

# Startnotitie 2.0

## Richting kansengelijkheid op het Gymnasium

Januari 2022

Ismintha Waldring, Pauline Scheltema en José van Zwieten



## **Aanleiding**

Het debat over kansengelijkheid is al enige jaren prominent aanwezig in het Nederlandse politieke en maatschappelijke veld. Onlangs kreeg het een nieuwe impuls met het verschijnen van het advies van de Onderwijsraad (2021) en van de Sociaal-Economische Raad (2021). In beide adviezen ten behoeve van kansengelijkheid spreken de Raden zich uit voor een structuurwijziging van het huidige voortgezet onderwijs door middel van latere selectie, opdat leerlingen minder snel in een gedifferentieerde schoolomgeving terecht komen en langer samen kunnen leren, met elkaar en van elkaar.

Een dergelijk advies voor het vergroten van kansengelijkheid staat op het eerste gezicht op gespannen voet met het bestaan en de onderwijsambitie van zelfstandige Gymnasia in Nederland, met name door het voorstel van een driejarige brugperiode. Tegelijkertijd hebben meerdere Gymnasia op eigen initiatief al verschillende acties en interventies ingezet om kansengelijkheid te vergroten, en heeft de Stichting Het Zelfstandig Gymnasium daarenboven de uitdaging aangenomen om het beeld van het Gymnasium als symbool voor de kansenongelijkheid in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Merry & Boterman, 2020) in de praktijk te gaan kantelen door middel van het gelijktijdig doen van actieonderzoek op verschillende Gymnasia in Nederland. Dit actieonderzoek is gestoeld op “de wens en beleid om het zelfstandig gymnasium tot een plek te maken waar nog meer leerlingen met een andere culturele of sociaal-economische achtergrond dan de traditionele gymnasiast uit de vorige eeuw, te vinden zijn.”

Het actieonderzoek zal zich richten op drie pijlers. De eerste pijler heeft betrekking op de instroom. Hierbij gaat het om een betere representatie op de zelfstandige Gymnasia van leerlingen die met een vwo advies de basisschool verlaten, en dus om een diversere instroom qua migratieachtergrond en sociaal-economische achtergrond van leerlingen. De tweede pijler heeft betrekking op het thuisgevoel op het zelfstandig Gymnasium van leerlingen uit minder gerepresenteerde groepen. En de derde pijler heeft betrekking op het voorkomen van vroegtijdige uitstroom (bijvoorbeeld door afstroom) van leerlingen uit minder gerepresenteerde groepen op het zelfstandig Gymnasium.

In deze verkorte startnotitie over kansengelijkheid op het Gymnasium brengen we een selectie van wetenschappelijke inzichten naar voren op het gebied van instroom, school belonging en afstroom (en daardoor vervroegde uitstroom van het Gymnasium), met een accent op leerlingen met een migratieachtergrond of lagere sociaal-economische achtergrond. Zij zijn vaak nog ondergerepresenteerd op het Gymnasium (zie bijvoorbeeld Wolff, 2019). We leggen de nadruk op wat deze selectie aan inzichten ons biedt in termen van oorzaken en gevolgen, maar we richten ons ook in het bijzonder op waar de mogelijkheden liggen in de vorm van interventies om ongelijke kansen aan te pakken. Op deze wijze biedt de verkorte startnotitie zowel een inleiding in de wetenschappelijke kennis omtrent kansengelijkheid, als een handvat om ons te oriënteren op wat we reeds weten over mogelijke oplossingen.

## **Instroom en kansengelijkheid**

Instroom vanuit het basisonderwijs naar het vwo (en Gymnasium) is niet evenredig verdeeld onder verschillende leerlingen. Zo zijn er opvallende verschillen te vinden wanneer we kijken naar

leerlingen met een migratieachtergrond. Zij krijgen minder vaak een vwo advies mee vanuit de basisschool dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Deze trend zien we duidelijk in Amsterdam en Rotterdam, maar ook landelijk (Wolff, 2019). Ook leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond krijgen minder vaak een vwo advies dan leerlingen uit de hoogste inkomensgroep (Idem). Samengevat stelt Wolff (Idem, p. 17) dat 'leerlingen zonder migratieachtergrond, leerlingen met hoger opgeleide ouders en leerlingen uit huishoudens met de hoogste inkomens' oververtegenwoordigd zijn met betrekking tot het krijgen van een vwo advies.

Oorzaken voor deze verschillen in advies kunnen enerzijds gevonden worden in de structurele kant van het onderwijssysteem in Nederland met haar vroege selectie op twaalfjarige leeftijd die de instroom op het vwo en in Gymnasia beperkt ten opzichte van andere landen (Crul, 2013; Crul, 2018; Onderwijsraad, 2021; Van der Werfhorst, 2019). In Zweden en in Frankrijk stromen naar verhouding veel meer jongeren uit migrantengezinnen en/of laag-opgeleide gezinnen door naar het Gymnasium door de vroege start in die landen van de voorschool en de late selectie op vijftienjarige leeftijd (Crul, 2013). Anderzijds lijken leerlingen met een migratieachtergrond of lagere sociaal-economische achtergrond die wel een vwo advies hebben gekregen minder snel te kiezen voor een zelfstandig Gymnasium. Terwijl de populariteit van categorale scholen in het algemeen, en van zelfstandige Gymnasia in het bijzonder alleen maar toeneemt in de grote steden in Nederland<sup>1</sup> (Merry & Boterman, 2020; SCP, 2021).

