

De norm in beweging

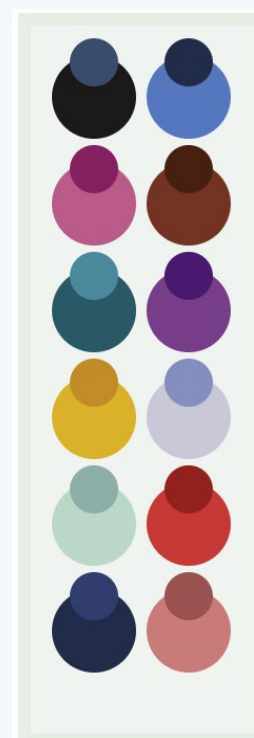
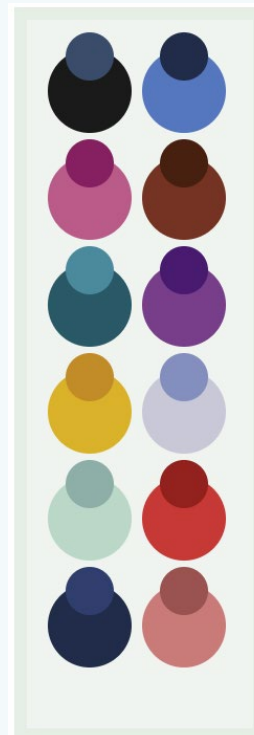
Over kansengelijkheid op het gymnasium



Mei 2026

Ismintha Waldring, Pauline Scheltema, Daphne van Meurs, José van Zwieten en Dana op het Veld

1.	Samenvatting	2
2.	Inleiding en startsituatie	3
3.	Proces van aanpak	4
4.	Interventies gericht op instroom	6
	Interventies	6
	Succesfactoren	8
	Punten van aandacht	8
5.	Interventies gericht op belonging	8
	Interventies	8
	Succesfactoren	12
	Punten van aandacht	12
6.	Interventies ter voorkoming voortijdige uitstroom	13
	Interventies	13
	Succesfactoren	14
	Punten van aandacht	15
7.	Belang van de schoolleiding in het actieonderzoek	15
8.	Conclusies	16
9.	Aanbevelingen	21
	Aanbeveling 1 (oud-)Leerlingen als ambassadeurs	21
	Aanbeveling 2 Schoolclubs bevorderen	21
	Aanbeveling 3 Bevorderen bewustzijn over subtiele exclusie	21
	Aanbeveling 4 Expliciete aandacht in mentorprogramma	22
	Aanbeveling 5 Monitoren <i>belonging</i>	22
	Aanbeveling 6 Infrastructuur voor klachten over discriminatie	22
	Aanbeveling 7 Trainingen voor docenten en OOP.....	22
	Aanbeveling 8 Verbreden representatie.....	23
	Aanbeveling 9 Investeren in leiderschap en borging.....	23
	Aanbeveling 10 Oprichten leernetwerk.....	24
10.	Literatuurlijst	24
11.	Bijlage 1: Overkoepelende factsheet vragenlijst Belonging (april 2025)	26
12.	Bijlage 2: Overzicht deelnemende gymnasia	31



1. SAMENVATTING

In deze overkoepelende eindrapportage staat centraal hoe 28 van de 41 zelfstandige gymnasia in Nederland in de afgelopen vijf jaar kansgelijkheid voor leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid, hebben geagendeerd en met actieonderzoek hebben getracht te vergroten binnen hun school. Door middel van het actieonderzoek konden gymnasia de focus leggen op het diverser maken van de instroom van leerlingen, het vergroten van de gevoelens van belonging van leerlingen of het voorkomen van voortijdige uitstroom van leerlingen.

Op alle deelnemende scholen is in elk geval aandacht besteed aan gevoelens van belonging van leerlingen. Dit kwam voort uit het besef dat acties op het gebied van een meer diverse instroom of het voorkomen van voortijdige uitstroom zonder aandacht voor belonging minder kans van slagen zouden hebben. Belonging is daarmee het centrale thema geworden binnen het actieonderzoek dat gericht was op het vergroten van kansgelijkheid.

Uit de evaluatie van de verschillende acties die op scholen zijn uitgevoerd, blijkt dat acties die gericht zijn op (en met) leerlingen, zoals het oprichten van een leerlingenvereniging, een Klimklas, een huiswerkklas of het vieren van de aanwezige diversiteit door een jaarlijkse feestdag, sneller worden opgemerkt door zowel leerlingen als medewerkers van scholen dan acties die gericht zijn op de schoolcultuur.

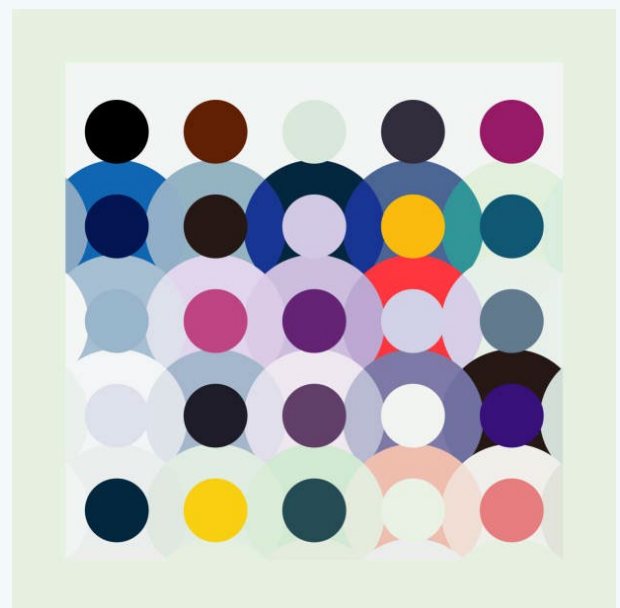
Acties gericht op de schoolcultuur hebben op veel gymnasia, met name in het kader van belonging, plaatsgevonden. Deze acties waren bijvoorbeeld gericht op het vergroten van het bewustzijn onder medewerkers (en onder docenten in het bijzonder) over de onzichtbare en onuitgesproken normen die aanwezig en kenmerkend zijn voor het zelfstandig

gymnasium. Het vergroten van docentbewustzijn, als ook het vergroten van hun handelingsbekwaamheid rondom diversiteit, werd zowel door leerlingen als medewerkers als uitermate belangrijk ervaren. Alleen kost het meer tijd dan de duur van het actieonderzoek om daadwerkelijk opgemerkt te worden als een verandering die heeft plaatsgevonden binnen de school.

Om (cultuur)veranderingen ten behoeve van het vergroten van kansgelijkheid op het zelfstandig gymnasium in gang te zetten en te laten beklijven is de activerende en ondersteunende rol van de schoolleiding essentieel. Met name wanneer veranderingen weerstand of een gevoel van verlies oproepen bij leerlingen, medewerkers en/of ouders is het van belang dat de schoolleiding een duidelijke positie inneemt door het belang van kansgelijkheid op het zelfstandig gymnasium blijvend te agenderen.

Ismintha Waldring, Vrije Universiteit

Amsterdam, mei 2026



2. INLEIDING EN STARTSITUATIE

In Nederland speelt het onderwerp van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs sinds een aantal jaar een prominente rol in het maatschappelijk en politiek debat. De aandacht voor kansen(on)gelijkheid komt onder andere door de "vroege selectie" van kinderen van primair naar secundair onderwijs (zie bijvoorbeeld Crul, 2013, 2015, 2025), maar ook door de stratificatie in het Nederlandse onderwijssysteem (Denessen, 2025), door de rol van schaduwonderwijs (Jansen, Elffers en Volman, 2020, 2022), als ook door de rol die zowel het inkomen maar vooral het opleidingsniveau van ouders speelt bij het in stand houden van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs (de Vries, 2025). Door de Covidepidemie, waarbij scholen noodgedwongen voor langere tijd hun deuren moesten sluiten en online onderwijs zijn intrede deed, is het onderwerp kansen(on)gelijkheid nog hoger op de maatschappelijke en politieke agenda komen te staan. COVID bracht onverbloemd voor het voetlicht dat voor sommige leerlingen het hebben van een computer, stabiel internet en een rustige ruimte om online lessen te kunnen volgen, geen vanzelfsprekendheden waren.

De vele facetten van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs komen ook terug op het zelfstandig gymnasium. Het zelfstandig gymnasium, met vaak een relatief klein aantal leerlingen, biedt hoogwaardig onderwijs en kan voor leerlingen een motor vormen richting tertiair onderwijs en richting de arbeidsmarkt. Het zelfstandig gymnasium is dan ook, zeker in de grote steden van Nederland, een populaire schoolkeuze. Tegelijkertijd neemt het gymnasium in het debat rond kansen(on)gelijkheid een specifieke plek in. Het wordt soms gezien als een

elitair bolwerk, waar leerlingen onder "ons soort mensen" gesegregeerd kunnen opgroeien (Merry and Boterman, 2020; Khaddari en Duin, 2023). Deze blik op het gymnasium en de bijbehorende discussie over het zelfstandig gymnasium als ultiem voorbeeld van het in stand houden van kansengelijkheid, vormen de achtergrond van het actieonderzoek 'Kansengelijkheid op het gymnasium'.

De gymnasia zijn zich al langer bewust van hun eigen rol hierin. In 2010 werd binnen de Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (SHZG) de werkgroep sociale klimmers/kansengelijkheid opgericht om zich met dit thema bezig te houden. In 2020 is vanuit de SHZG een notitie opgesteld waaruit de duidelijke ambitie sprak om blijvende aandacht te besteden aan kansengelijkheid, in het bijzonder voor leerlingen 'met een andere culturele of sociaal-economische achtergrond dan de traditionele gymnasiast uit de vorige eeuw' (Stichting Het Zelfstandig Gymnasium, 2020). Deze ambitie is uiteindelijk vertaald in het initiatief voor een actieonderzoek Kansengelijkheid op Gymnasia.

In dit actieonderzoek, door de SHZG en de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) gezamenlijk vorm en richting gegeven, draaide het dan ook om twee groepen leerlingen: leerlingen met een migratieachtergrond¹ en leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid. Over deze twee groepen leerlingen gaat het vaak in het debat over kansen(on)gelijkheid in het algemeen en in het bijzonder op het zelfstandig gymnasium. Dit zijn de leerlingen die het zelfstandig gymnasium niet zouden bereiken als doelgroep, omdat deze leerlingen het gymnasium onvoldoende kennen of zich er onvoldoende in herkennen. Beide groepen leerlingen worden doorgaans dan ook gezien als zogenaamde "eerste generatie" gymnasiasten:

¹ Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft iemand een migratieachtergrond als tenminste één van de ouders buiten Nederland is geboren.

indien ze kiezen voor een zelfstandig gymnasium, zouden zij de eerste zijn uit hun gezin die dat doen.

