerstrategieën hij hanteert, neemt het belang van verwachtingen af. Wat ook helpt is dat leerkrachten openstaan voor een andere manier van werken. Misschien lukt het door een andere aanpak of een anders gegeven instructie wél om de leerling op een hoger niveau te brengen. Denk niet te snel: dat kan deze leerling niet. Kijk liever naar je eigen handelen en onderzoek of een andere manier meer effect heeft.'

Welke rol speelt de schoolleider in dit verband?

'De schoolleider kan hieraan bijdragen door de ontwikkeling van leerkrachten centraal te stellen en door hogere verwachtingen te hebben van de leerkrachten. Je ziet wel eens schoolleiders die maar weinig vertrouwen hebben in de verdere ontwikkeling van hun teamleden. Dat is vreemd, want ook leerkrachten kunnen zich verder bekwamen. Schoolleiders zou dat moeten stimuleren, bijvoorbeeld door een leerkracht die een aanvullende opleiding heeft gevolgd andere taken en/of verantwoordelijkheden te geven. Waardeer zo iemand en maak hem bijvoorbeeld de kartrekker van een ontwikkelgroep.'

Wat nou als we te hoge verwachtingen van leerlingen hebben?

'Dat is ook niet goed, want dan krijgt de leerling voortdurend het gevoel tekort te schieten. Om te kunnen leren heeft een kind zelfvertrouwen nodig maar ook de zekerheid dat het hulp krijgt als het even niet lukt. Het is zaak de juiste balans te vinden. Bij kinderen uit achterstandsmilieus is die balans er vaak niet; daar verwachten we te weinig van. En van kinderen uit de hogere milieus trouwens verwachten we soms teveel.'

Wat gebeurt er als we van een kind minder verwachten dan we zouden moeten doen?

'Dan gaat het kind zich naar die te lage verwachting gedragen, zo weten we uit de literatuur. Zulke kinderen gaan zelf denken dat ze minder in hun mars hebben. Hun tempo ligt ook lager. Vervolgens wordt die te lage verwachting door het leren van het kind bevestigd. Het is een vicieuze cirkel die we moeten zien te doorbreken.'

Verschillende onderzoeken naar diversiteit, differentiatie en kansenongelijkheid tonen aan dat het ontbreken van een duidelijke schoolvisie een belemmerende factor is.

Leerkrachten hebben allemaal hun eigen opvattingen en doen ieder wat zij denken dat goed is. Wat zou jij schoolleiders hierin aanraden?

'Ik zou in dit verband onderscheid willen maken tussen convergente en divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie probeer je alle leerlingen op hetzelfde niveau te brengen. Zeg maar een minimumniveau voor alle leerlingen. Bij divergente differentiatie probeer je uit alle leerlingen het beste te halen – wat inhoudt dat de onderlinge verschillen groter worden omdat je ook uit de beste leerlingen het beste haalt. Voor beide is wat te zeggen, maar ze gaan niet zo goed samen, omdat je dan als leerkracht aan zo'n beetje alles aandacht moet geven. Dit pleit voor een heldere schoolvisie waarin keuzes worden gemaakt, zodat leerkrachten houvast hebben en erop vertrouwen dat ze de juiste dingen doen. Dat komt hun zelfvertrouwen ten goede en dat resulteert in betere lessen.'

In de kenniskring Kansen(on)gelijkheid bleek dat kansen(on)gelijkheid op heel verschillende manieren speelt in verschillende scholen, van scholen in wijken met veel laagopgeleide ouders tot in scholen met bijna alleen maar kinderen van hoogopgeleiden. Ook leiden verschillende schoolconcepten tot verschillende kwesties. Zo vergroot een hoge mate van gepersonaliseerd leren de verschillen in leeruitkomsten tussen leerlingen, terwijl bij veel convergente differentiatie veel leerkrachten en ouders zien dat hoog presterende leerlingen wat tekort komen. Hoe sta jij hierin?

'Dat is inderdaad zo. De keuze voor een bepaalde vorm van differentiatie heeft gevolgen, in feite voor alle leerlingen. Het is dus belangrijk dat je weet wat je leerlingen nodig hebben en wat de voor- en nadelen van een bepaalde vorm van differentiatie zijn voordat je een keuze maakt. Kies je voor meer gepersonaliseerd leren, dan is de kans groot dat de verschillen in leeruitkomsten toenemen. Dat zou je kunnen ondervangen door de minder goede leerlingen extra begeleiding te bieden. Andersom: bij convergente differentiatie zouden de betere leerlingen wat tekort kunnen komen. Wellicht kun je dat compenseren met een plusklas. Elke aanpak heeft een achilleshiel en het is zaak continu te kijken hoe je omgaat met eventuele nadelen. Tot slot is er nog een praktisch aspect: er zitten grenzen aan differentiëren. Je kunt niet van een leerkracht verwachten dat hij bij alle dertig leerlingen in een groep kiest voor differentiatie.'

Collective efficacy, oftewel het geloof van het team dat het de kennis en de vaardigheden in huis heeft om een verschil te maken voor ieder kind, blijkt een krachtige factor te zijn in het werken aan gelijke kansen. In de praktijk blijkt die collective efficacy echter vaak niet zo krachtig, door het ontbreken van een duidelijke visie en een te geringe samenwerkingscultuur. Wat zouden schoolleiders volgens jou het beste kunnen doen om de collective efficacy in hun school te versterken?

'Collective efficacy ofwel collectief zelfvertrouwen heeft te maken met teamspirit: samen helpen wij kinderen vooruit en we weten dat onze aanpak werkt. Daarvoor is het nodig dat leerkrachten zien welke ontwikkeling hun leerlingen doormaken. De schoolleider kan dat vertrouwen versterken door te laten zien wat het team heeft bereikt. We hebben in het onderwijs nogal eens de neiging ons te focussen op wat beter moet. Er gaat ook veel goed. Dat zou je moeten delen en samen moeten vieren.'

Wat is jouw gouden tip voor schoolleiders die met hun team willen werken aan gelijke kansen?

'Pak niet alles tegelijkertijd aan maar stel prioriteiten. Mijn advies: doe niet alles, maar kijk wat de leerlingen nodig hebben en onderzoek hoe je je aanpak verder kunt verbeteren.'



Interview Cees Bos

“Schoolleider belangrijk voor kwaliteit school”

Cees Bos is de bedenker van de methode Werken Met Kwaliteitskaarten (WMK) die door zo'n drieduizend basisscholen wordt gebruikt om te sturen op kwaliteit.



Jouw systeem van kwaliteitskaarten in het basisonderwijs stamt uit 1999. Hoe werkten scholen voor die tijd aan kwaliteit?

'In 1992 werd ik bij een PABO verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg. Voor zover mij bekend wist destijds niemand in het onderwijs wat kwaliteitszorg precies inhield. Wél won de opvatting terrein dat kwaliteitszorg nuttig en nodig was; waarom zou je anders iemand aantrekken die ervoor verantwoordelijk was? Maar wat die persoon – ik dus – moest doen, dat wist niemand.'

Waar ben je dan begonnen?

'Ik heb een cursus van een week gevolgd, maar veel informatie kreeg ik daar niet. Mij werden vooral vragen gesteld. Dat vond ik behoorlijk irritant, want ik hoopte antwoorden te krijgen. Achteraf stel ik vast dat die cursus mij veel heeft gebracht, omdat ik noodgedwongen ging nadenken over kwaliteit en kwaliteitszorg. In 1994 werd ik gevraagd een stichting te begeleiden bij het schrijven van een schoolplan. Dat was iets nieuws; niemand wist aan welke eisen zo'n plan moest voldoen. Ik ben toen wetten gaan lezen. Ook dat was leerzaam. Kortom: midden jaren negentig begon het basisonderwijs aan kwaliteit te werken, maar niet gehinderd door enig theoretisch kader.'

Hoe is je systeem van kwaliteitskaarten ontstaan?

'Om eerlijk te zijn: die is mede bedacht door schoolleiders. Ik werd in 1994 gevraagd om colleges kwaliteitszorg te geven in het tweede jaar van de opleiding tot schoolleider, die toen net was gestart. Ik wist nog heel veel niet, dus ik ben vooral met die directeurs in gesprek gegaan. Die hebben meegedacht, feedback gegeven en input geleverd. Zo is WMK, Werken Met Kwaliteitskaarten, ontstaan.'