In hun kritische artikel over Nederlandse Gymnasia beargumenteren Merry & Boterman (2020) dat het Gymnasium weliswaar vrij toegankelijk is voor elke leerling die met de juiste CITO score van het basisonderwijs komt, maar dat in de praktijk leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond doorgaans niet terecht komen op het Gymnasium, terwijl de keuze voor het Gymnasium onder Nederlandse leerlingen in het geheel wel is toegenomen in de afgelopen jaren. Hun verklaring waarom de leerlingpopulatie op het Gymnasium nog altijd meer etnisch en sociaal-economisch homogeen is dan binnen andere niveaus van het voortgezet onderwijs komt voort uit het feit dat hoger opgeleide ouders hun kinderen eerder naar het Gymnasium sturen dan andere ouders, terwijl hun kinderen hetzelfde middelbare schooladvies hebben (p. 531). Daarnaast laten Merry en Boterman (2020) zien hoe structurele kenmerken van het Nederlandse onderwijssysteem samen gaan met zowel subtiele vormen van (zelf)selectie, als een bepaalde schoolcultuur op Gymnasia. Ze beargumenteren hoe deze interactie leidt tot vormen van exclusie en reproductie van de status quo.

De exclusie en reproductie van de status quo wordt weerspiegeld in, onder andere, het gebrek aan etnische diversiteit op Gymnasia, waar '*native Dutch can live as if in a white enclave (...)*' (Leeman & Saharso, 2013, p. 21). Maar de exclusie en reproductie van de status quo kunnen er ook voor zorgen dat leerlingen met een migratieachtergrond of met een lagere sociaal-economische achtergrond zich minder "thuis" voelen indien ze wel voor een zelfstandig Gymnasium kiezen. New en Merry (2014) betogen dan ook dat rechtvaardigheid op het gebied van onderwijs, bijvoorbeeld in termen van een meer evenredige instroom van leerlingen met een vwo advies, en in navolging daarvan kansgelijkheid, niet automatisch kan worden bereikt door het introduceren van meer diversiteit. De auteurs stellen dat "*diversity by itself seldom disrupts business as usual and that it frequently is not well suited to address the real harms of those who are disadvantaged*" (p. 206). Ze laten zien hoe

---

<sup>1</sup> Landelijk gezien dalen de leerlingenaantallen van zelfstandige Gymnasia (zie [www.scholenopdekaart.nl](http://www.scholenopdekaart.nl))

de voordelen van diversiteit vaak ten goede komen van de reeds bevoordeelde leerlingen op school. Zo kunnen leerlingen zonder migratieachtergrond hun voordeel doen door te leren van de etnische "Ander", zonder daarvoor iets van hun eigen etnische of klasse privilege te hoeven opgeven, terwijl leerlingen met een migratieachtergrond andersom weinig kunnen bijleren, omdat ze al opgroeien, vanaf de basisschool en in het dagelijks leven, met de (impliciete) norm van Nederlanders zonder migratieachtergrond (zie bijvoorbeeld Waldring, 2018).

### **School belonging en kansengelijkheid**

Thuisgevoel, wat in de wetenschappelijke literatuur en ook in deze verkorte startnotitie wordt aangeduid als *belonging*, wordt vanuit verschillende wetenschappelijk disciplines verschillend benaderd. In de context van het onderwijs richt *belonging* zich op de mate waarin leerlingen zich thuis voelen, bijvoorbeeld omdat ze het gevoel hebben dat ze in de omgeving "passen" of op hun plek zijn (Meeuwisse et al., 2010). Plek heeft hier zowel betrekking op de fysieke ruimte (zoals een klasruimte of kantine), maar op je plek zijn verwijst ook naar gevoelens van comfort, veiligheid en vertrouwdheid (Antonsich, 2010; Yuval-Davis, 2006; Waldring et al. 2020, p. 4).

Om school *belonging* beter te begrijpen, gebruiken we als basis het artikel van Allen, Vella-Broderick & Waters (2016). De auteurs vatten school *belonging* als volgt samen '*school belonging is one's feeling of being connected to a school within a school social system*' (Ibid, p. 99). Van belang in de definitie is de nadruk op het grotere systeem. Dit grotere systeem -wat de auteurs ontleen aan het ecologische raamwerk van Bronfenbrenner (1979), dat zorgt voor de aansluiting of verbondenheid die een leerling ervaart met haar of zijn school, wordt beïnvloed door zowel individuele, als relationele, als organisatorische factoren binnen de context van een schoolomgeving. Maar ook het politieke en culturele klimaat (op bijvoorbeeld lokaal of landelijk niveau) spelen een belangrijke rol.

De verschillende niveaus werken samen en grijpen in elkaar op een manier die school *belonging* vergroot of verkleint, wat vervolgens ook weer van invloed is op hoe leerlingen presteren, en of ze überhaupt van tevoren denken dat ze op een bepaalde school op hun plek zullen zijn. Hoe leerlingen presteren op school is in het grotere systeemmodel van Allen et al. terug te herleiden tot een interactie van individu, relaties van het individu met medeleerlingen en schoolpersoneel, en hoe de school georganiseerd is. Of leerlingen denken thuis te horen op een zelfstandig Gymnasium kan begrepen worden vanuit het systeemmodel door in de analyse het individuele niveau in verband te brengen met de relaties van de leerling op school, de school zelf als organisatie en het schoolbestuur, als ook met het politieke en culturele klimaat in Nederland. Zo ontstaat via het systeemmodel een beeld dat naast een focus op individuele leerlingen, ook de meer systemische aspecten van het schoolsysteem en de teneur in de samenleving in ogenschouw neemt voor het begrijpen van school *belonging*.