Rondom de twee doelgroepen stonden in het actieonderzoek 'Kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium' drie pijlers centraal: het bevorderen van een meer diverse instroom; het vergroten van gevoelens van *belonging* en het voorkomen van voortijdige uitstroom. De eerste pijler richtte zich op het verkrijgen van een betere representatie van leerlingen met een migratieachtergrond en van leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid. De tweede pijler had betrekking op het vergroten van het thuisgevoel van leerlingen uit beide doelgroepen. De derde pijler had als focus het voorkomen van vroegtijdige uitstroom van leerlingen uit de twee doelgroepen.

Inmiddels zijn we vijf jaar verder en heeft twee derde van alle zelfstandige gymnasia in Nederland deelgenomen aan het actieonderzoek. Daarmee is dit actieonderzoek niet alleen één van de weinige recente empirische studies (zie bijvoorbeeld Dittrich, 2014; Leeman & Saharso, 2013; Van Gils, 2023) naar het gymnasium, maar tevens de enige empirische studie van deze omvang.

In deze overkoepelende rapportage wordt de balans opgemaakt van de opbrengsten van het actieonderzoek. Wat heeft het opgeleverd om expliciete aandacht te besteden aan het vergroten van kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium? Op welke vlakken is het lastig gebleken om kansengelijkheid meer een onderdeel te maken van de dagelijkse gang van zaken op school? Wat zijn handelingsperspectieven voor het gymnasium dat zich (blijvend) wil bezighouden met het thema kansengelijkheid? De rapportage gaat in op bovenstaande vragen en legt, daar waar mogelijk en relevant, verbanden met bestaande literatuur. De rapportage eindigt met een aantal conclusies en aanbevelingen.

3. PROCES VAN AANPAK

Het actieonderzoek heeft plaatsgevonden in vier tranches: de eerste tranche is gestart in 2021 met deelname van 12 zelfstandige gymnasia, verspreid over verschillende plekken in Nederland. In de drie daaropvolgende tranches zijn andere gymnasia, wederom gesitueerd door heel Nederland heen, aangehaakt. De laatste vijf gymnasia die meedoen aan het actieonderzoek sluiten hun individuele traject voor de zomervakantie van 2026 af.

Elk gymnasium dat heeft deelgenomen aan het actieonderzoek, heeft dezelfde stappen in het onderzoeksproces doorlopen, te beginnen met een intakegesprek met (een deel van) de schoolleiding, medewerkers van de SHZG en de onderzoeker van de VU. Dit werd gevolgd door een focusgroepgesprek geleid door de SHZG en de VU met bijvoorbeeld (oud)leerlingen, medewerkers van school en ouders. Soms schoven ook externe partijen aan, zoals medewerkers van een basisschool.

Het verslag van het focusgroepgesprek diende als input voor de eerste bijeenkomst van het onderzoeksteam Kansengelijkheid. Per school wisselde de samenstelling van het onderzoeksteam, maar doorgaans bestond het uit docenten en medewerkers van de school in kwestie. Bij enkele scholen zaten ook leerlingen of ouders in het onderzoeksteam. Door het onderzoeksteam werd, op basis van het intakegesprek met de schoolleiding en op basis van het verslag van het focusgroepgesprek, besloten op welk van de drie pijlers het actieonderzoek binnen hun school zich zou richten. Verreweg de meeste scholen hebben aandacht besteed aan het vergroten van gevoelens van *belonging* bij leerlingen en acties bedacht die hierop aansloten. Ook waren er veel scholen die, naast aandacht voor *belonging*, op het gebied van een meer diverse instroom van

leerlingen of het voorkomen van voortijdige uitstroom acties hebben ontworpen en ingezet op school.

Tijdens het bedenken, ontwerpen en uitvoeren van de acties hebben de onderzoeksteams regelmatig contact gehouden met de SHZG en de onderzoeker van de VU. Dit contact diende zowel ter informatie voor de SHZG en de VU, als om vragen te stellen over de acties en het kansengelijkheidsonderzoek in het algemeen. Na de implementatie van de actie(s) is op elke school een evaluatie geweest van de actie(s) door de SHZG en de onderzoeker van de VU. Voor deze evaluatie werd altijd een groepsinterview gepland met twee groepen op school, doorgaans met een groep leerlingen enerzijds en een groep medewerkers anderzijds. Soms vonden de gesprekken plaats met twee groepen leerlingen en soms ook met ouders en oud-leerlingen (in hun functie als student-mentor). De uitkomsten van de groepsinterviews dienden als input voor de individuele rapportages die elk gymnasium heeft ontvangen indien ze meededen aan het actieonderzoek. De citaten die in dit rapport als illustratie zijn opgenomen, komen uit deze individuele schoolrapportages en uit de verslagen van intake- en focusgroepgesprekken en evaluaties.

In het volgende hoofdstuk worden verschillende acties (of interventies zoals ze in deze rapportage worden genoemd) besproken. De interventies zijn onderverdeeld op basis van de drie pijlers die centraal stonden in dit actieonderzoek: vergroten van een meer diverse instroom, vergroten van gevoelens van *belonging* en voorkomen voortijdige uitstroom. Een interventie die alle deelnemende zelfstandige gymnasia hebben gedaan, was het afnemen van de *Belonging* vragenlijst onder hun

leerlingen. De uitkomsten uit deze vragenlijst werden voor elke school afzonderlijk door de VU omgezet in een *factsheet*. Deze *factsheet* gaf informatie over de samenstelling van de leerlingpopulatie op school, als ook over hoe ze zich voelen op school, hoe ze de omgang ervaren met medeleerlingen en docenten en wat hun ervaringen zijn met discriminatie en uitsluiting. Hoewel de uitkomsten van de vragenlijst niet representatief zijn², levert het wel een beeld op van groepen leerlingen en hun gevoelens van *belonging* op het zelfstandig gymnasium. De *factsheet* die scholen ontvingen, diende dan ook niet alleen als een graadmeter van hoe leerlingen de school ervaren, maar ook als een vertrekpunt voor het onderzoeksteam om het gesprek aan te gaan met collega's over het belang van het actieonderzoek. Eén van de meest duidelijk terugkerende patronen op alle deelnemende gymnasia was namelijk dat leerlingen met een migratieachtergrond of met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid zich weliswaar thuis voelen op het zelfstandig gymnasium, maar consequent in mindere mate dan groepen leerlingen zonder migratieachtergrond en met ouders die op hbo- of wo-niveau zijn opgeleid (zie ook de overkoepelende *factsheet* die als bijlage bij deze rapportage is toegevoegd).

Wat de overkoepelende *factsheet* eveneens laat zien is dat de deelnemende zelfstandige gymnasia niet zo etnisch homogeen zijn als vaak aangenomen

“Het zou fijn zijn om ook wat meer eerste generatie gymnasiasten binnen te krijgen ”

Docent tijdens focusgroepgesprek

² De vragenlijst is niet door alle leerlingen ingevuld, omdat deelname op alle scholen vrijwillig was. We kunnen op basis van de ingevulde vragenlijsten dan ook geen uitspraken doen over de gehele

leerlingpopulatie van de betreffende school, omdat we niet weten of het aantal deelnemende leerlingen groot genoeg is, aselect is, dat er voldoende respons is en dat deze respons niet selectief is (zie Centraal Bureau voor de Statistiek, 2014).

wordt (zie bijvoorbeeld Merry en Boterman, 2020). Bijna één derde van de leerlingen die de *Belonging* vragenlijst heeft ingevuld, heeft een migratieachtergrond. We hebben ook gevraagd naar het geboorteland van de grootouders van leerlingen. Hoewel het in de officiële cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek niet meetelt waar grootouders geboren zijn, zien we -wanneer we toch kijken naar herkomst van één of meerdere grootouders- dat 43% van de leerlingen van de zelfstandige gymnasia uit dit actieonderzoek een familiale link heeft met een land buiten Nederland.

Als het gaat om het opleidingsniveau van ouders zijn zelfstandige gymnasia wel degelijk (zeer) homogeen qua samenstelling: 94% van de leerlingen heeft aangegeven dat minstens één van hun ouders een hbo- of universitaire opleiding heeft genoten. Op sommige van de scholen die meededen aan het actieonderzoek was dit percentage zelfs 98%. Dit gegeven past bij het beeld van het zelfstandig gymnasium als elitair bolwerk waar sommige groepen leerlingen oververtegenwoordigd zijn. Het roept de vraag op hoe het gymnasium ervaren wordt, bijvoorbeeld in termen van thuisgevoel, door leerlingen wier ouders geen hbo- of universitaire opleiding hebben genoten.

4. INTERVENTIES GERICHT OP INSTROOM

INTERVENTIES

Zelfstandige gymnasia die ervoor kozen om in hun actieonderzoek aandacht te besteden aan het diverser maken van de instroom op school deden dat vrijwel allemaal omdat ze al bij het intakegesprek aangaven dat hun leerlingenpopulatie niet representatief leek te zijn voor de etnische en sociaal-economische diversiteit van hun stad of regio. Verschillende schoolleiders gaven aan dat sommige basisscholen dienden als "hofleverancier", terwijl van andere basisscholen

(vaak uit de wat minder geprivilieerde wijken van de stad of regio) structureel nauwelijks kinderen kozen voor het zelfstandig gymnasium.

Om deze tendens te doorbreken, hebben de onderzoeksteams verschillende acties opgezet die zijn onder te verdelen in drie hoofdlijnen:

1. Toeleidingsprogramma's

- o Sommige scholen zijn aan de slag gegaan met het creëren van een zogenoemde *Talentklas* of *Klimklas*. Dergelijke klassen zijn voorbeelden van structurele oriëntatieprogramma's die basisschooleerlingen met potentie laten kennismaken met het gymnasium. In deze toeleidingsprogramma's krijgen kinderen uit groep 8 (soms al uit groep 7) de mogelijkheid om een aantal woensdagmiddagen een speciaal voor hun ontwikkeld lesprogramma te volgen op een zelfstandig gymnasium.
- o De toeleidingsprogramma's hebben een meervoudige functie: enerzijds zijn ze erop gericht kinderen te laten kennismaken met de fysieke omgeving van het zelfstandig gymnasium als ook met een deel van de lesstof. De programma's kunnen zorgen voor aspiratieverhoging bij leerlingen en voor een gevoel van *belonging* op een school die wellicht niet onmiddellijk bij de leerlingen, hun ouders of hun leerkrachten van de basisschool op het netvlies zou staan. Anderzijds vervullen de toeleidingsprogramma's ook de functie van het creëren van een relationele brug tussen het

"Onze Open Dag is aantrekkelijk, maar straalt soms een 'elitair' karakter uit."