Wat leerde je zelf in die tijd?

'Dat je, om kwaliteit te kunnen meten, eerst moet weten wat kwaliteit is. Ik heb toen samen met schoolleiders besloten om kwaliteit per thema te behandelen, waarbij een thema een mix moest zijn van dingen die je al deed en dingen die je wilde gaan doen. Zo kun je jezelf de vraag stellen aan welke eisen een goede les moet voldoen. Wat vinden de leerkrachten? Wat vinden de leerlingen of de studenten? Zo bouw je een kwaliteitskaart op. Op een kwaliteitskaart leg je het gewenste gedrag of het gewenste beleid vast. Vandaar dat er twee typen kwaliteitskaarten zijn. Het ene type heeft betrekking op gewenst gedrag, op 'performance', de andere op het beleid van de school.'

Hoeveel kwaliteitskaarten zijn er voor het PO?

'Tientallen. In feite kun je voor elk thema waarvan je de kwaliteit wilt meten een kwaliteitskaart bedenken. Eén cursist bedacht er eens 168, alleen voor het primair onderwijs! Zelf vind ik de kwaliteitskaarten 'pedagogisch handelen' en 'didactisch handelen' de belangrijkste. Wat belangrijk is, verandert trouwens. Zo heeft de kwaliteitskaart als 'omgaan met ouders' in de loop der jaren aan importantie gewonnen.'

En leeropbrengsten dan? De CITO-resultaten?

'Dat speelde midden jaren negentig nog niet zo. Dat kwam pas later op gang. Dat is het mooie van het systeem: wordt een thema actueel, dan maak je daar een kwaliteitskaart voor. Zo gebeurde dat rond 2005 ook toen het thema burgerschap opkwam. En we zouden nu ook een kwaliteitskaart kansenongelijkheid kunnen maken.'

De kwaliteitskaarten bestaan binnen het PO al heel lang. Veel scholen en schoolleiders zullen ze kennen. Toch hebben we het idee dat op dit moment de term 'kwaliteitskaart' veel meer gebruikt wordt op allerlei sites van het onderwijs. Is de kwaliteitskaart nu meer populair dan ooit?

'Mijn indruk is dat de term 'kwaliteitskaart' tegenwoordig te pas en te onpas wordt gebruikt. Je ziet soms kwaliteitskaarten van wel tien bladzijden, met veel theorie onderbouwd. Sommige kwaliteitskaarten vertellen je wat je van A tot Z moet doen. Ik ben meer voor aansturing op hoofdlijnen. Mijn systeem van kwaliteitskaarten is compacter en handzamer. Ze steunen weliswaar op theorie, maar ze drukken vooral het gewenste gedrag van leraren en het gewenste beleid van de school uit. Sommige scholen beperken zich tot de 'grote zeven'. Deze zeven kwaliteitskaarten gaan over lesgeven. Dat is toch het belangrijkste als je denkt aan kwaliteit van een school.'

In de kenniskring kansen(on)gelijkheid van het Schoolleidersregister PO is de kwaliteitskaart gekozen als manier om te werken aan de kansengelijkheid van kinderen. Kansengelijkheid is natuurlijk een thema van alle tijden. Is het ook al die tijd al een thema binnen de WMK kwaliteitskaarten geweest?

'Nee, zeker niet. Naast Werken Met Kwaliteitskaarten hebben we nog andere systemen. Een daarvan is 'Mijn schoolplan'. Die heeft submodules. Een daarvan heet 'onderwijsachterstanden'. Die module hebben we twee jaar geleden ontwikkeld. WMK heeft een vragenlijst waarmee scholen het beleid met betrekking tot diversiteit en kansengelijkheid kunnen vastleggen. Die WMK-lijst is gekoppeld aan de schoolplanmodule, dus je kunt stellen dat wij nu twee jaar bezig zijn met kansenongelijkheid.'

Op welke wijze kan een kwaliteitssysteem bijdragen aan kansengelijkheid? Wat zouden schoolleiders juist wel of juist niet moeten doen rond kwaliteitsbewaking als het gaat om kansengelijkheid?

'Ieder thema kun je benutten om de kwaliteit in je school te beschrijven, te volgen en te verbeteren. Dat geldt dus net zo goed voor het thema kansenongelijkheid. En als school kun je ook zelf thema's bedenken en kwaliteitskaarten ontwikkelen, zoals enkele deelnemers van de kenniskring Kansen(on)gelijkheid hebben gedaan.'

Wat zouden leerkrachten nu juist wel of juist niet moeten doen rond kwaliteitsbewaking als het gaat om kansengelijkheid?

'Het begint met nadenken over het thema. Wat doen we nu op dat vlak? Wat zouden we moeten doen? Is het thema urgent voor ons? Wat is ons beleid? Het begint altijd met nadenken over (gewenst) gedrag en (gewenst) beleid. Daarna wordt het pas zinvol zaken te gaan meten.'

Je noemde al twee deelnemers van de kenniskring die een kwaliteitskaart kansen(on) gelijkheid hebben ontwikkeld. Het gaat om Kim de Mos en Annemarie Hoornsman. Ze ontwikkelden de kwaliteitskaart 'de kleedkamer' om het gedachtengoed van de transformatieve school en de self efficacy van een schoolteam onder de aandacht te brengen. Begrijp je hun keuze om als product de kwaliteitskaart in te zetten?

'Jazeker. Ik heb in de loop der jaren honderden voorstellen voor nieuwe kwaliteitskaarten ontvangen, maar deze springt eruit. Nog nooit koos iemand voor "de kleedkamer". Aanvankelijk snapte ik de setting niet, maar later begon het me te dagen. De kleedkamer is – in tegenstelling tot de teamkamer – een plek waar je informeel en inhoudelijk met elkaar praat. In zo'n setting zijn mensen vaak openhartig. De kleedkamer is een ruimte waarin je met elkaar spreekt over onderwijs en waarin je met elkaar leert.

Hoornsman en De Mos zouden het liefst alle onderdelen van de Transformatieve School in kwaliteitskaarten willen vatten. Zou het denkbaar zijn dat je in WMK op termijn een hoofdstuk 'Transformatieve School' kunt aanklikken bij de thema's?

'Dat is zeker denkbaar, zeker als duidelijk is dat al die onderdelen relevant zijn. Voorwaarde is wel dat we het eens worden over de rechten. Wij betalen nooit voor het plaatsen van voorbeeldkwaliteitskaarten.'

Om kansengelijkheid te stimuleren heb je alle lagen van een schoolorganisatie nodig, de schoolleider, leerkrachten, leerlingen en ouders. Welke kwaliteit zou jij ieder "gunnen" om dit onderwerp nog meer te stimuleren?

'Een besef van urgentie. Lang niet alle leerkrachten en schoolleiders zijn zich ervan bewust dat we ons bij schooladvies vaak laten leiden door vooroordelen. De Inspectie heeft een handige tool gemaakt die aantoont dat we toch vaak kijken naar bijvoorbeeld het opleidingsniveau van de ouders. Voor ouders en leerlingen zou ik willen dat leerkrachten de ware potentie van de leerlingen beter leren inschatten.'

Dus het advies is vaak te laag?

'Ik denk van wel. Laatst was ik op een school in het oosten des lands. Toen we spraken over het advies bleek dat drie jaar na hun school te hebben verlaten dertig procent van hun leerlingen was doorgestroomd naar een hoger schooltype. Die school gaf dus haast standaard een te laag advies. Ik denk dat je in geval van twijfel beter een te hoog dan een te laag advies kunt geven. Zelf ben ik begonnen op de MULO en geëindigd op de universiteit. Dat ik ben gaan studeren, komt door de buurman. Die zei tegen mijn vader, die agrariër was: 'Je moet Cees niet naar de tuinbouwschool sturen. Die heeft wat in zijn mars. Die jongen moet naar de MULO.' Toen ik eenmaal de HAVO had gedaan ging ik – opnieuw dankzij hem – naar de pedagogische academie. Ik wil maar zeggen: je hebt iemand nodig die het in je ziet zitten.'

Wat is jouw gouden tip voor schoolleiders die met hun team willen werken aan gelijke kansen?