Het belang van school *belonging* komt duidelijk naar voren in de literatuur. Zo geven verscheidene auteurs aan dat leerlingen die op individueel niveau school *belonging* ervaren, meer gemotiveerd zijn en het nut van school beter zien dan leerlingen die minder school *belonging* ervaren (Allen et al. 2016, p. 101; Meeuwisse, Severiens & Born, 2010; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Het is niet duidelijk wat het oorzakelijk verband is, maar het feit dat school *belonging* en motivatie samenhangen, is een weidverspreid gegeven in de literatuur. Daarnaast lijkt

deze samenhang belangrijker te zijn voor leerlingen met een etnische minderheidsidentiteit (Gummadam et al., 2016, p. 290; Murphy & Zirkel, 2015; cf. Waldring et al., 2020).

Kijkend naar de literatuur over instroom, school belonging en afstroom wordt duidelijk dat school belonging een belangrijke rol speelt, zowel als concept op zich (voelen leerlingen zich “thuis” op school en op welke wijze krijgt dit thuisgevoel vorm?), maar ook als voorwaarde om te begrijpen waarom leerlingen en hun ouders kiezen voor een bepaalde school (instroom) en waarom leerlingen die met een vwo advies uit het basisonderwijs zijn gestroomd, alsnog afstromen/vroegtijdig uitstromen van het Gymnasium.

### **Afstroom en kansengelijkheid**

Onder afstroom verstaan we voor deze verkorte startnotitie leerlingen die met een vwo advies van de basisschool het voortgezet onderwijs zijn ingestroomd en daarna op een lager onderwijsniveau terecht zijn gekomen (Dittrich, 2014; Wolff, 2019). Net als bij de instroom, speelt de sociaal-economische achtergrond van leerlingen een bepalende rol bij afstroom, specifiek in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs (Staat van het Onderwijs 2015-2016).

In het artikel van Dittrich (2014), waarin één Nederlands Gymnasium onderwerp van studie is, laat de auteur een aantal kenmerken zien van leerlingen die zijn afgestroomd. Zo toont ze aan dat afgestroomde leerlingen meer moeite hebben met organiseren, zoals het plannen en tijdig maken van huiswerk, maar ook scoren ze lager op motivatie dan leerlingen die niet zijn afgestroomd, en juist weer hoger op faalangst. Daarnaast hebben afgestroomde leerlingen meer moeite met concentreren, zowel thuis als op school. Wat betreft de thuissituatie, kregen de afgestroomde leerlingen minder hulp met huiswerk. En tot slot hadden afgestroomde leerlingen een voorkeur voor lessen buiten de reguliere schoollessen om en een voorkeur voor werken in groepsverband, en op school.

Het is niet duidelijk of bovengenoemde aspecten oorzaken zijn van de afstroom van leerlingen, maar het artikel van Dittrich (Idem) maakt wel duidelijk dat gezien het advies vanuit de basisschool, deze leerlingen thuis horen op het vwo (en dus ook op het Gymnasium).

Het onderzoek van Dittrich richtte zich niet specifiek op leerlingen met een migratieachtergrond of met een lagere sociaal-economische achtergrond. De studie van Olzewski-Kubilius and Clarenbach (2012) kijkt wel in het bijzonder naar leerlingen met een minderheidsidentiteit, zoals het hebben van een migratieachtergrond of een lagere sociaal-economische achtergrond, en laat zien hoe voor deze groepen specifieke factoren een rol spelen, zoals de angst om (negatief) gestereotypeerd te worden en daaraan (soms) ook te voldoen.

Wolff (2019)<sup>2</sup> richt zich wel in het bijzonder op een vergelijking tussen afstroom enerzijds en leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere sociaal-economische achtergrond anderzijds. Hij laat overtuigend zien via een landelijke cohortanalyse van leerlingen met een vwo advies vanuit de basisschool, dat leerlingen met een migratieachtergrond en met een lagere sociaal-economische

---

<sup>2</sup> Deze rapportage uit 2019 is nog niet gepubliceerd of in de openbaarheid gebracht. Graag de cijfers daarom delen of verspreiden buiten de betrokken scholen van SHZG.

achtergrond vaker afstromen dan leerlingen zonder migratieachtergrond of met een hogere sociaal-economische achtergrond. Zo is in Amsterdam de afstroom onder leerlingen met een migratieachtergrond (10 procent) meer dan tweemaal zo hoog vergeleken met leerlingen zonder migratieachtergrond (4,6 procent). En ook weer in Amsterdam stromen leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond ruim drie keer vaker af (11,5 procent) dan leerlingen met ouders uit de hoogste inkomensgroep (3,6 procent).

De analyse van Wolff (Idem) laat zien dat 'afstroom een doorlopend proces is, in ieder geval in de vwo-onderbouw, dat een steeds grotere selectieve werking heeft op de mate van doorstroom van ondervertegenwoordigde groepen binnen het vwo.' (p. 23). Met andere woorden, hoe verder een leerling met een minderheidsidentiteit komt in de onderbouw van het vwo, hoe groter het risico dat deze leerling loopt op afstroom.

### **Menukaart: bouwstenen, acties en evaluatieopties**

In de verkorte startnotitie is reeds globaal aandacht besteed aan mogelijkheden voor het vergroten van instroom, gevoelens van belonging, en het voorkomen van voortijdige uitstroom van leerlingen met een migratieachtergrond of lagere SES achtergrond. Deze mogelijkheden zijn in deze startnotitie 2.0 omgezet in concrete bouwstenen, acties en evaluatieopties waaruit gymnasia een keuze kunnen maken voor hun specifieke situatie en het daaruit volgende actieonderzoek.