Docent tijdens focusgroepgesprek

zelfstandig gymnasium en basisscholen uit de stad of regio die minder bekend zijn met het zelfstandig gymnasium. De programma's kunnen daarmee zorgen voor nieuwe kennismakingen en samenwerkingsverbanden met meerdere en verschillende basisscholen.

2. Toegankelijkheid vergroten

- o Bij het organiseren van de Open Dagen hebben sommige zelfstandige gymnasia kritisch gekeken naar hoe ze overkomen op potentiële leerlingen en hun ouders. Door deze kritische blik op bijvoorbeeld taalgebruik en de voorbeelden die worden aangehaald tijdens een Open Dag werd getracht de meer verborgen normen en elitaire codes van het zelfstandig gymnasium naar boven te halen en aan te passen. Een klein, maar concreet en veelzeggend voorbeeld is dat een zelfstandig gymnasium tijdens de Open Dag bezoekers indeelde in groepjes die een kleur hadden. Eén van de groepjes had de kleur "magenta", maar niet alle ouders kenden deze kleur. Dit kan een afstand scheppen naar leerlingen en ouders die komen kijken of het zelfstandig gymnasium een plek is waar ze zich thuis kunnen voelen.
- o Sommige zelfstandige gymnasia gingen nog een stap verder door hun informatiebrochures te laten vertalen naar het Turks en Arabisch, zodat ook ouders die de Nederlandse taal niet helemaal machtig zijn, zich kunnen inlezen in wat het zelfstandig gymnasium inhoudt en waarom het een geschikte school zou kunnen zijn voor hun kind.
- o Het vergroten van de letterlijke toegankelijkheid betreft het toelaten van leerlingen met een havo/vwo-advies op het zelfstandig gymnasium. Niet alle gymnasia in Nederland hebben deze mogelijkheid, omdat afspraken op gemeentelijk niveau dit

kunnen verhinderen. Maar daar waar het wel mogelijk is, waren meerdere gymnasia al voor de start van het actieonderzoek begonnen met deze uitbreiding van de toelatingscriteria. Andere scholen hebben dit in het kader van het actieonderzoek uitgevoerd. De toelating van leerlingen met een havo-vwo-advies gebeurde op alle scholen door middel van een zorgvuldige overdracht waarbij zowel de basisschool als de leerling en de ouders van de leerling nauw worden betrokken, zodat zowel de school op de hoogte is van de potentie en de wil van de leerling in kwestie, maar dat ook de leerling en de ouders goed begrijpen wat er van de leerling verwacht zal worden op het zelfstandig gymnasium.

3. Ambassadeurs en rolmodellen als outreach naar basisscholen

- o Sommige zelfstandige gymnasia die al enkele leerlingen binnen hebben van basisscholen die weinig leerlingen aanleveren, hebben deze leerlingen gevraagd of ze op willen treden als ambassadeur voor basisschoolleerlingen van hun oude basisschool. Deze leerlingen gaan op gezette tijden langs bij hun oude basisschool om informatie te geven aan groep 8 leerlingen, lesjes Grieks en Latijn te geven of om folders uit te delen over het zelfstandig gymnasium waar zij op zitten. Op deze manier worden impressies over het gymnasium gedeeld door ervaringsdeskundigen die niet (te) ver af

"De normleerling op dit Gymnasium is 'netjes' en komt uit een hoogopgeleid gezin."

Docent tijdens focusgroepgesprek

staan van de basisschoolleerlingen die hier mogelijk belangstelling voor hebben.

- o Ook bij de Open Dagen zetten zelfstandige gymnasia bepaalde (groepen) leerlingen in als rolmodellen om de herkenbaarheid voor potentiële nieuwe leerlingen te vergroten. Hierbij gaat het vaak om zichtbare diversiteit, bijvoorbeeld door leerlingen met een migratieachtergrond te laten rondleiden bij een Open Dag.

SUCCEFACTOREN

Deze initiatieven tonen dat het overbruggen van symbolische grenzen (zoals het taalgebruik in folders of het beeld van het gymnasium als 'witte eliteschool') belangrijk is om een meer diverse instroom van leerlingen te bevorderen. Potentiële leerlingen en hun ouders moeten zich (in elk geval deels) kunnen herkennen in het zelfstandig gymnasium, ook als de samenstelling van de school nog niet erg divers is. Daarnaast laten bovenstaande interventies ook zien dat zelfstandige gymnasia meer aandacht ontwikkelen voor de meerwaarde van diversiteit onder leerlingen wanneer ze aan de slag gaan met interventies om meer diversiteit binnen de schoolmuren te krijgen. Leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid, kunnen in potentie alternatieve vormen

van kapitaal (zoals meertaligheid, doorzettingsvermogen, of verschillende vormen van culturele kennis) met zich meebrengen en deze vormen van kapitaal ook inzetten ten behoeve van het zelfstandig gymnasium. Het verkrijgen van een meer diverse instroom aan leerlingen is daarom niet alleen in het belang van leerlingen die nu nog niet het zelfstandig gymnasium bereiken, maar ook in het belang van de school zelf: het brengt nieuwe vormen van kennis en kapitaal de school binnen en stelt vanzelfsprekendheden ter discussie.

PUNTEN VAN AANDACHT

Het is van belang om ook stil te staan bij het feit dat wanneer zelfstandige gymnasia inzetten op een meer diverse instroom van leerlingen, dit voor een deel samenhangt met het veranderen van de school(organisatie). Organisatieverandering kan zorgen voor weerstand onder betrokkenen bij de organisatie. Betrokkenen zijn in dit geval niet alleen medewerkers en leerlingen, maar ook ouders. Zo is het uit actieonderzoek naar voren gekomen dat op meerdere scholen, in verschillende mate, sprake was van de wens om de school te houden zoals deze is. Deze wens tot behoud kwam voort uit bezorgdheid om het unieke karakter van het zelfstandig gymnasium te verliezen en duidt zowel op een behoefte aan cultureel behoud, als op een vrees voor nivellering. Deze vrees voor nivellering hangt samen met een impliciet, maar hardnekkig idee dat kwaliteit en diversiteit op gespannen voet met elkaar zouden staan.

5. INTERVENTIES GERICHT OP BELONGING

INTERVENTIES

Het thema *belonging* kreeg een centrale plek in het actieonderzoek van bijna alle scholen, ook waar tijdens het intakegesprek met de schoolleiding een diversere instroom of het voorkomen van voortijdige uitstroom het aanvankelijke hoofddoel was. De focusgroepen, waarin leerlingen spraken over uitsluiting en (gebrek aan) herkenning, werkten als 'spiegelmomenten' voor leden van de

“Er is een dominante schoolcultuur op dit gymnasium en het vermoeden bestaat dat leerlingen zich onbewust aanpassen aan deze cultuur.”

Docent tijdens focusgroepgesprek

onderzoeksteams in hun besluitvorming over de focus van het actieonderzoek. Daarmee zorgden deze spiegelmomenten bij veel onderzoeksteams voor de realisatie dat zonder te werken aan gevoelens van *belonging*, een diversere instroom wellicht mogelijk zou zijn, maar dat het ook nodig is dat nieuwe leerlingen op school hun plekje kunnen vinden. Zo ook bij het voorkomen van voortijdige uitstroom: de onderzoeksteams namen mee dat voortijdige uitstroom vaak niet alleen een kwestie is van academische prestatie van leerlingen, maar ook van de vraag of ze zich thuis en geaccepteerd voelen op het zelfstandig gymnasium.

Om *belonging* van alle leerlingen en in het bijzonder van leerlingen met een migratieachtergrond en van leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid, te vergroten, zijn door de onderzoeksteams zeer uiteenlopende acties opgezet. Hieronder wordt een aantal interventies uitgelicht:

1. Docentbewustwording en reflectie op de schoolcultuur

- o Meerdere zelfstandige gymnasia hebben voor het vergroten van gevoelens van *belonging* onder leerlingen acties ontwikkeld die gericht waren op medewerkers van school. Zo hebben scholen studiedagen georganiseerd over micro-agressies en over impliciete en doorgaans onzichtbare normen die aanwezig zijn op het zelfstandig gymnasium. Ook is op scholen gesproken over het bewerkstelligen van een meer inclusieve communicatie met leerlingen en ouders. Het doel van deze acties was om de bewustwording bij docenten en medewerkers op school te vergroten over de manieren waarop de dagelijkse gang van zaken op het zelfstandig gymnasium (vaak onbewust en per ongeluk) gevoelens van uitsluiting of zelfs discriminatie in de hand

kunnen werken bij leerlingen en soms ook bij ouders.

- o Eén van de manieren waarop medewerkers van gymnasia meer inzicht kregen in hoe de dagelijkse gang van zaken op school gevoelens van uitsluiting en discriminatie kan veroorzaken, was door de ervaringen van (oud-)leerlingen te delen met het personeel. Dit is op verschillende zelfstandige gymnasia op verschillende manieren uitgevoerd, maar wat deze acties tot gevolg hadden, was dat medewerkers door middel van de geleefde ervaringen van leerlingen -vaak op confronterende maar ook effectieve wijze- inzicht kregen in hun uitdagingen op school.

2. Handelingsbekwaamheid vergroten

- o Het vergroten van docentbewustzijn over gevoelens van *belonging* van groepen leerlingen op het zelfstandig gymnasium bracht ook naar boven dat docenten niet altijd weten hoe ze om moeten gaan met de ervaringen van leerlingen. Veel docenten ervaren handelingsverlegenheid bij het ingrijpen in de klas rondom subtiele vormen van discriminatie of uitsluiting of bij het bespreekbaar maken van bepaalde onderwerpen met individuele leerlingen of met de klas. Meerdere gymnasia hebben in het kader van het verkleinen van handelingsverlegenheid en het vergroten van handelingsbekwaamheid de training 'Omgaan met discriminatie op school' aan het personeel aangeboden. De training, die door de SHZG is ontwikkeld, geeft

“Racisme neemt vaak de vorm aan van grapjes, maar het is wel degelijk racistisch.”

Schoolleider tijdens intake

theoretische inzichten over de mechanismen van (subtiele vormen van) discriminatie, maar biedt docenten vooral de mogelijkheid te oefenen met lastige situaties uit de eigen praktijk met behulp van een trainingsacteur.