'De band R.E.M. heeft een nummer dat Begin The Begin heet. Een goed advies, ook aan schoolleiders. Zet het thema kansen(on)gelijkheid op de agenda en onderzoek wat er goed gaat en wat niet en wat het (gewenste) gedrag en het (gewenste) beleid zijn. Eerst het probleem goed in kaart brengen, daarna pas aan de slag gaan met meten en verbeteren met behulp van een kwaliteitskaart.'

Je kwaliteitskaarten PO bestaan nu ruim twintig jaar. Hebben ze de kwaliteit van het onderwijs verhoogd?

Lachend: 'Ik hoop van wel. Als je start met visie en nadenken, dan kun je zeker een hogere kwaliteit halen. Wel hangt het succes van zo'n traject in hoge mate af van de schoolleider. Die moet de processen in gang zetten.'



Ervaringen van schoolleiders

Annemarie Hoornsman en Jacqueline Kenter



Als schoolleider kun je je kennis op verschillende manieren bijspijkeren. Sommigen kiezen voor een opleiding of een cursus, anderen prefereren leren met waardering achteraf. Je kunt je op eigen houtje ontwikkelen, binnen de muren van je eigen school, maar ook samen met collega's, bijvoorbeeld in een kenniskring. Jacqueline Kenter en Annemarie Hoornsman deden het laatste en zijn er enthousiast over.

'De kenniskring Kansenongelijkheid geeft antwoord op de vragen die me dagelijks bezighouden'

"Een schoolleidersbestaan is soms eenzaam: voor je het weet, kijk je te weinig buiten je eigen bubbel, het is belangrijk om ook andere ervaringen te horen. Het heeft een meerwaarde om in een kenniskring met andere schooldirecteuren te bespreken waar je in je werk tegenaan loopt. Een extra voordeel is dat je samen met een onderzoeker aan de slag gaat. Het gesprek wordt naar een hoger niveau getild'. Aan het woord is Annemarie Hoornsman, schooldirecteur van basisschool Wereldwijs in Bilthoven. De laatste jaren is steeds meer bekend over wat kansenongelijkheid kan behelzen. We weten beter waar scholen mee worstelen en hoe ongelijkheid tussen kinderen groter of kleiner kan worden. Het doel van de kenniskring was om meer inzicht te krijgen in wat er op de eigen school gebeurt en daarnaast bruikbare tools te ontwikkelen en verzamelen voor heel Nederland. Een kenniskring biedt dus een combinatie van praktijk en verdieping, van halen en brengen.

Jacqueline Kenter is schoolleider op De Touwladder, een basisschool in Sint-Michielgestel (NB). 'We hebben een bijzonder diverse populatie, met kinderen van zowel heel hoogopgeleide en welgestelde ouders als kinderen van vluchtelingen. Bij ongeveer een kwart van de kinderen is thuis sprake van armoede. Kortom: onze kinderen starten bepaald niet vanuit een gelijke positie, wat grote gevolgen kan hebben voor hun schoolloopbaan. Dat voelt voor mij onrechtvaardig.' Jacqueline streeft met haar school naar een optimale ontwikkeling voor juist deze niet-bevoorrechte kinderen. Om die reden besloot ze deel te nemen aan de kenniskring Kansen(on)gelijkheid. 'Door goed onderwijs te bieden vergroot je de kans dat ook kansarme kinderen later maatschappelijk goed terechtkomen. Alleen: uit onderzoek blijkt dat scholen met relatief veel kansarme kinderen over het algemeen meer moeite hebben om goede leraren aan te trekken, wat de kansenongelijkheid kan vergroten. Daarom hebben we hier hard gewerkt aan de kwaliteit van ons vakmanschap.'

Werkwijze

De kenniskring Kansen(on)gelijkheid was onderverdeeld in subgroepen. Elke subgroep bestuurde een andere invalshoek van het thema kansenongelijkheid. Lector Linda van den Bergh, die de kenniskring begeleidde, verzorgde per (online) bijeenkomst steeds een plenaire presentatie. Vervolgens gingen de subgroepen geïnspireerd verder met hun onderwerp.

Wie aan een kenniskring deelneemt, moet rekenen op een tijdsinvestering van tachtig uur. Jacqueline en Annemarie studeerden hoofdzakelijk in hun eigen tijd; daar hadden ze geen problemen mee. Jacqueline: 'Ik vond het fantastisch om te doen; mijn kennis van de materie is vergroot. Overigens zijn sommige inzichten best schokkend. Zo weet ik nu dat het onderwijs kansenongelijkheid in stand houdt en zelfs vergroot. Dat vloeit voort uit onze opdracht om alle talenten te laten bloeien. Kinderen stromen met heel weinig tot heel veel bagage in op de basisschool, ongeacht hun ontwikkelpotentie. Doordat wij alle kinderen vanuit onze pedagogische opdracht evenveel aandacht moeten geven, nemen de verschillen alleen maar toe. Dat is logisch. De vraag is: is dat rechtvaardig?'

Jacqueline heeft genoten van de kenniskring. 'Ik vond het heerlijk om onderzoek te doen en samen met anderen te achterhalen wat de oorzaken zijn van kansenongelijkheid en hoe je kansengelijkheid kunt bevorderen. Ik vond dit boeiender dan een cursus of waarderingsgesprekken over je persoonlijke ontwikkeling, waarbij je vooral terugblijkt. Bij een kenniskring kun je aan de slag met de vragen die jou op dit moment het meeste bezighouden. Deelname aan een kenniskring geeft je het gevoel dat je iets aan het doen bent dat relevant en actueel is en dat adviezen oplevert die echt kunnen werken.' Leerzaam is ook het contact met collega-schulleiders: je houdt elkaar scherp.'



Handleiding en tools Hoge verwachtingen

Auteurs: Marylse Witke-Keijzer, Liesbeth Rodink, Marieke Verhulst-Bezem



Omschrijving van de tools

De tools zijn gericht op bewustwording van teams en directies. Lees vooraf het boek 'Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs'. Linda van den Bergh e.a. (Didactief 11-01-2020). Dit boek is de basis voor deze tools.

Theoretische onderbouwing

Zijn schoolleiders en leerkrachten zich er bewust van dat zij het verschil kunnen maken voor leerlingen door het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van prestaties? Hoge verwachtingen zijn een krachtig wapen van leerkrachten om hun leerlingen te doen groeien (Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom). Na dit specifieke onderzoek over hoge verwachtingen is er veel vervolgonderzoek gedaan naar de vorming van verwachtingen, de communicatie van verwachtingen en de effecten van verwachtingen (Van den Bergh et al., 2010).

Zoals in het overzichtsartikel beschreven staat, kan de schoolleider collectieve efficacy het meest beïnvloeden via de taal die gesproken wordt in een team. Daarom zijn er spiegelkaartjes en ideeën bij een knikkerpot ontwikkeld. Deze tools zijn gericht op bewustwording van verwachtingen op verschillende lagen en sluiten naadloos aan bij de taal van het team. Ze nodigen uit tot goede gesprekken met leerkrachten, schoolleiders en andere teamleden.

Spiegelkaartjes

De 'spiegelkaartjes' bevatten vragen die schoolleiders, leerkrachten en ouders een spiegel voorhouden. Zo worden zij zich bewust van hun gedrag en de invloed van (hoge) verwachtingen daar op.

Als het gaat om (hoge) verwachtingen maken wij onderscheid in 3 belangrijke aspecten:

Het kind zelf

Het systeem

Leerkrachtgedrag

Een overkoepelend aspect in deze zijn ouders.

Alles samenvattend komen we uit op de rol van de schoolleider.

Drie soorten Spiegelkaartjes:

Groen: Hoge verwachtingen van leerkracht van kinderen.

Rood: Hoge verwachtingen van schoolleider van team.

Blauw: Hoge verwachtingen van school van ouders.

Boven elke vraag staat welk soort kaartje het is.

De vraag staat eronder.

KANSENGELIJKHEID spiegelkaartjes



STERK
STAALTJE
Schoolleiderschap

Hoge verwachtingen van schoolleider van team



Wat is de naam van de
schoonmaker(s)?
Wat zegt dat over mij als
schoolleider?

Hoge verwachtingen van school van ouders



Zijn er regelmatig
ouder/kind/leerling gesprekken
en wat leveren die op?

Hoge verwachtingen van leerkracht van kinderen



Welke succesvolle interventie
heb ik weleens ingezet om een
leerling/leerlingen te motiveren
en te komen tot hogere
prestaties?