Zo stond in de verkorte startnotitie ten aanzien van instroom genoemd dat het Nederlandse onderwijssysteem weliswaar unieke mogelijkheden biedt voor opstroom en het stapelen richting het hoger onderwijs (Vmbo-Mbo-Hbo-Universiteit). Maar dat die opstroom- en stapelroutes tegelijk ook de reden vormen waarom in Nederland toch een redelijk deel van de studenten uit laag-opgeleide en migrantengezinnen het hoger onderwijs weten te bereiken (Crul, 2013; Crul et al., 2017; cf. Jacob & Tieben, 2009), omdat ze in eerste instantie, ondanks hun potentie, het gymnasium niet lijken te bereiken.

In de menukaart is deze situatieschets omgezet in een aantal mogelijke bouwstenen en bijbehorende acties die ervoor kunnen zorgen dat leerlingen met potentie beter hun weg kunnen vinden naar gymnasia, en gemakkelijker toegang kunnen krijgen tot het schoolniveau waarvoor ze geschikt zijn.

De menukaart biedt op dezelfde wijze concrete bouwstenen en acties op het gebied van het vergroten van gevoelens van belonging onder alle leerlingen. Scholen spelen hier bij uitstek een belangrijke rol in (Allen et al. 2016; Murphy & Zirkel, 2015, p.31) en tegelijkertijd is school belonging een belangrijke factor voor het welbevinden van leerlingen en voor hun motivatie ten aanzien van school. Verschillende studies laten zien dat met name leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere SES achtergrond baat kunnen hebben bij aandacht voor gevoelens van belonging op school (Appel & Kronberger, 2012; Gummadam et al. 2016; Murphy & Zirkel, 2015; Olzewski-Kubilius & Clarenbach, 2012).

Tot slot zoomt de menukaart in op bouwstenen en bijbehorende acties om leerlingen te behouden op het gymnasium. Dit is niet alleen vanuit een *social justice* perspectief van belang, maar scholen zijn ook plekken van socialisatie, en bieden verschillende vormen van kapitaal aan leerlingen, zoals cultureel kapitaal in de vorm van kennis en bepaalde omgangsvormen, maar ook sociaal kapitaal, in

de vorm van contacten en netwerken (Allen et al. , 2016, p. 98), wat weer kan leiden tot het zogeheten 'multiplier effect' (Crul et al., 2017, p. 333). Het *multiplier effect* komt gedurende het traject van sociale stijgers tot stand. Het betreft kansen die door sociale stijgers gezien en gepakt worden, en het is een mechanisme dat zichzelf versterkt: eenmaal in gang gezet leidt één kans tot de volgende en tot meerdere volgende kansen (Idem). Het is in dat opzicht het tegenovergestelde mechanisme van de reproductie van ongelijkheid, maar het leunt sterk op het individu en haar/zijn motivatie, en is nog te weinig systematisch verankerd in het onderwijssysteem.

In de menukaart staat een concrete bouwsteen in de vorm van het verwerven van vormen van kapitaal door samenwerken in gemengde groepen op school. Enerzijds noopt het leerlingen tot samenwerken aan een gemeenschappelijk doel, wat een voorwaarde is voor positief contact (Allport, 1979). En anderzijds kan het (deels) voorkomen dat leerlingen langs etnische en klasse scheidslijnen sociale contacten aangaan en vermijden binnen de schoolomgeving (New & Merry, 2014; Waldring et al. 2020).

Zoals gezegd biedt de menukaart een aantal opties voor actieonderzoek op gymnasia in het kader van het bevorderen van een meer diverse instroom, het vergroten van gevoelens van *belonging* onder alle leerlingen, en voor het behoud van divers talent. Verschillende acties kunnen gelijktijdig worden ingezet.

Een aantal zaken zijn van belang om mee te nemen in de besluitvorming over de te kiezen bouwstenen en acties:

- De bouwstenen komen grotendeels voort uit de intakegesprekken en deels uit de literatuur. De bijbehorende acties komen deels voort uit de praktijk en praktijkervaring van deelnemende gymnasia, en deels uit de literatuur.
- Meerdere acties kunnen elkaar versterken, maar kosten ook meer tijd en inspanning vanuit school.
- Gezien het tijds kader waarbinnen het onderzoek plaatsvindt, is het mogelijk dat sommige lang(er) lopende acties niet tot het einde kunnen worden gevolgd en geëvalueerd door de VU Amsterdam. Wel is er vanuit de VU Amsterdam altijd input, begeleiding en feedback aanwezig bij het kiezen en opzetten van de gekozen acties en de bijbehorende evaluatieopties.
- VU Amsterdam zal, indien het binnen de tijd past, in ieder geval één bouwsteen met bijbehorende actie en evaluatie begeleiden en helpen evalueren.
- Er is ruimte om andere evaluatiemethoden te bedenken. De VU Amsterdam zal hierbij meedenken over de haalbaarheid van de evaluatie.