3. Leerlinginitiatieven en co-creatie

- o Een andere focus voor het vergroten van gevoelens van *belonging* onder leerlingen kwam naar voren op zelfstandige gymnasia die zich richtten op de leerlingen zelf. Schoolclubs en leerlingverenigingen kunnen een belangrijke rol spelen bij het vergroten van gevoelens van *belonging* van leerlingen. Zo zijn er leerlingverenigingen opgericht die specifiek aandacht hebben voor allerlei vormen van diversiteit, waaronder etnische, gender en religieuze diversiteit die aanwezig is op school. Deze verenigingen organiseren activiteiten rond identiteit, diversiteit en inclusie en zijn toegankelijk voor alle leerlingen op school die zich aangetrokken voelen tot deze thema's. Door als school expliciet ruimte te bieden aan een dergelijk leerlinginitiatief krijgen zowel de leerlingen die deze thema's belangrijk vinden als ook de overige leerlingen op school de boodschap mee dat hun gymnasium dit belangrijke en serieuze thema's vindt om mee bezig te zijn op school. Identiteit, diversiteit en inclusie krijgen hierdoor een duidelijke plek binnen de cultuur van de school.
- o Andere acties die zich op de leerlingen richtten, waren interventies waarbij scholen tijd en ruimte maakten om de aanwezige diversiteit op school jaarlijks te vieren. Zo zijn er meerdere scholen die een dag per jaar in het leven hebben geroepen waarop culturele diversiteit centraal staat en gevierd wordt. De precieze invulling van deze feestdag verschilt per school en varieert van het organiseren van een modeshow, tot het koken en delen van voedsel uit verschillende culturen, tot

aandacht voor en uitleg van verschillende religieuze uitingen, tot het laten zien op school van alle nationale vlaggen die horen bij alle nationaliteiten die leerlingen in zich dragen.

- o Naast een jaarlijkse feestdag zijn er ook scholen die een (mid)dag per jaar hebben gereserveerd om met verschillende leerlingen, docenten en ouders op school in gesprek te gaan over gevoelens van *belonging*. In de vorm van een mini-conferentie vond op deze scholen een dialoog plaats tussen leerlingen, ouders en docenten over hun ervaringen met thuisgevoel en waar deze leerlingen op school soms tegenaan lopen. Door enerzijds aandacht te geven aan de ervaringen en gevoelens van leerlingen en anderzijds deze ervaringen te laten horen door docenten, biedt de mini-conferentie zowel de mogelijkheid voor leerlingen om zich te uiten en serieus genomen te worden als ook de mogelijkheid voor docenten om kennis te nemen van ervaringen die vaak buiten hun zicht blijven.

4. Vernieuwingen binnen de school

- o Op sommige scholen hebben de interventies zich gericht op het aanbrengen van (soms zeer gerichte) aanpassingen in het curriculum om dit een meer divers karakter te geven. Het doel was om leerlingen meer diverse voorbeelden en rolmodellen te kunnen geven door middel van een meer divers curriculum. Zo zijn er zelfstandige gymnasia

“De inhoudelijke hulp die vanuit huis kan worden geboden is verschillend, dat leidt tot andere cijfers voor leerlingen.”

Leerling tijdens focusgroepgesprek

die niet-westerse perspectieven hebben geïntegreerd in de lessen geschiedenis, literatuur en klassieke talen. Ook zijn er scholen geweest die zichtbare diversiteit in beeldmateriaal, muziek en kunst hebben gestimuleerd. Ook hier met het doel dat verschillende leerlingen zich beter zouden kunnen identificeren met het onderwijsaanbod. Maar ook een individuele docent wiskunde heeft bewust en actief meer diversiteit aangebracht door expliciet niet-westerse wiskundigen te benoemen in de lessen. In die zin zijn acties gericht op het aanpassen van het curriculum soms op schoolniveau, soms ook sectieniveau en soms op individueel docentniveau gedaan.

- o Andere acties die gericht waren op vernieuwingen binnen de school hadden een meer fysiek of symbolisch karakter. Zo zijn er zelfstandige gymnasia die in het kader van het vergroten van gevoelens van *belonging* genderneutrale toiletten hebben gecreëerd. Daarnaast zijn er zelfstandige gymnasia die hebben nagedacht over hoe hoog de symbolische drempel kan zijn voor bepaalde groepen ouders om de school binnen te komen (bijvoorbeeld bij informatieavonden of tienminutengesprekken). Deze scholen hebben bewust gereflecteerd op de manieren waarop ze communiceren met ouders en hoe deze communicatie inclusiever kan worden gemaakt, bijvoorbeeld door rekening te houden met het taalniveau waarmee brieven of e-mails worden geschreven, maar ook door informatie aan te bieden in het Turks of Arabisch. Of door informatieavonden anders, en meer in gesprek met ouders, in te richten, opdat ouders naar school durven te komen en zich beter op hun gemak voelen om vragen te stellen.
- o Een andere vernieuwing is dat de aandacht die de afgelopen jaren is ontstaan voor de financiële achtergrond van leerlingen op sommige gymnasia heel concrete gevolgen heeft gekregen. Meerdere scholen besteedden expliciet aandacht aan het feit dat zelfstandige gymnasia vaak een behoorlijk hoge vrijwillige ouderbijdrage vragen, omdat er wordt gespaard voor bijvoorbeeld de Romereis. Ook zijn scholen zich er bewust van dat het voor ouders vaak een hoge drempel is om over hun financiële situatie te praten met school en dat het daarom aan de school is om actie te ondernemen om de kosten voor ouders te drukken. In het kader van kansengelijkheid zijn er daarom meerdere scholen die hebben besloten om minder en/of minder verre of kostbare reizen en uitjes te organiseren dan voorheen gebruikelijk was. Er zijn ook scholen die de facultatieve skireis hebben afgeschaft om op die manier ongelijkheden tussen leerlingen minder te accentueren. Tegelijkertijd zijn reizen en uitjes kenmerkend voor het zelfstandig gymnasium en worden ze zeer gewaardeerd door zowel leerlingen en ouders als docenten. Deze maatregelen zijn op veel scholen dan ook met gemengde gevoelens ontvangen: het afschaffen of verkorten van reizen kan worden ervaren als een verlies door leerlingen, ouders en docenten. Reizen en uitjes worden daarnaast ook gezien als manieren om elkaar buiten de

“Er is een ‘high brow’ cultuur, zowel onder leerlingen als onder docenten.”

Docent tijdens focusgroepgesprek

setting van school om beter te leren kennen en dus als een manier om gevoelens van *belonging* te kunnen versterken. In die zin zijn de interventies gericht op het veranderen van uitjes en reizen één van de meest ingewikkelde gebieden op het gebied van het vergroten van gevoelens van *belonging*.

SUCCEFACTOREN

Er is veel onderzoek gedaan naar het belang van gevoelens van *belonging* in de context van school. Wat dit onderzoek laat zien, is dat het gevoel van *belonging* belangrijk is voor zowel academische prestaties als emotioneel welzijn van leerlingen (Goodenow, 1993; Halse, 2019; Korpershoek et al. 2019; Uslu and Gizir, 2017). Maar je thuis voelen op school is voor sommige groepen leerlingen gemakkelijker dan voor andere groepen leerlingen (Murphy and Zirkel, 2015). Een deel van de verklaring hiervoor ligt bij de fysieke omgeving van school (zie bijvoorbeeld Antonsich, 2010) en een ander deel van de verklaring ligt bij de manier waarop sommige groepen leerlingen meer worden gezien als "authentiek" behorend bij het gymnasium dan andere groepen leerlingen (zie bijvoorbeeld Gravett and Ajjawi, 2021; Slee, 2019).

Belonging kan dan ook worden gezien als een relationeel en cultureel proces, waarbij zowel de fysieke ruimte als de sociale relaties binnen die fysieke ruimte, ertoe doen. Door als zelfstandige gymnasia aandacht te besteden aan *belonging*, en in het bijzonder aan *belonging* van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid, laten deze scholen zien dat ze het belangrijk vinden dat alle groepen leerlingen op het zelfstandig gymnasium zichzelf mogen zijn, zich gezien en gehoord weten, en dat alle groepen leerlingen meer en beter geaccepteerd zouden moeten worden door medeleerlingen en docenten.

PUNTEN VAN AANDACHT

Aandacht hebben voor gevoelens van *belonging* van alle groepen leerlingen en aandacht hebben voor (subtiele) vormen van exclusie is één ding. Maar hoe te handelen bij het signaleren van gedrag op school dat kan zorgen voor minder gevoelens van *belonging* bij sommige leerlingen is een punt van aandacht waar veel docenten tegenaan lopen. Op vrijwel alle zelfstandige gymnasia die mee hebben gedaan aan het actieonderzoek, kwam naar voren dat docenten handelingsverlegenheid ervaren in bepaalde situaties. Docenten weten vaak niet hoe ze kunnen of zouden moeten reageren op situaties die betrekking hebben op discriminerende, racistische opmerkingen die tussen leerlingen worden gemaakt in de klas en in de bredere context van de school. Ook de aanwezigheid van religieuze diversiteit, de wensen van leerlingen die daarbij soms naar voren komen en de stereotypen rondom bepaalde religies kunnen zorgen voor ongemak bij docenten.

Naast de handelingsverlegenheid bij docenten ten aanzien van etnische of religieuze identiteit, is de sociaal-economische achtergrond van leerlingen ook een punt van aandacht bij het vergroten van gevoelens van *belonging* op het gymnasium. Scholen hebben geen informatie over de financiële achtergrond waar leerlingen vandaan komen, waardoor het signaleren van armoede een lastige opgave is. Dit wordt versterkt door de schaamte die leerlingen en ouders kunnen voelen om hun financiële situatie te bespreken met de school (in het kader van schoolgeld of schoolreizen of extra-

"Bepaalde leerlingen voelen zich nu nog te vaak eenzaam en te weinig gesteund."

Leerling tijdens focusgroepgesprek

curriculaire vakken). Het onderwerp financiën en wat het kost om zes jaar deel te nemen aan het schoolleven op een zelfstandig gymnasium is een belangrijk onderwerp in relatie tot *belonging*, maar ook een onderwerp dat nog meer aandacht verdient. Communiceren over geld, inkomen en armoede wordt nog vaak als een drempel ervaren door zowel de school als de ouders en leerlingen. Daarnaast staan de meningen over het belang van reizen en uitjes voor het versterken van het thuisgevoel van leerlingen op gespannen voet met het afschaffen of inkorten van deze reizen en uitjes. Daarmee bieden deze interventies op het gebied van kostenbesparing voor ouders dus geen eenduidige richting als het gaat om de gevoelens van *belonging* van leerlingen.