Beschrijf aan de hand van de antwoorden op de vragen van de kaartjes hoe dit op jouw/jullie school geregeld is. Wat gaat er goed? Wat kan er beter? Speel dit spel bijvoorbeeld een aantal keer per jaar en kijk of er verschillen zijn in de antwoorden. Is er bij teamleden een verschil merkbaar in opvattingen, in gedrag en vooral in de verwachtingen die zijn hebben over hun leerlingen? Zijn hun verwachtingen bijgesteld of juist uitgekomen?

Ervaringen uit de Pilot

Tijdens het uitproberen van de spiegelkaartjes werd duidelijk dat deze aanzetten tot nadenken en bewustwording. Waar sommigen met een kort antwoord snel een reactie konden geven, werden anderen getriggerd tot echt diep reflecteren op hun eigen gedrag. Het spreekt voor zich dat vragen bij teamleden en schoolleiders zeer verschillende reacties opleveren.

Waar één vraag voor een teamlid bijvoorbeeld een aanleiding is om de spijker op de kop de slaan wat betreft zijn/haar verwachtingen, kan deze voor een ander niet herkenbaar of minder relevant zijn.

Bij sommige vragen reageerde een teamlid met 'dit ligt zo voor de hand, dit moet elke leerkracht weten of doen, anders ben je handelingsverlegen' of met 'dit gedrag is onlosmakelijke verbonden met goed leerkrachtgedrag'. Het is dus persoonlijk en daarom van belang dat een speler meerdere vragen krijgt om over na te denken.

Knikkerpot

De 'knikkerpot' is een bewustwordingstool voor het hele team. Welke opmerkingen naar elkaar en/of over elkaar dragen bij aan een positief leerklimaat en zorgen ervoor dat elke leerling in de school gelijke kansen krijgt? En welke opmerkingen breken dit juist af?

Als het gaat om (hoge) verwachtingen maken wij onderscheid in 3 belangrijke aspecten:

Het kind zelf

Het systeem

Leerkrachtgedrag

Een overkoepelend aspect in deze zijn ouders.

Alles samenvattend komen we uit op de rol van de schoolleider.

Bewustwording van de taal die je spreekt

Zet op de teamtafel een lege glazen knikkerpot met een trommel vol met knikkers ernaast.

Hoe vaak gebruik jij, gebruiken wij, gebruik ik taal of woorden waar een oordeel in zit?

Word je bewust van de taal die je spreekt.

Voor elk oordeel dat je hoort of uitspreekt, stop je een knikker in de pot.

Ervaringen uit de Pilot

Wat betreft de knikkerpot: zet deze na het eerste bewustwordingsproces positief en opbouwend in, opdat het een werkbare tool blijft en niet een instrument waarmee mensen worden afgerekend op uitspraken.

Echter: het kan natuurlijk wel eens schuren. Dit nodigt uit tot gesprekken over kansen(on) gelijkheid en hoge verwachtingen.

Marktplaats

Hoge verwachtingen

60 seconds (aanprijsspel)

Kickoff/bewustwording

Als het gaat om (hoge) verwachtingen maken wij onderscheid in

3 belangrijke aspecten:

Het kind zelf

Het systeem

Leerkrachtgedrag

Een overkoepelend aspect in deze zijn ouders.

Alles samenvattend komen we uit op de rol van de schoolleider.

Als ik een leerling die ik dagelijks noem figuurlijk zou verkopen op marktplaats, wat zou ik dan opschrijven over zijn/haar kwaliteiten?

Neem een leerling in je hoofd waar je regelmatig wat mee te stellen hebt of waarover je puzzelt. Je mag hem/haar vandaag op Marktplaats zetten om te verkopen.

Wat schrijf jij in de advertentie over deze leerling?

Doe dat in 60 seconden.

Als iedereen klaar is dan prijzen we om beurten een leerling aan.

Kunnen we raden om wie het gaat? Wat gebeurt er?

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.

Handleiding en tools Professionele cultuur

Auteurs: Kim de Mos en Annemarie Hoornsman



“Kleedkamer” Collective Efficacy

Inleiding

Binnen het onderwijs is kansenongelijkheid een onderwerp dat hoog op de agenda staat. Hoe zorgen scholen ervoor dat kinderen van laaggeschoolde ouders, die opgroeien in een andere cultuur, in armoede of andere problemen thuis, toch tot bloei kunnen komen op school en dezelfde kansen krijgen als kinderen van hoogopgeleide ouders in de betere welstandklassen?

Ilias El Hadioui heeft onderzoek gedaan naar kansenongelijkheid, vooral binnen de grootstedelijke omgeving en heeft daar zijn theorie over de Transformatieve School over ontwikkeld. Binnen een transformatieve school vind je transformatieve schoolleiders. Deze schoolleiders creëren een lerende cultuur, waarbij de doelen van de schoolorganisatie een centrale rol spelen. Transformatief leiderschap richt zich via individuele ontwikkeling van de leerkracht op teamontwikkeling.

Transformatieve leiders hebben drie doelen (Slegers, P.J.C., Leiding geven aan leren. Nijmegen, 1999).

Deze drie doelen komen allemaal terug in de kwaliteitskaart Kleedkamer.

1. Het samen met leerkrachten ontwikkelen en bewaken van een professionele samenwerkingscultuur.
2. Het ondersteunen en stimuleren van de professionele ontwikkeling van leerkrachten.
3. Het ondersteunen van leerkrachten bij het zo effectief mogelijk oplossen van door hen ondervonden problemen.

Theorie van de transformatieve school

(Iliass El Hadioui et al., 2019)

De sociale en culturele codes van leerlingen, ouders en leerkrachten in de grote stad kunnen flink van elkaar verschillen. Hierdoor ontstaat een pedagogische mismatch in de begeleiding van kinderen. In een zeer diverse omgeving zijn er veel verschillende leefwerelden met sociale codes die botsen met elkaar. Je hebt als schoolleider en als leerkracht kennis van deze sociale codes nodig (normen, omgangsvormen, verwachtingen) zodat een school kan anticiperen op verschillen in sociale codes in het contact met leerlingen en ouders.

El Hadioui beschrijft de metafoer van verschillende ladders: met een thuiscontext, schoolcontext en peercontext (straatcultuur), ladders waarop leerlingen kunnen klimmen. Hoe hoger je op een ladder komt, hoe succesvoller je bent in die context. Maar stijgen op de ene ladder kan zorgen voor een daling op de andere en andersom. Een daling op een ladder veroorzaakt sociale pijn en dat veroorzaakt gedragsproblemen. De school, de leerkracht, heeft een repertoire nodig voor de momenten dat codes botsen tussen de sociale ladders.

We willen dat leerlingen het juiste effectieve gedrag op de schoolladder laten zien en succesvol taken verrichten. Het is belangrijk dat leerlingen erin geloven dat zij dit gedrag ook kunnen laten zien. Dit noem je de self-efficacy van leerlingen.

Leerkrachten zijn hierin een belangrijke schakel. Ook zij moeten in hun eigen aanpak kunnen geloven om leerlingen effectief te laten leren en te socialiseren; de self-efficacy van leerkrachten. Belangrijk, want dit heeft invloed op de leerresultaten, de motivatie en de emotionele ontwikkeling van leerlingen. Als het team deze visie kan delen is er sprake van collective efficacy.

Uit het onderzoek van El Hadioui blijkt dat scholen waarbij de self-efficacy van een leerkracht hoog is en er vooral ook binnen een team een sterke collective efficacy aanwezig is, het beste presteren waar het gaat om leerresultaten, motivatie en ontwikkeling van leerlingen.

De metaforen van de Transformatieve School

El Hadioui gebruikt naast de metafoer van de ladders nog een metafoer. Hij bekijkt de schoolcultuur vanuit een dramaturgische lens.

Het podium en het publiek kun je zien als het klaslokaal. Achter de coulissen is de onderlinge afstemming van de leerkrachten, het collective efficacy. Een 'backstage' cultuur waarin iedereen binnen een school zich veilig en fijn voelt om te leren van en met elkaar, waarin ze ervaringen kunnen delen en onzekerheden kunnen benoemen.

Hier is de rol van de schoolleider belangrijk!