Instroom	Bouwstenen	Acties	Evaluatieopties
<b>1a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contacten met (andere) basisscholen dan de “hofleveranciers” uitbreiden, intensiveren of anders vormgeven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basisscholen benaderen die meerdere leerlingen hebben met een lagere sociaal-economische en/of migratieachtergrond</li> <li>- Langdurige allianties aangaan</li> <li>- Ouders met migratieachtergrond of lagere SES achtergrond van zittende leerlingen ervaringen laten delen op informatieavonden bij basisscholen (eventueel tegen een financiële vergoeding)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bij aanmelding van leerlingen van de betreffende basisscholen een korte vragenlijst voorleggen aan leerlingen en ouders waarom ze voor de school gekozen hebben</li> <li>- Op langere termijn bijhouden of de instroom inderdaad diverser is geworden<sup>3</sup></li> </ul>
<b>1b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spitsklas vanaf groep 8 (eventueel al vanaf groep 7 en/of ook voor leerlingen met havo-vwo advies)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opzetten spitsklas groep 8 (bijvoorbeeld aan de hand van 4<sup>e</sup> Gymnasium<sup>4</sup>, of aan de hand van Stedelijk Gymnasium Arnhem<sup>5</sup>)</li> <li>- Binnen de spitsklas specifieke aandacht voor en lesjes besteden aan taalvaardigheid</li> <li>- Meerdere contact- en informatiemomenten voor ouders inlassen die een kind hebben in de spitsklas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bijhouden wie van de groep 8 leerlingen die aan de spitsklas hebben deelgenomen zich ook aanmelden voor het eerstvolgende schooljaar</li> <li>- Op langere termijn bijhouden of de instroom inderdaad diverser is geworden (etniciteit kan “op zicht”, SES kan niet)</li> </ul>
<b>2a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolmodellen/ambassadeurs onder (oud-)leerlingen selecteren voor delen ervaringen tijdens Open Dagen, maar ook met leerlingen uit de 1<sup>e</sup> klas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opzetten van een “buddy” project voor 1<sup>e</sup> klassers<sup>6</sup> met ouderejaars leerlingen</li> <li>- Tijdens Open Dagen diversiteit onder leerlingen (en wellicht ook ouders) inzetten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews met buddies en 1<sup>e</sup> klassers na afloop buddy-project</li> <li>- Bij aanmelding van leerlingen een korte vragenlijst voorleggen</li> </ul>

<sup>3</sup> Aantallen leerlingen met migratieachtergrond of lagere SES kan per school worden bijgehouden via Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs

<sup>4</sup> <https://www.het4egynasium.nl/home/onderwijs/studiehulp/spitsklas/>

<sup>5</sup> [https://www.gymnasiumarnhem.nl/userfiles/files/2019-2020/Octopus\\_2020.pdf](https://www.gymnasiumarnhem.nl/userfiles/files/2019-2020/Octopus_2020.pdf)

<sup>6</sup> Zie bijvoorbeeld het Buddies Breaking Barriers project: <https://www.nwo.nl/projecten/40519865172-0>



			<p>waarom ze voor de school gekozen hebben, hierin ook opnemen hoe ze de Open Dag ervaren hebben en of diversiteit toen opgevallen is</p>
<b>2b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wervingsmateriaal en Open Dagen diverser maken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aandacht voor verschillende vormen van diversiteit in het wervingsmateriaal en tijdens de Open Dagen</li> <li>- Aandacht bij werving en Open Dagen voor het belang van taalvaardigheid en de (extra) inspanningen die de school op dit vlak doet</li> <li>- Focusgroep met leerlingen welke vormen van diversiteit zij zouden willen zien in het wervingsmateriaal en tijdens de Open Dagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bij aanmelding van leerlingen een korte vragenlijst voorleggen waarom ze voor de school gekozen hebben, hierin ook opnemen wat ze van het wervingsmateriaal en de Open Dag(en) vonden en of diversiteit daarin opgevallen is</li> </ul>
<b>3a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Havo-vwo advies toelaten (mits goed begeleid)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In samenwerking met de basisschool en bijvoorbeeld zorgteam van de eigen school intakegesprekken voeren met potentiële leerlingen en hun ouders<sup>7</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews met leerlingen, ouders en docent-mentor over ontwikkeling en leercurve</li> </ul>
<b>3b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zij-instroom van leerlingen mogelijk maken (mits goed begeleid)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pilot bedenken en uitvoeren waarin leerlingen uit bijvoorbeeld een brede brugklas of vanuit het Atheneum later instromen en specifiek bij de Klassieke Talen een op maat gesneden curriculum aangeboden krijgen om achterstanden in te halen en weg te werken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews met leerlingen, ouders, docent-mentor en docenten Klassieke Talen over ontwikkeling en leercurve van zij-instromers</li> </ul>

<sup>7</sup> Zie voorbeelden van Gymnasium Camphusianum Gorinchem en Stedelijk Gymnasium Arnhem

<b>Beloning</b>	<b>Bouwstenen</b>	<b>Acties</b>	<b>Meetopties</b>
<b>1a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergroten van sociale cohesie in de klas (thermometer en serious game<sup>8</sup>)</li> </ul>	<p><b>Thermometer<sup>9</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inzetten op sociale relaties in de klas</li> <li>- Inzetten op groepsidentificatie in de klas</li> <li>- Inzetten op “gerichtheid op het geheel” (sociale regels en solidariteit)</li> </ul> <p><b>Serious game<sup>10</sup></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewustwording onder leerlingen en docenten creëren over sociale groepsprocessen en identificatieprocessen</li> <li>- Bewustwording onder leerlingen en docenten creëren over de mate waarin regels als rechtvaardig worden ervaren en hoe bereid leerlingen zijn om elkaar te helpen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragenlijst sociale cohesie</li> <li>- Doorlopen en bespreken van de game</li> <li>- Afspraken maken hoe sociale cohesie verder versterkt kan worden in de klas</li> </ul>
<b>1b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groepsvorming: waarom gebeurt het en wat betekent het voor leerlingen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In het kader van sociale cohesie bespreken in de klas of er groepsvorming plaatsvindt, op basis van welke kenmerken, en waarom: hoe ervaren leerlingen groepsvorming?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groepsvorming en het gesprek hierover kan eventueel worden opgenomen in de vragenlijst sociale cohesie</li> <li>- Groepsvorming en het gesprek hierover kan door middel van interviews of door middel van een focusgroepgesprek beoordeeld worden</li> </ul>
<b>2a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bespreekbaar maken van en ruimte geven aan verschil: leuke en positieve aspecten, maar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samenwerkend leren<sup>11</sup></li> <li>- Inclusief (inclusiever) burgerschapsonderwijs<sup>12</sup></li> <li>- Mixed classroom model<sup>13</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interviews met (en eventueel door leerlingen onderling) over</li> </ul>