Een ander punt van aandacht in relatie tot het versterken van gevoelens van *belonging* is dat het een continu proces binnen de school betreft. Op veel gymnasia zijn mooie acties opgezet en uitgevoerd. Belangrijk is om deze acties te borgen binnen de school, zodat ze niet eenmalig blijven en niet afhankelijk blijven van één of een aantal medewerkers binnen de school die er zich voor inzetten. In lijn met dit punt van borging, is het ook belangrijk te benoemen dat veel gymnasia hebben aangegeven een wens te hebben om hun personeelsbestand diverser te maken, maar deze wens nog niet hebben weten te realiseren. Voor het vergroten van gevoelens van *belonging* van met name leerlingen met een migratieachtergrond zou het goed zijn om ook meer docenten met een migratieachtergrond in dienst te hebben. Leerlingen met een migratieachtergrond op het zelfstandig gymnasium herkennen zich nu vaak niet in docenten, terwijl onderzoek van Santoro (2013) bevestigt dat rolmodellen niet alleen identificatie van leerlingen bevorderen, maar ook competenties van leerlingen vergroten (Santoro, 2013).

6. INTERVENTIES TER VOORKOMING VOORTIJDIGE UITSTROOM

INTERVENTIES

Zelfstandige gymnasia die ervoor kozen om in hun actieonderzoek aandacht te besteden aan het voorkomen van voortijdige uitstroom deden dat vrijwel allemaal omdat zowel bij het intakegesprek met de schoolleiders als tijdens de bijeenkomst met het onderzoeksteam naar voren kwam dat sommige groepen leerlingen minder gemakkelijk toegang lijken te hebben tot betaalde vormen van huiswerkbegeleiding dan andere groepen leerlingen. Ook lijkt het voor sommige groepen leerlingen gemakkelijker om vanuit huis inhoudelijke ondersteuning te krijgen dan voor andere groepen leerlingen. Omdat schaduwonderwijs, in de vorm van huiswerkbegeleiding en bijles, in de Nederlandse onderwijscontext een belangrijke rol heeft ingenomen (zie bijvoorbeeld Jansen, Elffers en Volman, 2020, 2022), kan ongelijke toegang tot huiswerkbegeleiding en bijles zorgen voor mindere prestaties op school en dus potentieel leiden tot een grotere voortijdige uitstroom van groepen leerlingen die geen schaduwonderwijs genieten.

Tegelijkertijd waren de onderzoeksteams die zich wilden richten op het voorkomen van voortijdige uitstroom van groepen leerlingen zich bewust van het feit dat ze deze groepen leerlingen niet wilden stigmatiseren door bij voorbaat ervan uit te gaan dat zij extra hulp konden gebruiken. Veel scholen

“Veel ouders lijken veel geld te hebben, en het lijkt soms dat docenten ervan uitgaan dat alle leerlingen in die omstandigheden opgroeien.”

Leerling tijdens focusgroepgesprek

hadden niet goed in beeld - door gebrek aan structurele data- welke groepen consequenter het zelfstandig gymnasium voortijdig verlaten en wilden daarom geen interventies die zich expliciet richtten op bijvoorbeeld leerlingen met een migratieachtergrond en/of leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid.

De onderzoeksteams hebben daarom verschillende acties opgezet die doorgaans toegankelijk waren voor alle leerlingen:

1. Het opzetten van een huiswerkklas

- o Meerdere zelfstandige gymnasia hebben het idee gehad om een huiswerkklas in het leven te roepen waar leerlingen na school gratis huiswerk kunnen maken, met verschillende vormen van ondersteuning vanuit school. Op alle scholen waar dit idee voor een huiswerkklas tot uitvoering is gebracht, waren de ervaringen van zowel de school, als de leerlingen, als ook de ouders positief. Zelfstandige gymnasia die een huiswerkklas in het leven hebben geroepen, werken daarbij bijvoorbeeld samen met bovenbouwleerlingen of oud-leerlingen die optreden als tutor. Deze tutores krijgen een vergoeding van de school voor het werk, zodat het een daadwerkelijke baan betreft. Alle leerlingen die gebruik willen maken van de huiswerkklas, kunnen dit doen. De kosten van de huiswerkklas komen daarbij dus volledig te liggen bij de school. De keuze om deel te nemen aan de huiswerkklas wordt soms door leerlingen of ouders van leerlingen of op aanraden van de mentor van een leerling gemaakt. Daarnaast is deelname aan de huiswerkklas weliswaar niet verplicht, maar als een leerling zich eenmaal heeft aangemeld voor de huiswerkklas, geldt voor deze leerling wel een aanwezigheidsplicht. Hierdoor krijgt de huiswerkklas een minder

vrijblijvend karakter en kunnen de beperkte plekken die er zijn zo goed mogelijk worden benut.

2. Het bieden van taalondersteuning

- o Het gymnasium biedt een schoolomgeving waarin taligheid van leerlingen enerzijds wordt gestimuleerd en anderzijds ook een vereiste is om het onderwijs goed te kunnen volgen. Zowel door de manier waarop de lesstof is geschreven, als door de woorden en voorbeelden die docenten gebruiken, kan het voor sommige groepen leerlingen die met een taalachterstand op school aankomen, lastiger zijn om te voldoen aan de academische eisen die de school stelt. Hierdoor kunnen deze groepen leerlingen meer risico lopen om de school voortijdig te moeten verlaten. Op verschillende gymnasia zijn daarom interventies opgezet om taalachterstanden bij groepen leerlingen weg te werken. Zo bieden meerdere scholen extra taalondersteuning Nederlands aan. Doel van deze interventies is om leerlingen buiten het reguliere curriculum om meer handvatten te bieden om met de taligheid van het zelfstandig gymnasium uit de voeten te kunnen.

SUCCESFACTOREN

De interventies die zelfstandige gymnasia hebben bedacht en ingezet om voortijdige uitstroom meer of beter te kunnen voorkomen, worden gekenmerkt door hun systemische karakter. Met name het opzetten van een huiswerkklas laat zien dat scholen

“Er is echt een enorme drempel om de school om financiële hulp te vragen.”

Schoolleider tijdens intake

het aandurven om op een fundamenteel niveau veranderingen door te voeren in de manier waarop de school georganiseerd is. Op de scholen waar de gratis huiswerkklas is ingevoerd, zat eerst vaak een commerciële organisatie die betaalde huiswerkbegeleiding aanbood binnen de muren van de school. Deze samenwerking was voor veel scholen doorgaans een vruchtbare, maar werd in het kader van kansengelijkheid als toenemend problematisch beschouwd, omdat niet alle leerlingen (of hun ouders) zich de huiswerkbegeleiding konden veroorloven. Door de commerciële samenwerking te stoppen en zelf een gratis variant van huiswerkbegeleiding aan te bieden, hebben de betreffende zelfstandige gymnasia een systemische verandering in gang durven zetten binnen de school die de kans op borging versterkt.

Dat deze verandering ook is doorgevoerd met oog voor het voorkomen van stigmatisering van groepen leerlingen (door de gratis huiswerkklas beschikbaar te maken voor alle leerlingen van de school) is een extra succesfactor gebleken van de huiswerkklas: leerlingen die deelnamen aan de huiswerkklas voelden zich doorgaans niet "anders" dan de leerlingen die niet deelnamen aan de huiswerkklas; ze zagen er vooral de voordelen van in, wilden er in de toekomst mee doorgaan, en raadden het zelfs aan aan andere leerlingen op school.

Ook het aanbieden van extra taallessen werd door meerdere scholen op een structurele basis ingevoerd en werd niet uitsluitend gericht op of aangeboden aan specifieke groepen leerlingen (ter voorkoming van stigmatisering). Hiermee bieden ook deze interventies de mogelijkheid tot een systemische aanpassing binnen de school, die daarmee minder afhankelijk wordt van het onderzoeksteam of de duur van het actieonderzoek.

PUNTEN VAN AANDACHT

Het financieren van een huiswerkklas die gratis beschikbaar is voor alle leerlingen die zich daarvoor willen aanmelden en het betalen van de tutores door de school, betekent dat de huiswerkklas een extra kostenpost is. Sommige scholen hebben hiervoor financiering van hun gemeente gekregen, maar het continu financieren van een huiswerkklas vraagt extra inzet vanuit de school(leiding). Ook is het van belang dat de huiswerkklas goed wordt ingebed binnen de structuur van de school. Docenten moeten weten welke leerlingen gebruik maken van de huiswerkklas en voor welke vakken deze leerlingen in het bijzonder extra hulp krijgen van tutores. Het is een punt van aandacht voor scholen die een huiswerkklas hebben opgezet dat docenten en tutores niet langs elkaar heen werken, maar elkaar op de hoogte kunnen houden van de vorderingen van leerlingen. De schoolleiders van zelfstandige gymnasia doen er daarom goed aan om zorg te dragen voor goede communicatie en uitwisseling tussen docenten en tutores.

7. BELANG VAN DE SCHOOLLEIDING IN HET ACTIEONDERZOEK

Schoolleiders zijn systeemdragers van kansengelijkheid. In de vijf jaar dat het actieonderzoek 'Kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium' bezig is, is duidelijk te zien dat hoe actiever de schoolleiding zich achter het actieonderzoek schaaft, hoe meer het onderzoeksteam voor elkaar krijgt op het gebied van het opzetten en uitvoeren van interventies. Dit

"Het thema is absoluut veel meer gaan leven door de aandacht vanuit de schoolleiding."

Docent tijdens evaluatiegesprek

wil niet zeggen dat onderzoeksteams waarbij de schoolleiding minder betrokken was, minder voor elkaar hebben gekregen. Maar het wil wel zeggen dat het lastiger was voor onderzoeksteams die het met minder steun van hun schoolleiding moesten doen om hun interventies in de school te laten landen. De invloed van de schoolleiding vergemakkelijkt in die zin het werk van de onderzoeksteams.

Schoolleiders spelen een actieve rol bij het creëren van nieuwe normen op het zelfstandig gymnasium rondom het thema kansengelijkheid. Zo zijn er schoolleiders die het thema 'kansengelijkheid' maandelijks agenderen bij vergaderingen. Ook zijn er schoolleiders die kansengelijkheid als thema hebben opgenomen in het schoolplan. Door het onderwerp op deze wijze structureel te laten terugkeren op school, is de kans op borging groter en daarmee wordt het onderwerp onderdeel van de gang van zaken op school. Hiermee wordt het (langzaam maar zeker) ook onderdeel van de normen die op het zelfstandig gymnasium aanwezig zijn: kansengelijkheid is een vast en terugkerend thema en losse acties of interventies worden vertaald naar structurele veranderingen binnen de school.