Deze backstage momenten zijn verdeeld in formele momenten (studiedagen, vergaderingen) en informele momenten (pauzes, sociale media). Deze informele momenten kun je zien als de 'kleedkamer' en zijn lastiger te managen als schoolleider. Wat er in de kleedkamer gebeurt versterkt of ondermijnt de acties van de schoolleider en de formele momenten. Een goed functionerende kleedkamer is de hefboom voor een succesvolle transformatieve school.

Kwaliteitskaart Kleedkamer

Omdat de kleedkamer een uiterst belangrijke rol speelt in de theorie van de transformatieve school, moet de schoolleider oog hebben voor de informele cultuur binnen de school.

De self-efficacy van leerlingen en leerkrachten is verbonden met de professionele cultuur binnen een school. Een school met een goede professionele cultuur:

- Heeft een leerkracht die zich professioneel wil ontwikkelen, het verschil wil uitmaken voor alle leerlingen, die zich kwetsbaar durft op te stellen op de momenten dat de eigen competenties niet toereikend zijn
- Heeft een professioneel team waarin iedereen zich veilig voelt om inzichten te delen en ter discussie te stellen, waarin de leerkrachten de overhand hebben die met vertrouwen willen werken aan de collective efficacy
- Reflecteert op wat er nodig is om leerlingen te laten klimmen op de schoolladder, die andere strategieën durven te hanteren zodat alle leerlingen de kans krijgen om te klimmen op de schoolladder

Vanuit onze deelname aan de kenniskring 'kansenongelijkheid' presenteren wij een kwaliteitskaart met bijbehorende informatiekaart waarin benoemd wordt waar een schoolleider aan kan werken om de kleedkamer goed te laten functioneren.

We omschrijven in de kwaliteitskaart de doelen die de schoolleider wil nastreven in de kleedkamer, met de bijbehorende interventies en hoe je die vorm zou kunnen geven.

Kwaliteitskaarten functioneren niet als een top-down opgelegde wijze van werken. De kwaliteitskaart is bedoeld om als schoolleider samen met het team uitvoerig te bespreken, aanpassingen te doen en de kaart zo in te richten dat de doelen en de interventies vastgesteld en ondersteund worden door het hele team binnen de school.

De kwaliteitskaart is te gebruiken als 'praatdocument' in het schoolteam, maar kan ook eenvoudig ingevoerd worden als kwaliteitskaart in WMK/Parnassys, dat op veel scholen als kwaliteitsinstrument wordt gebruikt.

Onze wens is dat er voor de hele dramaturgische metafoor kwaliteitskaarten ontwikkeld worden, niet alleen voor de kleedkamer, maar ook voor de coulissen (de vergaderingen, studiedagen en nascholing), voor het podium (het lesgeven in de klas) en voor het publiek (klassenmanagement en ouderbetrokkenheid).

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.

Bronnen

Boeken over kansen(on)gelijkheid:

- Switchen en Klimmen (Iliass El Hadioui)
- Hoe de straat de school binnendringt (Iliass El Hadioui)
- Werk maken van gelijke kansen (van den Bergh, Denessen, Volman) <https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>

Podcasts over de transformatieve school:

- <https://www.stitcher.com/show/isa-podcast/episode/kansenongelijkheid-onderwijs-en-de-grote-stad-iliass-el-hadioui-77807604>
- <https://www.kennisnet.nl/artikel/6627/iliass-el-hadioui-grondlegger-van-de-transformatieve-school/>
- <https://soundcloud.com/user-269461375-656514523/nuffic-podcast-interview-met-ili-as-el-hadioui>

Podcast over leiderschap:

- Tjipcast André de Waal over High Performance Management

Video (youtube) over de transformatieve school:

- <https://debalie.nl/programma/mijn-idee-voor-onderwijs-met-iliass-el-hadioui/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=bW3hp9StP-E> (tedtalk, engelstalig)

Bronnenboeken voor in de kleedkamer:

- Op schouders van reuzen (Kirschner, Claessens) <https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>
- Wijze lessen (Surma, Vanhoyweghen, Sluijsmans, Camp, Muijs, Kirschner) <https://didactiefonline.nl/artikel/nieuw-wijze-lessen>
- Jongens zijn slimmer dan meisjes (Hulshof, Debruyckere, Kirschner)

Andere bronnen voor in de kleedkamer:

- Tjipcast <https://tjipcast.nl/>
- <https://www.youtube.com/channel/UCXosXpRNSH0F8GDkZF7ut2Q/videos> (LLeaRN kanaal)
- ResearchEd: <https://researched.eu/>

Handleiding en tools Taal

Auteurs: Jacqueline Kenter en Bart Kuipers



Teambijeenkomst

Het effect van taaluitingen op beoordeling van leerlingen

Programma voor een teambijeenkomst van ongeveer 2 uur.

1. Een stap vooruit

Ervaar wat kansengelijkheid betekent.

Werkwijze:

Bespreek vooraf dat iedereen vrij is om op bepaalde vragen niet te reageren.

Iedereen gaat naast elkaar op een lijn staan in het midden van een grote ruimte. Je stelt de vragen en laat de mensen de stappen zetten zoals aangegeven in onderstaande overzicht.

Achteraf kan het gesprek over kans(en)gelijkheid gevoerd worden.

Dit zijn de factoren die studiesucces in het hoger onderwijs bepalen. Hoe verder iemand naar voren staat, hoe gunstiger zijn of haar startpositie in het hoger onderwijs was, hoe verder naar achter hoe ongunstiger.

Op de meeste factoren heeft de persoon geen enkele invloed. Hoe voelen de mensen op verschillende posities zich? Maak de vergelijking met de leerlingen die de school binnen komen.

- Ben je een vrouw? Zet 1 stap vooruit.
- Heb je je ooit al eens de vreemde eend in een groep gevoeld?
Zet een stap achteruit.
- Hebben je ouders hoger onderwijs gevolgd? Zet een stap vooruit.
- Heb je een functiebeperking? Zet een stap achteruit.
- Heb je in het secundair een jaar gedubbeld? Zet een stap achteruit.
- Ben je ooit het slachtoffer geweest van discriminatie of pesten?
Zet een stap achteruit.
- Was je actief in het bestuur van een vereniging? Zet een stap vooruit.
- Ben je van allochtone origine? Zet een stap achteruit.
- Heb je Latijn gevolgd in het secundair onderwijs? Zet een stap vooruit.
- Kreeg je ondersteuning met het maken van huiswerk? Zet een stap vooruit.
- Zijn je ouders gescheiden? Zet een stap achteruit.
- Zeggen mensen je gerespecteerd dat je mooi bent? Zet een stap vooruit.

Bron: www.reflecttoact.unicef.be

Alternatief: <https://www.youtube.com/watch?v=4K5fbQ1-zps>

100 Dollar race, activiteit met dezelfde strekking, maar dan met jongeren in de Amerikaanse context.

2. *Speel het kwartetspel*

Reflecteer op de effecten van taaluitingen op de beoordeling van leerlingen met behulp van de toelichting in de handleiding.

3. *Brainstorm*

Als afsluiting van de teambijeenkomst kan gebrainstormd worden over een plan van aanpak om kansengelijkheid te bevorderen.




Kwartet taal met handleiding en verdieping

Doel van het spel

Het doel van dit kwartet spel is op een speelse wijze reflecteren over taal en kansengelijkheid en hoe je daarmee omgaat in je eigen groep of onderwijs situatie:

- de invloed van de taaluitingen van je leerlingen op je beoordeling van hun intelligentie en mogelijkheden in het voortgezet onderwijs
- de invloed van taaluitingen op je handelen in de klas richting die leerlingen

<p>8. GENDER VOORORDELEN</p>  <p>Drukke jongens: Rustige jongens: Drukke jongens: ne Rustige jongens: pr</p>	<p>10. KANSRIJK LESGEVEN</p> 	<p>12. HOGE VERWACHTINGEN</p> 
<p>9. FIXED MINDSET</p>  <p>Een IQ staat vast Homogeen groeperen! Intellectuele uitdaging? Kind met een plafond</p>	<p>11. BEPERKTE TAAL-CODE</p>  <p>Concrete taal Wij gevoel Tussenwerpsels Beschrijvend</p>	<p>13. KANSARME THUISCULTUUR</p>  <p>Weinig geïnteresseerd Kind op straat School bereikt ouders niet Vooroordelen</p>

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.