<sup>8</sup> Hoogeveen et al. (2021). *Aan de slag met sociale cohesie in het voortgezet onderwijs*

<sup>9</sup> Vragenlijst horend bij de Thermometer is beschikbaar

<sup>10</sup> <https://spark.adobe.com/page/HVPy7O25HCH6F/>

<sup>11</sup> <https://www.leraar24.nl/50564/hoe-zet-je-samenwerkend-leren-effectief-in/>

<sup>12</sup> <https://www.openbaaronderwijs.nu/tool/dialogo-als-burgerschapsinstrument-po/>

<sup>13</sup> [https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/951f5974-47ac-4820-96d7-eaefb3efc7f3/VU\\_Mixed\\_Classroom\\_online\\_versie\\_fase\\_1\\_tcm299-940274.pdf](https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/951f5974-47ac-4820-96d7-eaefb3efc7f3/VU_Mixed_Classroom_online_versie_fase_1_tcm299-940274.pdf)

	ook (subtiele vormen van) discriminatie en uitsluiting		hoe ze het bespreekbaar maken van en ruimte geven aan verschil ervaren
<b>2b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusieve schoolomgeving: vieringen, uitjes, impliciete/verborgen regels en eisen (waaronder de financiële vereisten en de drempel die ouders ervaren om financiële ondersteuning te vragen<sup>14</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werkgroep opstellen van (oud-)leerlingen en docenten die onderzoeken hoe de schoolomgeving inclusiever gemaakt kan worden. Hierin ook het belang van financiën meenemen: bijvoorbeeld wadlopen in plaats van skireis, of strandwandeling in plaats van pretpark, geen entreegeld bij schoolfeest → “Officieel” introduceren van een nieuw en inclusiever aspect op school</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragenlijst, interviews of een focusgroep inzetten om te begrijpen hoe leerlingen en docenten over de vernieuwing denken</li> </ul>
<b>3.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewustwording onder docenten vergroten over belang van inclusief curriculum/taalgebruik, maar ook van verschillende verwachtingen, spanning tussen eigen normen en waarden en die van sommige leerlingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformatieve school<sup>15</sup></li> <li>- Aanzet tot meer kennis opdoen onder docenten, bijvoorbeeld door middel van opstellen werkgroep die verschillende literatuur op het thema<sup>16</sup> leest, bespreekt en regelmatig deelt en terugkoppelt naar collega’s</li> <li>- Delen van ervaringen op het gebied van in- en exclusie op school van en met (oud-) leerlingen</li> <li>- Delen van ervaringen en onzekerheden onder docenten op het gebied van handelingsonzekerheid en botsende normen en waarden met leerlingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformatieve school behelst een lange(re) termijn benadering en heeft wellicht een eigen methode van evaluatie</li> <li>- (delen van de) Belonging@VU<sup>17</sup> vragenlijst inzetten om periodiek te meten hoe leerlingen hun gevoelens van belonging op school ervaren. Vragenlijst aanvullen met vragen die specifiek ingaan op effect van</li> </ul>

<sup>14</sup> Vooral op scholen met veel lagere SES leerlingen heeft een gerichte aanpak van armoede, vanuit school georganiseerd, nut. Aanbeveling is om in andere gevallen vanuit school fondsen aan te bieden (Lusse et al., 2020. *Omgaan met armoede op scholen: Handreiking voor po en vo.*

<sup>15</sup> <https://www.scienceguide.nl/2019/09/je-moet-niet-wachten-op-de-stelselverandering-je-moet-nu-wat-aan-de-cultuur-op-scholen-doen/>

<sup>16</sup> Theeuwes et al. (2019). *Docenten en hun cultuurdiverse klassen in het voortgezet onderwijs*. Schoonderwoerd (ed.). *Woorden doen ertoe: Een incomplete gids voor woordkeuze binnen de culturele sector*.

<sup>17</sup> Deze vragenlijst is ontwikkeld door Marieke Slootman, Ismintha Waldring en Maurice Crul van de VU Amsterdam, en kan worden gebruikt door onderwijsinstellingen.

			ondernomen acties
4.	- Postcodebeleid bij indeling 1 <sup>e</sup> klassen: belonging maar ook gevaar van groepsvorming/segregatie	- Scholen denken bewust na en gaan in gesprek met leerlingen over het door de school gevoerde postcodebeleid in klas 1, 2 en 3	- Interviews met leerlingen in de onderbouw hoe ze het ervaren om met kinderen uit de eigen buurt in één klas te zitten (of juist niet)
5.	- Exitgesprekken voeren met leerlingen die voortijdig de school verlaten	- Opzetten van een exitgesprekprogramma, in samenwerking met docenten en leerlingen - Uitkomsten van exitgesprekken inzetten bij formuleren en uitrollen van schoolbeleid op het gebied van vergroten <i>belonging</i>	- Jaarlijkse (korte) vragenlijst onder leerlingen hoe ze belonging op school ervaren (ook opnemen in vragenlijst of leerlingen iets weten of merken van schoolbeleid hieromtrent)