De symbolische ruimte die wordt gecreëerd door schoolleiders die kansengelijkheid als vast en terugkerend thema integreren binnen hun school, kan ervoor zorgen dat sommige medewerkers, ouders en leerlingen twijfels kunnen ervaren of het zelfstandig gymnasium nog wel de plek blijft die het lange tijd is geweest: een plek waar leerlingen in een veilige, vaak kleine schoolomgeving de mogelijkheid krijgen hun potentie te benutten. Een schoolleiding die zich actief met het onderwerp kansengelijkheid bezighoudt, schept enerzijds ruimte voor de twijfels, onzekerheden en soms ook weerstand die de ingeslagen koers kan veroorzaken op school. Sommige interventies raken aan een

verandering in de schoolcultuur en dit kan vragen en zorgen oproepen bij medewerkers, leerlingen en ouders die vrezen hun school niet meer te zullen herkennen. Tegelijkertijd laat een actieve schoolleiding ook het enthousiasme zien waarmee ze een duidelijke boodschap afgeven dat de ingeslagen koers op het gebied van kansengelijkheid een verandertraject is waar de school aan wil en zal vasthouden. Kansengelijkheid wordt door deze schoolleiders niet alleen gezien en gepresenteerd als een vorm van morele rechtvaardigheid, maar ook als een kans voor zelfstandige gymnasia om zich staande te houden en deels opnieuw uit te vinden in een samenleving die demografisch verandert en tegelijkertijd het meritocratisch ideaal kritisch onder de loep neemt en ter discussie stelt.

8. CONCLUSIES

Het actieonderzoek 'Kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium' is ingegeven door de wens van meerdere zelfstandige gymnasia in Nederland om een (nog) diversere leerlingpopulatie te verkrijgen en niet alleen een logische schoolkeuze te zijn voor de "traditionele gymnasiast". Deze wens viel samen met een maatschappelijk debat in Nederland rondom kansen(on)gelijkheid in het Nederlandse onderwijssysteem en het kritisch ter discussie stellen van de focus op het meritocratisch ideaal.

De verzamelde inzichten uit het vijfjarige actieonderzoek tonen dat veel zelfstandige

"Het is nu aan het schuren, ook onder docenten, en dat betekent dat er nog duidelijker beleid moet komen."

Docent tijdens evaluatiegesprek

gymnasia qua leerlingenpopulatie minder etnisch homogeen zijn dan waar doorgaans vanuit gegaan wordt, maar wel zeer homogeen zijn als het gaat om het opleidingsniveau van de ouders van leerlingen (zie bijvoorbeeld Merry en Boterman, 2020; Khaddari en Duin, 2023). Tegelijkertijd laten de inzichten zien dat leerlingen met een migratieachtergrond en/of met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid, zich weliswaar thuis voelen op het zelfstandig gymnasium, maar consequent in mindere mate dan leerlingen zonder migratieachtergrond en/of leerlingen met ouders die een hbo of universitaire opleiding hebben genoten. Gevoelens van *belonging* kunnen dan ook samengaan, hoe tegenstrijdig dat ook lijkt, met gevoelens van discriminatie en uitsluiting (zie Waldring et al., 2020). Kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium draait dus zowel om wie toegang krijgt en behoudt tot het zelfstandig gymnasium, maar vooral ook om wie er zich thuis voelt en tot bloei kan komen (Goodenow, 1993; Halse, 2019; Korpershoek et al. 2019; Uslu and Gizir, 2017). De 28 zelfstandige gymnasia die hebben deelgenomen aan het actieonderzoek hebben dan ook de vraag “wie past bij ons?” kritisch durven bekijken en hebben deze vraag tijdens het actieonderzoek getracht om te draaien naar de vraag “hoe maken we ruimte voor wie nog onvoldoende bij ons is of zich nog onvoldoende bij ons voelt passen?”.

De evaluaties van de verschillende interventies laten verschillende patronen zien, onder andere in het tempo waarmee interventies worden opgemerkt door leerlingen, collega's of ouders. Zo blijkt uit het actieonderzoek dat interventies gericht op leerlingen (zoals de Klimklas, het opzetten van een leerlingenvereniging of het oprichten van een huiswerkklas) zowel zorgen voor zichtbaarheid als ook waardering bij betrokken leerlingen in het bijzonder en binnen de school in het algemeen. Dergelijke interventies, of ze nu gericht zijn op instroom, *belonging*, of voorkomen van voortijdige

uitstroom, zijn gemakkelijk te herkennen en worden doorgaans gezien als een welkome aanvulling op het bestaande repertoire van de school.

Interventies gericht op het vergroten van docentbewustzijn over kansen(on)gelijkheid op het zelfstandig gymnasium lijken minder (direct) zichtbaar bij leerlingen en docenten, zo blijkt uit de evaluaties op meerdere scholen. Desondanks geven zowel leerlingen als docenten aan dat ze het belangrijk vinden dat er blijvend aandacht wordt besteed op school aan het vergroten van docentbewustzijn op het gebied van kansengelijkheid en de omgang met diversiteit in de klas. Interacties gericht op het vergroten van docentbewustzijn hebben de potentie om een meer systemische verandering binnen de school in werking te zetten, omdat ze zich richten op het zichtbaar(der) maken en ter discussie stellen van onuitgesproken normen. Daarmee bieden deze interventies een blik op het eigen functioneren van de school en van docenten en tevens mogelijke handvatten om het eigen functioneren te veranderen ten behoeve van een meer inclusieve leeromgeving voor alle leerlingen.

Hoewel het effect qua tempo verschilt tussen interventies gericht op leerlingen enerzijds en op medewerkers anderzijds, lijken bovenstaande interventies (Klimklas, leerling verenigingen/schoolclubs, huiswerkkas, vergroten van docentbewustzijn) te worden gezien als behulpzaam bij het vergroten van kansengelijkheid op het gymnasium. Daarentegen lijken uitkomsten

“Het hoeft niet altijd groots te zijn, ook kleine aanpassingen kunnen lessen inclusiever maken.”

Docent tijdens evaluatiegesprek

van interventies die gericht zijn op het reduceren van de kosten die het gymnasium met zich meebrengt, soms minder eenduidig te worden beschouwd als behulpzaam. Met name als dit een verschraling van het aanbod van reizen met zich meebrengt. Enerzijds worden reizen en uitjes als kenmerkend voor het gymnasium gezien en bestaat er daarom een wens om ze te behouden. Tegelijkertijd speelt ook dat zowel leerlingen als ouders als medewerkers van gymnasia om andere redenen kritisch staan tegenover het inperken/afschaffen van reizen en uitjes in het kader van het vergroten van kansengelijkheid. Uitjes en reizen worden vaak juist gezien als manieren om meer *belonging* te ervaren op en met school en met medeleerlingen en docenten. Het elkaar zien buiten de schoolmuren om - maar wel in het kader van school- doet veel voor het aangaan van (nieuwe) positieve verbindingen tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten. Ook is op meerdere scholen aangehaald dat met name de reizen een unieke kans bieden voor leerlingen die deze reizen niet zo snel of gemakkelijk zouden kunnen maken met het eigen gezin. Juist omdat scholen ervoor zorgen alle leerlingen mee te nemen op reis, ook als niet alle ouders financieel kunnen bijdragen, kunnen leerlingen op plekken komen en ervaringen opdoen die ze anders zouden missen in deze fase van hun leven.

Interventies gericht op het vergroten van kansengelijkheid zoals bijvoorbeeld het verlagen van de kosten door minder te reizen, kunnen dus soms onbedoeld de indruk wekken tegen kansengelijkheid in te gaan. Net zoals bij het tegelijkertijd kunnen ervaren van *belonging* én discriminatie lijkt hier sprake van een tegenstelling én laat dit dilemma zien dat de oplossing niet eenduidig is. Gymnasia zijn bij de aanpak van kansengelijkheid aan het ontdekken wat werkt in hun lokale context en wat past bij hun specifieke schoolcultuur. Deze

ontdekkingstocht kent uitdagingen en het is niet altijd direct duidelijk wat de "juiste" manieren zijn om meer kansengelijkheid op het gymnasium te creëren. Zelfstandige gymnasia hebben dan ook een duidelijke behoefte aan (concrete) handelingsperspectieven bij het in gang zetten en aan de gang houden van een traject dat gericht is op het vergroten van kansengelijkheid op het gymnasium. De actieve betrokkenheid van de schoolleiding is hierbij cruciaal, zo laat ook dit actieonderzoek zien.

De schoolleiding als motor van kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium blijkt van essentieel belang om dit thema te blijven bespreken en de bijbehorende veranderingen te ondersteunen en te borgen binnen de school. Het vergroten van kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium vergt namelijk een cultuurverandering binnen de school. Bij deze cultuurverandering blijft het gymnasium staan voor zeer goed onderwijs, maar worden sommige onzichtbare normen en eisen, die nu nog in het nadeel kunnen werken van sommige groepen leerlingen, gezien, besproken en aangepast. Een dergelijk verandertraject kan zonder expliciete steun van de schoolleiding moeilijk gerealiseerd worden, ook omdat elk verandertraject kan rekenen op weerstand.

Op meerdere zelfstandige gymnasia die deel hebben genomen aan het actieonderzoek is sprake (geweest) van weerstand. Soms was er weerstand onder leerlingen of ouders, maar ook medewerkers vreesden bij te veel acties gericht op

"Schoolclubs zijn hier een verbindende factor. Dat zou nog kunnen worden uitgebreid."

Leerling tijdens evaluatiegesprek

kansengelijkheid voor verlies van het unieke, academische karakter van het zelfstandig gymnasium. De weerstand is door sommige van de gymnasia het hoofd geboden door openlijk het gesprek te voeren over waar de school de focus op wil leggen voor de toekomst. In plaats van de focus op excellentie kan het gymnasium de stap maken naar het ontwikkelen van een nieuwe maatschappelijke identiteit. Niet als boegbeeld van academische exclusiviteit, maar als een open leeromgeving waar klassieke vorming samengaat met uitdagend onderwijs en waar de hedendaagse diversiteit herkenbaar is onder leerlingen en medewerkers. Uit het actieonderzoek kwam naar voren dat er doorgaans geen weerstand werd ervaren wanneer interventies, zoals de Klimklas of de Huiswerkklass of het oprichten van een leerling vereniging/schoolclub, werden gezien als aanvulling op het bestaande repertoire van het gymnasium. Deze interventies boden scholen iets extra's waarvoor, in termen van culturele eigenheid van het zelfstandig gymnasium, niets hoefde te worden opgegeven.