Handleiding en tools Samenwerken met externe partners

Auteurs: Angèle van der Star, Irma Wijdeven en Marcia van Roo



Om kansengelijkheid te bevorderen is het van belang dat scholen goed samenwerken met externe partners. Denk hierbij aan partijen zoals jeugdzorg, gemeentes, maar ook aan samenwerking met de culturele- of de sportsector. De kaart biedt inspiratie bij drie interventies, waarbij samengewerkt wordt met externen ter bevordering van kansengelijkheid voor alle leerlingen.

Door middel van - good practice - voorbeelden willen wij schoolleiders informeren en inspireren en hen handvatten bieden om invulling te geven aan het werk maken van gelijke kansen, passend bij de schoolcontext en schoolomgeving. De opbrengsten verduurzamen doe je door het implementeren van meerjarenbeleid bij het werken met externen en (preventief) laagdrempelig in te steken op langdurige partnerschappen voor leerlingen en ouders

Achtergrondinformatie

In de minidocumentaire *Ieder kind een kans*, geeft Inge de Wolf, inspecteur van het onderwijs en hoogleraar aan de Universiteit van Maastricht de volgende redenen voor toename van kansengelijkheid:

1. Verschil in hoge verwachtingen – self fulfilling prophecy
2. Grote mate van segregatie in het onderwijs
3. Taligheid van het onderwijs
4. Inrichting van het onderwijs – vroegselectie

In dezelfde documentaire benoemt zij de volgende vijf interventies als bewezen effectief:

1. Beste leerkracht + beste schoolleider
2. Extra begeleiding / tutoring / extra lestijd
3. Ouderbetrokkenheid
4. Effectieve zorg/ondersteuning
5. Belevingswereld vergroten (nog niet volledig bewezen wat het effect is)

Een interventie is vooral effectief als deze gericht wordt ingezet. Dat wil zeggen specifiek op de achterstanden van leerlingen. De vijf interventies zijn allemaal kansrijk. In andere landen is namelijk voldoende bewezen dat door het inzetten van deze interventies effectief achterstanden bij leerlingen zijn ingelopen (Van Wetten & De Wolf, 2020).

In alle gevallen is het natuurlijk belangrijk dat een interventie goed gekozen wordt, goed geïmplementeerd wordt en dat er vervolgens geëvalueerd wordt of deze daadwerkelijk effectief is.

Drie van deze vijf interventies, waarbij samengewerkt wordt met externen, hebben wij verder uitgewerkt.

Namelijk extra begeleiding/extra lestijd, effectieve samenwerking met jeugdzorg en andere zorginstellingen en het vergroten van de belevingswereld van kinderen. Wij hebben daar praktijkvoorbeelden bij gezocht om andere scholen te inspireren om deze interventies eventueel in te gaan zetten bij hun strijd tegen kansengelijkheid.

Inspiratiekaart



Werk maken van gelijke kansen voor leerlingen in het basisonderwijs door samen te werken met externe partners.

Drie interventies, waarbij samengewerkt wordt met externen ter bevordering van kansgelijkheid voor alle leerlingen.

Extra begeleiding/extra lesstijd tutoring  <p>Doel: Leerlingen structureel, niet vrijblijvend een kwalitatief aanbod van onderwijsverlenging aan te bieden. Door meer lesstijd aan de vakken rekenen en taal te schenken wordt de basis voor de (verdere) schoolloopbaan versterkt.</p>	Een effectieve samenwerking met jeugdzorg en andere zorg externen  <p>Doel: Door leerlingen die extra (zorg)ondersteuning nodig hebben preventief te signaleren en zo direct ondersteuning te bieden, creëer je meer gelijke kansen voor alle leerlingen.</p>	Relevansiewereld van leerlingen vergroten  <p>Doel: Door leerlingen kennis te geven van de wereld vergroten ze hun vaardigheden, krijgen meer zelfvertrouwen en verbonden ze hun horizon. Zo wordt er gewerkt aan een positief toekomstperspectief.</p>
Aanvullende begeleiding Lyceo <p>Door gerichte begeleiding van leerlingen in groep 8 zorgt Lyceo ervoor dat leerlingen een extra stapje in de rug krijgen gericht op taal en rekenen. Opgelopen achterstanden worden ingehaald waardoor het kind met zelfvertrouwen naar het VO gaat.</p>	Gezinsklas <p>Leerlingen en hun ouders, die ondersteuning kunnen gebruiken, komen wettelijk onder begeleiding samen om aan schoolse doelen te werken bij de Gezinsklas op CKI, Het Kompas en Assen.</p>	Programma IMC Basis <p>Op steeds meer basisscholen krijgen leerlingen in groep 7 & 8 wettelijke ondersteuning bij het vakgebieden zoals journalistiek, recht en verkeer. Bij dit programma van Stichting IMC Wetschoudloos komen gast-ouders vertellen over hun werk en laten ze de leerlingen ervaren hoe het is om in hun schoenen te staan.</p>
Brede School Academie <p>De Brede Schoolacademie is gericht op een verlegde schooldag voor talentvolle leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 in acht-standaarden. De focus ligt op het versterken van de basiskavelen om zo een hogere uitstroom mogelijk te maken.</p>	Met andere ogen <p>Bij 'Met andere ogen' is de jeugdzorgmedewerker 3 dagen in de week aanwezig als de verbeterder tussen ouders, kind, alle IMC-medewerkers en externe hulpverleners. Op IMC de Weide in Leeuwarden werken ze met deze aanpak.</p>	JINC <p>Leerlingen van 8 tot 16 jaar krijgen via JINC extra programma's aangeboden om ze een goede start op te maken met de gym. Voorbeelden van programma's: Taalfit, Bikesavotage, Basa van Mouten, cursus digitale vaardigheden etc.</p>
Verlegde schooldag <p>Basisschool het Mosaïek in Arnhem heeft een verlegde schooldag. Zo willen ze de wereld van kinderen verbreden. Zij geloven erin dat kinderen met allen erin met hun hoofd, maar ook met hun handen en hun hart. Daarom worden er na schooltijd projecten op het gebied van sport, cultuur, techniek en wetenschap, ICT en natuur uitgevoerd. Dit levert voor de kinderen extra leer mogelijkheden op.</p>	De school als vindplaats <p>Op de Prins Maurits in Nijmegen werkt een jeugdzorgmedewerker. Leerlingen die (zorg)ondersteuning nodig hebben kunnen hierdoor vroegtijdig in de school gestuurd worden en in de school ook begeleiding krijgen.</p>	ABN-AMMO foundation <p>De Foundation zet zich in om op allerlei manieren leerlingen in acht-standaarden te ondersteunen. Bijvoorbeeld door het organiseren van sportevenementen of kunstzinnige activiteiten op school. Maar ook door leerlingen jaarlijks een bezoek mogen brengen aan een museum, een musical of een groot sportevenement.</p>
Ik leer leren training <p>De 'Ik leer leren' training is geen huiswerkoplossing, maar richt zich op de voorwaarde om te kunnen leren. Kinderen maken zich leermethoden eigen die het best passen bij hun eigen voorkeuren en sterke kanten. Daarmee is het effect van de training blijvend, ook in latere school- en opleidingsjaren.</p>	Inclusiemedewerker jeugdzorg <p>Op de Marschool in Hloorn worden door een inclusiemedewerker van jeugdzorg de leerlingen begeleid in de school. Leerkrachten ontvangen ook gerichte coaching daarbij van de medewerker.</p>	Playing for Success <p>Leren met een flow-factor! Leerlingen krijgen 12 weken lang na schooltijd tot op een vrijsprekende plek buiten school zoveel mogelijk positieve leerervaringen op te doen, die werken samen aan spanningsoptimalisatie in een uitdagende omgeving, waardoor ze zich bijzonder voelen en weer in zichzelf gaan geloven.</p>



Werk maken van gelijke kansen voor leerlingen in het basisonderwijs door samen te werken met externe partners.

Drie interventies, waarbij samengewerkt wordt met externen ter bevordering van kansgelijkheid voor alle leerlingen.