Uitstroom	Bouwstenen	Acties	Meetopties
1a.	- Gebruik maken van elkaars vormen van kapitaal, bijvoorbeeld door samen te werken in diverse groepen	- Docent-mentoren maken (eventueel in samenspraak met hun oudere leerlingen) bewust diverse groepen die moeten samenwerken door gebruik te maken van verschil <sup>18</sup> - De groepen kunnen gericht zijn op schoolwerk of projectwerk, maar nadruk ligt op begrijpen wat vormen van kapitaal <sup>19</sup> zijn - Van belang hierbij is dat juist ook de “normleerling” onderdeel uitmaakt van diversiteit <sup>20</sup> en vaak vormen van kapitaal heeft die in het onderwijs gewaardeerd worden	- Leerlingen interviewen elkaar over wat zij belangrijke vormen van kapitaal vinden binnen de schoolcontext, en waarom - Leerlingen interviewen elkaar over wat ze hebben geleerd van de verschillende vormen van kapitaal die verschillende medeleerlingen in

<sup>18</sup> [https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/951f5974-47ac-4820-96d7-eaefb3efc7f3/VU\\_Mixed\\_Classroom\\_online\\_versie\\_fase\\_1\\_tcm299-940274.pdf](https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/951f5974-47ac-4820-96d7-eaefb3efc7f3/VU_Mixed_Classroom_online_versie_fase_1_tcm299-940274.pdf)

<sup>19</sup> Gebaseerd op de kapitaaltheorie van Bourdieu: <https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/63137/63137.pdf>

<sup>20</sup> Denk in steden als Amsterdam, Rotterdam en Den Haag bijvoorbeeld aan het feit dat ook Nederlanders zonder migratieachtergrond een numerieke minderheid vormen, en wat dit betekent voor wie de “norm” is en wie zich aanpast aan wie: [www.bamproject.eu](http://www.bamproject.eu)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daarnaast nadruk op andere vormen van kapitaal die minder aandacht krijgen op school (zoals meertaligheid, bijbaantjes vanaf jonge leeftijd, hulp aan ouders, etc.)</li> </ul>	<p>hun diverse groepje met zich meebrengen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen interviewen elkaar over hoe vormen van kapitaal met elkaar gedeeld kunnen worden</li> </ul> <p>De interviews zijn niet zozeer bedoeld als een evaluatie van de acties, als wel als een voortzetting van de acties.</p> <p>Het gaat er meer om om inzicht te krijgen in wat kapitaal betekent en hoe verschillende vormen van kapitaal van waarde kunnen zijn voor verschillende leerlingen.</p>
<b>1b.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Huis(werk)kamer waarin leerlingen in tussenuren kunnen werken en tegen kleine vergoeding of gratis naschoolse huiswerkbegeleiding kunnen krijgen en gewerkt wordt onder begeleiding aan leerstrategieën, zoals 'leren leren' (optioneel om kosten te rekenen voor draagkrachtiger ouders en het gratis te houden voor ouders die minder te besteden hebben<sup>21</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inrichten van een laagdrempelige plek binnen de school waar leerlingen in tussenuren en na schooltijd terecht kunnen voor het maken van huiswerk en op gerichte tijden ook voor het stellen van vragen</li> <li>- Leerlingen vullen een korte vragenlijst in waarom ze wel of niet gebruik willen maken van de huis(werk)kamer</li> <li>- Belangrijk is om de huis(werk)kamer niet alleen of automatisch te richten op leerlingen met een migratieachtergrond of lagere SES achtergrond (stigma)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultaten van leerlingen volgen die deelnemen aan de huis(werk)kamer</li> <li>- Leerstrategieën evalueren met leerlingen die deelnemen aan de huis(werk)kamer</li> <li>- Leerlingen die deelnemen aan de huis(werk)kamer survey voorleggen of kort interviewen wat ze van de huis(werk)kamer vinden (wat kan beter, wat werkt goed, is er een stigma?)</li> </ul>
<b>2a.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouderbetrokkenheid (vergroot motivatie leerlingen, kan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensief inzetten op vergroten betrokkenheid van met name ouders met</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scholen houden bij of ouders vaker aanwezig zijn bij</li> </ul>

<sup>21</sup> Zie bijvoorbeeld WIJs Bijles van Dana op het Veld, waar draagkrachtige ouders betalen voor hun eigen kind en voor een kind met minder draagkrachtige ouders.