Er zijn ook interventies die niet meteen als aanvullend worden gezien, maar een gevoel van verlies oproepen. Een nieuwe maatschappelijke identiteit kan een cultuurverandering van exclusiviteit naar inclusiviteit vergen en het gevoel oproepen dat het gymnasium niet langer zijn unieke karakter behoudt. Tegelijkertijd zijn zelfstandige gymnasia al inclusief als het gaat om LGBTQ+ of neurodiverse leerlingen. De aandacht en ruimte die er op scholen is voor deze groepen leerlingen zorgen ervoor dat deze leerlingen tot hun recht kunnen komen op school. In die zin is de cultuurverandering waarover we het hebben in deze rapportage ook weer niet zo'n grote: het gaat veeleer om een bewustwordingsproces dat leerlingen met migratieachtergrond en/of leerlingen met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid ook met specifieke uitdagingen in het onderwijs te

maken kunnen krijgen en waar gymnasia naar willen kunnen handelen. Dit handelen vereist een blik naar binnen om beter te kunnen begrijpen waar deze leerlingen tegenaan lopen en hoe mogelijke barrières deels besloten liggen in de cultuur van het zelfstandig gymnasium. Daarnaast vereist het een bereidheid om (vaak kleine) aanpassingen te doen om deze leerlingen het gevoel te geven dat ze daadwerkelijk op hun plek zijn op het gymnasium.

'Scholen kunnen niet alle maatschappelijke problemen oplossen' is een uitspraak die in het onderwijsdebat in Nederland regelmatig te horen is. Ook met dit actieonderzoek zijn niet alle aspecten van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs aangepakt, laat staan opgelost. Zo blijft de stratificatie van het Nederlandse onderwijsstelsel (Denessen, 2025) bestaan en hebben zelfstandige gymnasia daarin hun eigen bijzondere plek. Maar wat er in de afgelopen vijf jaren wel is gebeurd, is dat gymnasia interventies hebben ontwikkeld om de negatieve kanten van "vroeg selectie" van kinderen van primair naar secundair onderwijs (Cruel, 2013, 2015, 2025) deels op te vangen door het integreren van een Klimklas. Ook de rol van schaduwonderwijs (Jansen, Elffers en Volman, 2020, 2022) is ter tafel gekomen bij meerdere scholen. Hierop zijn acties gevolgd, zoals het opzeggen van de samenwerking met commerciële huiswerkinstituten of het opzetten van een eigen gratis huiswerkklass. Daarnaast was er bij het ontwikkelen van verschillende interventies, zoals het organiseren van ouderavonden of het nadenken over schoolreizen, aandacht voor de mogelijke invloed die het opleidingsniveau en het inkomen

"Het gesprek over kansengelijkheid heeft op school een open karakter gekregen en het leeft binnen de school."

Docent tijdens evaluatiegesprek

van ouders spelen bij het in stand houden van kansen(on)gelijkheid in het onderwijs (zie ook de Vries, 2025). Gymnasia zijn inderdaad weinig divers als het gaat om het opleidingsniveau van ouders en gymnasia worstelen vaak met de omgang met de financiële lasten voor ouders (ook al gaat het om een vrijwillige ouderbijdrage). Maar het zelfstandig gymnasium kan minder gemakkelijk worden gekenmerkt als "elitair bolwerk" waarin kinderen gesegregeerd kunnen opgroeien (zie Merry and Boterman, 2020; Khaddari en Duin, 2023), want gymnasia blijken een stuk diverser qua etnische achtergrond van hun leerlingen dan vaak wordt aangenomen.

Het thuisgevoel van leerlingen met migratie-achtergrond en met ouders die tot en met mbo-niveau zijn opgeleid heeft tot slot de meeste aandacht gekregen in het actieonderzoek. Thuisvoelen op school is voor sommige groepen leerlingen gemakkelijker dan voor andere groepen leerlingen (Murphy and Zirkel, 2015), omdat sommige groepen leerlingen meer worden gezien als "authentiek" behorend bij het gymnasium dan andere groepen leerlingen (zie bijvoorbeeld Gravett and Ajjawi, 2021; Slee, 2019).

Met name door de interventies die gericht waren op het vergroten van het bewustzijn van medewerkers, is het voor zelfstandige gymnasia duidelijker geworden dat er symbolische grenzen op school aanwezig zijn en dat deze symbolische grenzen doorgaans op subtiele wijze werken: ze sluiten niet expliciet noch op bewuste manier groepen leerlingen en ouders uit. Het is juist de vanzelfsprekendheid van culturele codes (zoals spreekstijl, humor of de gewoonte van het op vakantie kunnen gaan) die voor gevoelens van exclusie kunnen zorgen bij sommige groepen leerlingen. Effectieve interventies op het gebied van het vergroten van gevoelens van *belonging* hebben daarom enerzijds een sociale component: ze zorgen ervoor dat alle leerlingen op het

gymnasium gemakkelijker kunnen ervaren dat ze (in de meest brede zin) op hun plek zijn binnen het zelfstandig gymnasium. Daarnaast hebben effectieve interventies op het gebied van het vergroten van gevoelens van *belonging* ook een disruptieve component: deze interventies brengen (deels) aan het licht wat onzichtbare en onuitgesproken normen zijn binnen de context van de school en kunnen hierdoor een beweging in gang zetten waarbij dat wat als "normaal" of "gewenst" wordt gezien op het zelfstandig gymnasium, onder de loep wordt genomen. Door het zichtbaar en bespreekbaar maken van aannames en de gevolgen die deze aannames voor bepaalde groepen leerlingen binnen de school kunnen hebben, beweegt het zelfstandig gymnasium in de richting van een schooltype waar kansengelijkheid een onlosmakelijk onderdeel wordt van de schoolpraktijk.



9. AANBEVELINGEN

Voor de komende jaren ligt de uitdaging voor zelfstandige gymnasia die hebben deelgenomen aan het actieonderzoek 'Kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium' in structurele verankering van de uitgevoerde interventies en het verwezenlijken van nog meer ambities op dit vlak. Hieronder worden hiervoor enkele aanbevelingen gedaan. De aanbevelingen komen voort uit verschillende onderdelen van het actieonderzoek. Sommige aanbevelingen komen voort uit bedachte en uitgevoerde interventies. Andere aanbevelingen komen voort uit de evaluatiegesprekken met leerlingen en medewerkers en hebben betrekking op ervaringen met en wensen voor de toekomst van de school. Weer andere aanbevelingen komen voort uit ambities die scholen hebben geuit tijdens het actieonderzoek, maar (nog) niet hebben kunnen realiseren tijdens het traject van het actieonderzoek. Tezamen vormen ze een overzicht van mogelijkheden die scholen hebben om de verschillende aspecten van kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium (diverser maken van de instroom, vergroten van gevoelens van *belonging* en voorkomen van voortijdige uitstroom) als vast punt van aandacht binnen de school te houden en daarmee ook te bestendigen.

AANBEVELING 1 **(OUD-)LEERLINGEN ALS AMBASSADEURS**

Leerlingen en oud-leerlingen die goede ervaringen hebben (gehad) op het gymnasium kunnen aan potentiële leerlingen overbrengen waarom het zelfstandig gymnasium een plek is waar iedereen zich thuis kan voelen. De inzet van (oud-)leerlingen als ambassadeurs gebeurt al op meerdere scholen en biedt een laagdrempelige manier om vanuit de ervaringen van deze (oud-)leerlingen nieuwe leerlingen inzichten te geven in wat het gymnasium inhoudt. Met name ambassadeurs die van

basisscholen komen die doorgaans niet veel leerlingen leveren aan het gymnasium, kunnen veel impact hebben op het aanboren van nieuwe groepen gymnasiasten.

AANBEVELING 2 **SCHOOLCLUBS BEVORDEREN**

Op meerdere scholen klonk waardering door leerlingen over de aanwezigheid van schoolclubs. Schoolclubs bieden een manier om over jaarlagen heen kennis te maken met andere leerlingen. Deze kennismakingen zorgen voor gevoelens van *belonging* omdat leerlingen in de schoolclubs een gedeelde interesse hebben. Daarnaast bieden schoolclubs een gelegenheid om interesses en/of identiteiten die niet altijd direct met school te maken hebben, toch een plek binnen de school te geven (denk bijvoorbeeld aan een schaak- of bokscub of aan de GSA). Leerlingen geven aan dat ze graag (mede)zeggenschap zouden willen hebben over het oprichten van schoolclubs, de inhoud van de clubs en momenten waarop leerlingen kunnen deelnemen aan de activiteiten die schoolclubs te bieden hebben.

AANBEVELING 3 **BEVORDEREN BEWUSTZIJN OVER SUBTIELE EXCLUSIE**

Het is belangrijk om bewustzijn bij medewerkers over subtiele vormen van exclusie die op school plaatsvinden (blijvend) te bevorderen. Meerdere scholen hebben in de afgelopen jaren ingezet op het vergroten van docentbewustzijn hieromtrent, bijvoorbeeld door middel van gesprekken die zijn gevoerd met (oud-)leerlingen over hun ervaringen met thuisgevoel en exclusie op het gymnasium. Het vergroten van bewustzijn over (subtiele vormen van exclusie) op school zou kunnen worden uitgebreid door ook leerlingen te betrekken in het bewustwordingsproces. Aangezien ook leerlingen onderling kunnen zorgen voor vormen van exclusie,

zijn op verschillende scholen bijvoorbeeld workshops voor leerlingen verzorgd door externe partijen die ingaan op de discriminatie en wat de gevolgen kunnen zijn van discriminerend gedrag voor leerlingen die dit ondergaan.

AANBEVELING 4 **EXPLICIETE AANDACHT IN MENTORPROGRAMMA**

Mentorprogramma's die expliciet aandacht besteden aan sociale cohesie en discriminatie kunnen behulpzaam zijn bij het bespreekbaar maken van "incidenten" die in de klas plaatsvinden tussen leerlingen. Wanneer leerlingen via mentorprogramma's mede-eigenaar worden van het sociale klimaat op school kunnen duurzame cultuurveranderingen ontstaan. Zulke interventies geven leerlingen *agency*: zij worden niet enkel deelnemers, maar dragers van normveranderingen binnen de school die kunnen zorgen voor *belonging* bij meer groepen leerlingen op het zelfstandig gymnasium. Belangrijk hierbij is dat er via een mentorprogramma voor wordt gezorgd dat het een schoolbrede verandering betreft die niet afhankelijk is van individuele mentordocenten, maar breed en duurzaam een plek krijgt binnen de school.