Extra begeleiding/extra lesstijd tutoring  <p>Doel: Leerlingen structureel, niet vrijblijvend een kwalitatief aanbod van onderwijsverlenging aan te bieden. Door meer lesstijd aan de vakken rekenen en taal schenken wordt de basis voor de (verdere) schoolloopbaan versterkt.</p>
Aanvullende begeleiding Lyceo <p>De stap van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs is een grote. Het dagritme en het pedagogische klimaat veranderen en er wordt een groter beroep gedaan op de zelfstandigheid van de leerling. Wanneer ouders van een lager SES hun kinderen niet kunnen ondersteunen bij deze transitie dan kan dat voor een kind een lastige start zijn. Door een gerichte samenwerking met Lyceo worden de leerlingen van groep acht stap voor stap begeleid, zowel door hun taal- en rekenvaardigheden te versterken als hun leestevastheid en motivatie te vergroten. Ook is er een module die hen voorbereidt op de brugklas. Ik vind het mijn maatschappelijke opdracht om de draagvlak van de thuusomgeving te compenseren op school door het bieden van een gericht aanbod van partners.</p> <p style="text-align: right;">Marcia van Roo, directeur Wijzer aan de Vecht Utrecht</p>
De Brede School Academie (BSA) en het Brede School College (BSC) <p>Talentevolle kinderen met talent, waarvan de beheersing van de Nederlandse taal achterblijft bij de leer-mogelijkheden en ambitie, kunnen naar de BSA (groep 6 t/m 8) of het BSC (groep 4 & 5). Om hun talent tot volle bloei te laten komen, bieden wij deze kinderen een intensief naschools programma waarin vrij lezen, begrijpend lezen, woordenschatbreiding en kennis van de wereld centraal staan. De kinderen worden uitgedaagd en zijn nieuwsgierig; plezier in leren staat voorop. De BSA en het BSC stellen hoge eisen aan inzet en prestaties. De gedachte hierachter is dat talent niet alleen een kwestie is van kunnen, maar ook van willen en doorzetten. Gebieden is dat hiervoor de taalvaardigheid wordt uitgebreid en de kinderen op den duur betere kansen hebben op HAVO of VWO. De werkwijze van de BSA is bewezen effectief.</p> <p style="text-align: right;">Ronald Kooptman, directeur Basisschool Johannes XXIII Utrecht</p>
Verlegde schooldag <p>Het Mosaïek wil daadwerkelijk bijdragen aan kansgelijkheid en onze verlegde schooldagen spelen daar een rol bij. We willen de wereld van de kinderen verbreden. Juist omdat voor onze populatie de voor opged onderwijs benodigde -culturele context niet vanzelfsprekend vanuit huis meekomt, is het belangrijk daar veel aandacht aan te besteden. Door fysiek en creatief met leren bezig te zijn en meeslepen te herstellen, te vertellen en 'taai'baar te maken geven we een ruimer perspectief en verbinden we het begrip en gebruik van taal en taalgebruik. Dit heeft invloed op vaardigheden en attitude en het vergroten van kansgelijkheid. We zitten momenteel in een CMK traject (cultureel educatie met taalbeleid) om dit de komende vijf jaar inhoudelijk verder vorm te geven, met maar te maken en best practices van naschoolse lessen te integreren in het reguliere onderwijs.</p> <p style="text-align: right;">Carla Peters, directeur Mosaïek Arnhem</p>
Ik leer leren training <p>De 'Ik leer leren' training wordt bij ons op school aangeboden aan alle kinderen van groep 6 en wordt na schooltijd gegeven door opgeleide 'Ik leer leren' trainers. Het is een training voor kinderen vanaf 10 jaar die ze helpt ontdekken hoe ze zelf het beste kunnen leren. De training richt zich op concentratie, motivatie, basiskap, plannen en organiseren, huiswerk maken, inschatten van benodigde tijdspanning voor een bepaald vak en inzicht in je eigen meest effectieve manier van leren. Met de training krijgen kinderen grip op hun huiswerk, gaat het leren makkelijker en sneller zodat er ook tijd overblijft voor sport, hobby's en andere dingen. Leerlingen geven aan dat het ze beter lukt om hun schoolwerk te plannen en ze vinden het erg fijn dat ze af en toe een 'adempauze' kunnen nemen om daarna geconcentreerd weer verder te werken. Het werkt met veel enthousiaste omvang op de Marusschool!</p> <p style="text-align: right;">Lisette van Dijk, directeur Marusschool Utrecht</p>



Werk maken van gelijke kansen voor leerlingen in het basisonderwijs door samen te werken met externe partners.

Drie interventies, waarbij samenwerking wordt met externen ter bevordering van kansengelijkheid voor alle leerlingen.

Een effectieve samenwerking met jeugdzorg en andere zorg externen



Doel: Door leerlingen die extra (zorg)ondersteuning nodig hebben preventief te signaleren en zo direct ondersteuning te bieden, creëer je meer gelijke kansen voor alle leerlingen.



Gezinsklas
In een gezinsklas komen leerlingen die het lastig hebben op school samen met hun ouder(s) of andere belangrijke volwassenen 10 weken lang een dagdeel per week samenwerken aan doelen voor in de klas.
Op deze manier werken we preventief samen in de driehoek kind-ouder-school. Zo zorgen we ervoor dat kinderen vroegtijdig geholpen worden; voor de problemen te groot zijn en er gespecialiseerde hulp nodig is. Door de nauwe verbanden met school doen kinderen direct succeservaringen op, maar ook krijgen de leerkrachten op deze manier ondersteuning. Een win-win dus.
Bregina Staal, directeur CKC Het Kompas Assen

Met andere ogen

Met andere ogen betekent dat er structureel jeugdzonderzoekers worden ingezet op IC's. Het initiatief is ontstaan vanuit een samenwerking tussen gemeente, onderwijs en kinderopvang. Ik ben enthousiast over 'Met andere ogen'. Bij IC de Weide is de jeugdzorgmedewerker 3 dagen in de week aanwezig. Zij is de verbinder tussen ouders, kind, alle IC-medewerkers en externe hulpverleners. Door de critical friend te zijn voor alle teamleden en ouders te spreken en met hen de dialoog aan te gaan, is vroegsignalering mogelijk. Zo bereiken we het optimale voor kinderen en bevordert we de kansengelijkheid. Alle schoolleider houd ik de hekkopier en knoop ik alle eindjes aan elkaar!
Egbert Zwolle, directeur IC de Weide Leuwarden

De school als vindplaats

Als aanwinger op de zorgstructuur werkt bij ons op school een jeugdspecialist. Door vroegsignalering en interventies helpen we zwaardere hulp te voorkomen. Zo vindt een leerling, noem hem Malik, het moeilijk om naar school te gaan. Thuis wilde hij niet ontbijten en knuuzde hij met aandelen. Het was een drama. Eenmaal bij school kocht het moeder veel energie om naar school en klas in te krijgen. Hij ging steeds meer begaan en rende regelmatig weg. Dit deed voor moeder als leken en geschiedverlies ten opzichte van andere ouders. Uiten-delijk werd het kind een thuiszitter. Met De School Als Vindplaats komt er thuis hulp die al start bij het opstaan en waarmee ouders handvaten krijgen. Dit beeft duidelijkheid, rust en zelfvertrouwen. In het geval van Malik be-greep hij dat hij niet alles zelf kon bepalen. Hij ervoer dat het bij is om zonder strijf naar school te gaan!
Tineke Ours, directeur Brnse school Prins Maurits Nijmegen

Inclusiedewerker jeugdzorg

Sinds 2017 werken de 7 scholen van Knopput 12 met het inclusieteam om zoveel mogelijk passende onder-steuning te geven. De grote kracht van het inclusieteam is dat professionals daar samenwerken waar de leerling ook is. Het inclusieteam vormt samen met ouders zo efficiënt, zo vlot en zo preventief mogelijk een netwerk rond om leerlingen met ondersteuningsbehoeften. Hierdoor wordt voorkomen dat 'diepe ondersteuning' nodig is en wordt kansengelijkheid bevordert. In het inclusieteam zitten in ieder geval de leerkracht, de ict-begeleider, de jeugdzorgmedewerker en een externe begeleider van het samenwerkingsverband.
Susanne Ahrentz, leidende wijkverpleegster Marlschoot Hooim

Brugfunctionarissen

We willen dat kinderen gelijke kansen en mogelijkheden krijgen en zich zo goed mogelijk kunnen ontwikke-len. Daarom werken we met een brugfunctionaris. De brugfunctionaris weet van alle regelingen die er zijn op ouders met een laag inkomen te ondersteunen. Denk daarbij aan een laagtoelating, bedroefing en sportfondsoverleg. Onze brugfunctionaris houdt zich ook bezig met gezonde voeding in school (schoolfruit), samenwerking in de wijk (B-stim en polle koks), legt huiscoudeken af met gezonde ouders op de hoogte van (gratis) WJL activiteiten in de buurt. Zij zijn ook in samenwerking met andere partijen in onze Veersterchool nieuwe initiatieven om ouders te betrekken bij het onderwijs. Wij vinden samenwerken met ouders en hun betrokkenheid bij het onderwijs van groot belang voor het opgroeien van het kind.
Henriette Janssen, directeur Obs De Hoeksteen Groningen



Werk maken van gelijke kansen voor leerlingen in het basisonderwijs door samen te werken met externe partners.