	voorkomen dat leerlingen weinig weerstand vanuit huis ondervinden als sprake is van bijvoorbeeld afstroom naar havo <sup>22</sup> )	een migratieachtergrond en lagere SES achtergrond <sup>23</sup> (hierbij ook aandacht voor positieve verwachtingen van ouders <sup>24</sup> )	bijeenkomsten/reageren - Scholen houden bij of de leerlingen profijt lijken te hebben van grotere ouderbetrokkenheid (schoolprestaties (cognitief), maar ook welbevinden (niet-cognitief) van leerlingen)
<b>2b.</b>	- Positieve verwachtingen en persoonlijke aandacht van docenten naar leerlingen → meer motivatie → betere prestaties	- (nog meer) Bewustwording creëren bij docenten van de kracht van positieve verwachtingen en positieve aandacht (bij henzelf en bij ouders)	- Interviews met docenten en leerlingen over effecten die positieve verwachtingen en aandacht hebben op leerlingen
<b>3.</b>	- Taalvaardigheid leerlingen vergroten in 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> klas (of gehele onderbouw)	- Cognitieve ontwikkeling ondersteunen door extra taallessen <sup>25</sup> incorporeren in curriculum van school (↔ schaduwonderwijs) - Extra taallessen in het bijzonder inrichten op de behoeften die bij de Klassieke Talen bestaan, en bij Klassieke Talen ook actief inzetten op taalzakkere leerlingen	- Interviews met leerlingen over taal, resultaten en motivatie - Interviews met leerlingen en docenten Klassieke Talen over taal, resultaten en motivatie voor Grieks en Latijn
<b>4.</b>	- Kritisch evalueren van bevorderingscriteria	- Werkgroep oprichten van docenten, leerlingen en ouders die zowel de bevorderings- als toetscriteria kritisch evalueren, bijvoorbeeld door middel van het opzetten en uitvoeren van een pilotstudie waarin ook meer “softe” elementen (zoals een motivatiebrief bij bevordering) worden meegenomen in de	- Leerlingen uit de pilotstudie volgen door de schoolloopbaan heen (door middel van vragenlijst, interviews en meest voor de hand liggend: schoolresultaten)

<sup>22</sup> Zie Mentoring Urban Talent project, rapport 1 (website volgt begin 2022)

<sup>23</sup> Breuer et al. (2021). *Betrekken van ouders: Kansrijke aanpakken voor het vergroten van ouderbetrokkenheid*. Universiteit Maastricht.

<sup>24</sup> Bakker et al. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit Nijmegen.

<sup>25</sup> Zie Karssen et al. (2020). *Tussenevaluatie van de kansenaanpak Voortgezet Onderwijs (VO) 2019/20*

		beoordeling ten aanzien van bevorderings- en toetscriteria	
<b>5.</b>	- Mentoring (bijvoorbeeld MUT project <sup>26</sup> dat geïntegreerd kan worden binnen de huiswerkkamer)	- Oudere leerlingen (of oud-leerlingen die inmiddels studeren) treden op als mentor, bijvoorbeeld in het 3 <sup>e</sup> jaar wanneer leerlingen hun profiel moeten kiezen	- Survey en interviews voor mentees en mentoren over hun ervaringen met het mentorproject

---

<sup>26</sup> Zie Mentoring Urban Talent project voor handboek voor mentoring, vragenlijsten en interviewvragen (website volgt begin 2022)

## Bibliografie

Allen, K.A., Vella-Broderick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The educational and developmental psychologist*, 33 (1), 97-121.

Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice*. New York, United States: Basic Books.

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging ; An analytical framework. *Geography Compass*, 4 (6), 644-659.

Appel, M. & Kronberger, N. (2012). Stereotypes and the Achievement Gap: Stereotype Threat Prior to Test Taking. *Educational Psychology Review*, 24, 609-635.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crul, M. (2013). Snakes and ladders in educational systems: Access to higher education for second-generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39, 1383-1401.

Crul, M. (2018). How key transitions influence school and labour market careers of descendants of Moroccan and Turkish migrants in the Netherlands. *European journal of education. Research, development and policy*, 53 (4), 481-494.

Crul, M., Schneider, J., Keskiner, E., & Lelie, F. (2017). The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low educated migrants. *Ethnic and Racial Studies*, 40, 321-338.

Dittrich, E. (2014). Underachievement leading to downgrading at the highest level of secondary education in The Netherlands: A longitudinal case Study. *Roeper Review*, 36 (2), 104-113.

Gummadam, P., Pittman, L.D., & Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The journal of experimental education*, 84 (2), 289-306.

Inspectie van het onderwijs (2016). *Onderwijsverslag. Staat van het Onderwijs (2015-2016)*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Retrieved from <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>.

Jacob, M. & Tieben, N. (2009). Social selectivity of track mobility in secondary schools. *European societies*, 11 (5), 747-773.

Leeman, Y. & Saharso, S. (2013). Coming of age in Dutch schools: Issues of schooling and identity. *Education Inquiry*, 4 (1), 11-30.

Meeuwisse, M., Severiens, S.E., Born, M.Ph. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.



Merry, M.S. & Boterman, W. (2020). Educational inequality and state-sponsored elite education: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education*, 56 (4), 522-546.

Murphy, M.C. & Zirkel, S. (2015). Race and belonging in school: How anticipated and experienced belonging affect choice, persistence, and performance. *Teachers College Record*, 117, 40 paginas.

New, W.S., & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64, 205-225.

Olszewski-Kubilius, P. & Clarenbach, J. (2012) *Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low-Income, High-Ability Students*. Washington DC: National Association for Gifted Children.

Onderwijsraad (2021). Later selecteren, beter differentiëren.

Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83–98.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2021). Samen of gescheiden naar school. De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting in het voortgezet onderwijs. Den Haag: SCP.

Sociaal-Economische Raad (2021). Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen.

Van de Werfhorst, H.G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. *American Journal of Education*, 126(1), 65-99.

Waldring, I. (2018). *The fine art of boundary sensitivity*. Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam.

Waldring, I., Labeab, A., Van den Hee, M., Crul, M., & Slooman, M. (2020). *Belonging@VU*. Onderzoeksrapport. Vrije Universiteit Amsterdam.

Wentzel, K.R., Battle, A., Russel, S.L., & Looney, L.B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35 (3), 193-202.

Wolff, R. (2019). Inventarisatie Gymnasium/VWO afstroom: Amsterdam, Rotterdam en landelijk. Interne notitie.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of prejudice*, 40 (3), 197-214.