Drie interventies, waarbij samenwerking wordt met externen ter bevordering van kansengelijkheid voor alle leerlingen.

Belevingswereld van leerlingen vergroten



Doel: Door leerlingen kennis te geven van de wereld vergroten ze hun vaardigheden, krijgen meer zelfvertrouwen en verdeden zo hun horizon. Zo wordt er gewerkt aan een positief toekomstperspectief.



IMC Basis, een verrijkend onderwijsprogramma van Stichting IMC Weekendenschool IMC Basis zet gepassioneerde vakmensen in en geeft daarmee een rijklijke in allerlei beroepsgebieden. Het is een praktisch en wetenschappelijk bewezen programma voor de bovenbouw. Een aantal weken staat een vakgebied centraal: bijvoorbeeld geneeskunde, recht, journalistiek of politiek. De kinderen sluiten elke keer af met het maken van een product of dienst, vaak gekoppeld aan een excursie. Op deze manier leren kinderen waar hun interesses liggen en welke talenten ze hebben. Daarnaast leren ze over burgererschap en leren ze vaardigheden als meningen vormen, presenteren, onderzoeken en redeneren. De leerkrachten krijgen tips om een koppeling te maken met de reguliere lesstof. IMC Basis is een krachtig programma om onder schooltijd de kansen voor onze kinderen gelijkter te maken door een oriëntatie op wat ze later willen worden.
Roel van Dael, directeur De Kameleon Weert

Samenspel werkt al jaren samen met JINC

We verbreden de wereld van de kinderen met JINC. Groep 5 en 6 maken elk jaar een taalstrip. Hierbij koppelen we de uitbreiding woordenschat aan een richte ervaring zoals bijvoorbeeld een bezoek aan Schiphol. De tip bereiden we voor in de klas. Groep 7 en 8 gaan op bikensamstag. Ze gaan aan het werk in bijvoorbeeld een zielehuis of supermarkt en schrijven na afloop een verslag over wat ze gedaan en geleerd hebben. Daarnaast doen onze meerkunners elk jaar mee aan het project 'De Baas van Morgen'. De kinderen zijn voor één dag de CEO van een bedrijf. De baas is bankierende, de ander wordt als CEO van Testa opgehaald met een dure innovatie. De kinderen geven adviezen en het is altijd meer een feest om achteraf te horen welke mooie adviezen ze gegeven hebben. Dit maakt ons trots!
Marjke van Amersfoort, directeur Basisschool Samenspel Amsterdam



Samenwerking met ABN Amro foundation
Onze leerlingen maken dankzij de ABN Amro foundation kennis met verschillende vormen van kunst en cul-tuur. Dit inspireert hen om eigen talenten te ontdekken en zorgt voor een brede/rijke ontwikkeling. Denk aan een bezoek aan de dienstrij gekoppeld aan een voorverrichtingsactiviteit, een museum of musical bezoek. Ik ben blij dat we door de samenwerking, die al loopt vanaf 2016, een breed en structureel aanbod hebben. In het begin konden de middenbouw leerlingen deelnemen aan sportactiviteiten, nu is er voor elke groep een activiteit. Als extra hebben we een 'Kunstsdag' georganiseerd met 40 vrijwilligers. Elke klas kreeg een creatieve workshop, van een schoudspat, schilderen en fotografie tot zelfgemaakte drones. Voor ieder kind een activiteit om hun eigen talent te ontdekken.
Susanne van de Kerkhof, directeur basisschool de Kameleon Eindhoven

Playing for Success

Al vanaf het begin, 10 jaar geleden, doen mijn beide scholen mee aan Playing for success. Leren met een WOW factor. Playing for Success Groningen is een grensoverstijgend initiatief waarbij kinderen (van 8 tot 14 jaar) in korte tijd een 'boost' krijgen op het gebied van zelfvertrouwen en motivatie. Doordat kinderen stebvier in hun schouwen staan, krijgen ze (weer) grip op hun eigen toekomst, leefwijze en zelfredzaamheid. Leerlingen van o.b.s. de Pandringhe en o.b.s. de Sierstenen in Groningen gaan gedurende 12 weken met veel plezier en inzet naar het stadion van FC Groningen om gemotiveerd en geïnspireerd te raken door een andere manier van leren. Het verbeteren en de sociale ontwikkeling staan voorop. Veel leerlingen komen vol met enthousiaste verhalen en meer motivatie terug op school. Ik gun ieder kind de kansen van Playing for success.
Monique Ijks, schoolleider o.b.s. de Pandringhe o.b.s. de Sierstenen Groningen



Verder lezen/ tips voor vervolg

Kijk bij de tutorials voor meer informatie van de diverse organisaties of bezoek:

- www.steunpuntpassendonderwijs.nl
- www.slo.nl/thema/meer/kansengelijkheid
- <https://www.jinc.nl/wp-content/uploads/2017/08/Bliksemstages.pdf>

Bronnen:

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010) A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. *American Journal of Community Psychology*, 45:294–309.
- Educational Endowment Foundation. Teaching and Learning Toolkit. Geraadpleegd op 10 augustus 2020, van https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learningtoolkit/?utm_source=site&utm_medium=search&utm_campaign=site_search&search_term=teaching%20and.
- Meyer, E., & Van Klaveren, C. (2013). The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36, 1-11.
- OCW, O. i. (2021, mei 3). *delokaleeducatieveagenda*. Opgehaald van De Lokale Educatieve Agenda: https://delokaleeducatieveagenda.nl/bookshow.pl?Lokale_Educ._Agenda
- Star, v. A. (2019). Over het schoolhek heen. Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkansen voor professionals en leerlingen. PICA.
- Van Wetten, S. & De Wolf, I. (2020). Ieder kind een kans! Interventies voor gelijke kansen in het basisonderwijs. Education Lab Netherlands
- Wiesman, A. (2019, december 19). Interdisciplinaire samenwerking. Ken eerst jezelf. *Management Kinder-opvang*, 46, 47.

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.



Colofon

De kennisbasis van schoolleiders in het primair onderwijs verwijst naar de laatste wetenschappelijke inzichten over schoolleiderschap, de ontwikkelingen in het werkveld en de maatschappelijke en technologische veranderingen (trends) die van belang zijn voor het beroep van schoolleiders. Samen vormen de beroepsstandaard, professionaliseringsthema's en trends de kennisbasis. Schoolleiders werken bij de ontwikkeling van de kennisbasis nauw samen met wetenschappers en andere deskundigen.

Schoolleiders uit de kenniskring Kansen(on)gelijkheid:

Marylse Witke-Keijzer

Irma Wijdeven

Bart Kuipers

Annemarie Hoornsman

Angèle van der Star

Jacqueline Kenter

Kim de Mos

Marieke Verhulst-Bezem

Liesbeth Rodink

Marcia van Roo

Onder leiding van Linda van den Bergh

Deze uitgave maakt onderdeel uit van de kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs.

Kansen(on)gelijkheid in het primair onderwijs: de rol van de schoolleider



Linda van den Bergh i.s.m. kenniskring Kansen(on)gelijkheid

In het schooljaar 2020-2021 heeft de schoolleiderskenniskring Kansen(on)gelijkheid samengewerkt aan de ontsluiting van kennis over het thema kansen(on)gelijkheid. In dit boekje wordt de achtergrond van de belangrijke subthema's binnen het grotere thema kansen(on)gelijkheid beschreven, in relatie tot de rol van de schoolleider. De subthema's beslaan de factoren die een bewezen positieve invloed kunnen hebben op het vergroten van kansengelijkheid: hoge verwachtingen, professionaliteit (teamprofessionalisering en professionele cultuur), (school)taal en woordenschat, samenwerken met partners en ouderbetrokkenheid.