AANBEVELING 5 **MONITOREN BELONGING**

De *Belonging*-vragenlijst, ontwikkeld door de VU, vormt een thermometer. Wanneer deze jaarlijks wordt herhaald, gekoppeld aan kwalitatieve data (exitgesprekken, interviews met leerlingen over hun ervaringen), ontstaat een cyclische monitor waarmee zelfstandige gymnasia op individueel schoolniveau kunnen bijhouden hoe de ontwikkelingen op het gebied van kansengelijkheid worden ervaren door hun leerlingen. Daarnaast zouden deze data één keer per jaar centraal geanalyseerd kunnen worden, bijvoorbeeld vanuit de SHZG, om ook een beeld te krijgen van hoe alle

deelnemende zelfstandige gymnasia het doen op het gebied van kansengelijkheid (een overkoepelende *factsheet*). Hierdoor ontstaat een longitudinaal beeld van de ontwikkelingen per school en voor het zelfstandig gymnasium als schooltype.

AANBEVELING 6 **INFRASTRUCTUUR VOOR KLACHTEN OVER DISCRIMINATIE**

Op een aantal scholen is tijdens het actieonderzoek de wens (of ambitie) uitgesproken om een goede infrastructuur te ontwikkelen rondom het behandelen van klachten over of negatieve ervaringen met discriminatie van leerlingen op school. Op scholen zijn doorgaans al meerdere mogelijkheden voor leerlingen om een klacht in te dienen of een gesprek aan te vragen over (vervelende) ervaringen, maar uit de evaluatiegesprekken die in het kader van het actieonderzoek zijn gevoerd blijkt dat leerlingen vaak niet goed weten wie vertrouwenspersonen zijn binnen de school, wat de procedures inhouden of wat ze kunnen verwachten van een dergelijk traject. Het is daarom wenselijk om (nog) meer aandacht te besteden aan het ontwikkelen van een duidelijke infrastructuur rondom klachten op school, zodat leerlingen beter weten waar/bij wie ze terecht kunnen en wat ze wel (en niet) kunnen verwachten bij het indienen van een klacht over ervaren discriminatie.

AANBEVELING 7 **TRAININGEN VOOR DOCENTEN EN OOP**

Door het actieonderzoek heen is een terugkerend patroon zichtbaar dat docenten doorgaans (zeer) bereidwillig zijn om beter om te gaan met lastige situaties die zich op school en in de klas kunnen voordoen, maar vaak handelingsverlegen zijn. Docenten geven aan behoefte te hebben aan handelingsperspectieven, bijvoorbeeld door het

volgen van cursussen (professioneel leren). Op meerdere gymnasia zijn in de afgelopen jaren verschillende cursussen of trainingen geweest waarbij docenten en ondersteunend personeel kennis opdeden over en oefenden in het omgaan met micro-agressies, inclusieve communicatie en culturele diversiteit in de klas. Zulke bijeenkomsten hebben de potentie kennis en het vermogen te vergroten om ongemak te verdragen en het gesprek te openen met leerlingen én collega's over ongewenst gedrag. Belangrijk is om deze trainingen regelmatig te laten terugkomen, zodat docenten kunnen blijven werken aan hun vaardigheden, maar ook nieuwe docenten de gelegenheid krijgen zich te bekwamen in de omgang met lastige situaties in de klas en op school.

AANBEVELING 8

VERBREDEN REPRESENTATIE

Hoewel veel zelfstandige gymnasia minder etnisch homogeen zijn qua leerlingenpopulatie dan doorgaans wordt aangenomen, is de docentpopulatie op zelfstandige gymnasia nog wel erg etnisch homogeen. Veel gymnasia geven aan dat zij een meer divers personeelsbestand willen realiseren, bijvoorbeeld in het kader van representatie en herkenbaarheid voor groepen leerlingen op school, maar slagen niet voldoende in het aantrekken van (geschikte) kandidaten. Een specifieke focus op wervingsstrategieën die gericht zijn op diversiteit, inclusief samenwerking met hbo-lerarenopleidingen en traineeprogramma's voor alumni met migratieachtergrond, zouden mogelijkheden kunnen zijn om meer diversiteit onder het docerend personeel te bewerkstelligen op het zelfstandig gymnasium. Het thema kansengelijkheid en diversiteit zou als vast onderdeel van de kwaliteitszorg op school kunnen worden opgenomen. Ook kunnen zelfstandige gymnasia criteria rondom kansengelijkheid opnemen in hun schoolplan, in wervingsteksten en

sollicitatiegesprekken, en in jaargesprekken met docenten. Door kennis over en handelingsbekwaamheid ten aanzien van kansengelijkheid en diversiteit expliciet op te nemen in de institutionele omgeving van het zelfstandig gymnasium, kan er gezorgd worden voor institutionele borging en kan er ook blijvend op gestuurd worden.

Representatie komt ook tot uiting in het curriculum. Op verschillende scholen hebben docenten hun lesmateriaal verrijkt met voorbeelden van niet-westerse schrijvers in literatuur of het bespreken van Afrikaanse filosofie in klassieke contexten. Door middel van het verbreden van de canon hebben deze docenten een bijdrage weten te leveren aan het vergroten van herkenning voor meerdere groepen leerlingen op school. Volgens Gay (2010) is dit geen symbolisch gebaar maar een didactische noodzaak: kennis wordt pas toegankelijk als leerlingen hun eigen referentiekaders terugzien.

AANBEVELING 9

INVESTEREN IN LEIDERSCHAP EN BORGING

Het thema kansengelijkheid vraagt om schoolleiders die moed en doorzettingsvermogen tonen. Scholen die kansengelijkheid duurzaam verankeren delen een aantal kenmerken. Zo spreekt de schoolleiding zich uit over het idee dat kansengelijkheid op het zelfstandig gymnasium onderdeel uitmaakt van een kwalitatief goede school. Daarnaast krijgen teams de tijd om te leren. Een ander kenmerk is borging in beleid – thema's als *belonging* en *instroom* worden jaarlijks geëvalueerd, gekoppeld aan het schoolplan en aan het personeelsbeleid. Ook tonen meerdere scholen dat financiële gelijkheid pas betekenis krijgt als dit systemisch wordt geregeld. Het automatisch kwijtschelden van ouderbijdragen, het normaliseren van lenen van rekenmachines en het actief communiceren over fondsen, kan schaamte bij leerlingen en ouders verminderen.

Vanuit de SHZG zou kunnen worden nagedacht over de ontwikkeling van een leiderschapsprogramma rondom Inclusie en Kansengelijkheid. In dit leiderschapsprogramma leren rectoren over transformatief leiderschap en cultuurverandering rondom het thema kansengelijkheid, als ook over hoe om te gaan met het ongemak dat gepaard gaat met het agenderen van sociale rechtvaardigheid in een context waarin meritocratie de boventoon voert.

AANBEVELING 10

OPRICHTEN LEERNETWERK

In de vijf jaar dat het actieonderzoek heeft geduurd, zijn meerdere (online) symposia georganiseerd door de SHZG rondom dit thema. Tijdens deze bijeenkomsten konden de verschillende zelfstandige gymnasia zowel kennismaken van wat er op andere scholen gebeurde als ook ervaringen uitwisselen en inspiratie bij elkaar opdoen. De ontmoetingen van zelfstandige gymnasia rond dit thema zijn als waardevol ervaren door de scholen en kunnen verder worden uitgebreid. Een aanbeveling is daarom het oprichten van een Leernetwerk Kansengelijkheid, waarin scholen hun ervaringen delen en leren van elkaars praktijk. Hierdoor ontstaat een kennisuitwisseling waarin scholen blijvend gezamenlijk optrekken rond het thema Kansengelijkheid.

10. LITERATUURLIJST

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging—an analytical framework. *Geography compass*, 4(6), 644-659. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014, 6 augustus). *Representativiteit*. Geraadpleegd op 13 april 2026, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2014/32/representativiteit>.

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(9), 1383-1401.

Crul, M. (2015). Is Education the Pathway to Success? A Comparison of Second Generation Turkish Professionals in Sweden, France, Germany and The Netherlands. *European Journal of Education*, 50(3), 325-339.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M., & Gómez, R. A. (2025). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In *The European second generation compared* (pp. 101-164). Routledge.

Denessen, E.J.P.G. (2025). Van verticale naar horizontale differentiatie: Een pleidooi voor gelijkwaardiger onderwijs. In Putten, R. van; Zee, T. van der (eds.), *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs*, pp. 59-70.

Ditrich, 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. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884201>

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. teachers college press.

Gils, L. van (2024). At the gymnasium through your football buddy's aunt. Accessibility of classical education in the Netherlands. *Journal of Classics Teaching*, 25(49), 52-55.

Goodenow, C. (1993). "The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates." *Psychology in the Schools* 30: 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X).

- Gravett, K., and Ajjawi, R. (2021). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1386–1396.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894118>.
- Halse, C. (Ed.). (2018). *Interrogating belonging for young people in schools*. Springer.
- Jansen, D., Eiffers, L., & Volman, M. L. (2020). A place between school and home: Exploring the place of shadow education in students' academic lives in the Netherlands. *Orbis scholae*, 14(2), 39–58.
- Jansen, D., Eiffers, L., & Volman, M. (2022). And then there were three:(re-) distributing educational responsibilities in response to the growing use of shadow education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 52(5), 615–632.
- Khaddari, R. & Duin, R.J. (2023, 5 augustus). Werk het gymnasium segregatie in de hand? 'In de perceptie van mensen is het nog altijd het hoogst haalbare'. *Het Parool*. Geraadpleegd op 23 maart 2026, van <https://www.parool.nl/amsterdam/werkt-het-gymnasium-segregatie-in-de-hand-in-de-perceptie-van-mensen-is-het-nog-altijd-het-hoogst-haalbare~b85fdc59/>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., and de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>.
- Leeman, Y., & Saharso, S. (2013). Coming of age in Dutch schools: Issues of schooling and identity. *Education Inquiry*, 4(1), 11–30.
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22060>
- 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(12), 1–40.
<https://doi.org/10.1177/016146811511701204>.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>.
- Santoro, N. (2013). The making of teachers for the twenty-first century: Australian professional standards and the preparation of culturally responsive teachers. In *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 309–321). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational administration quarterly*, 46(4), 558–589.
- Stichting Het Zelfstandig Gymnasium. (2020). *Kansengelijkheid op de gymnasia*. Geraadpleegd op 13 april 2026, van <https://www.gymnasia.nl/nieuws/notitie-kansengelijkheid-op-de-zelfstandige-gymnasia/>.
- Uslu, F., & Gizir, S., (2017). School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher-Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement. *EDUCATIONAL SCIENCES-THEORY & PRACTICE*, vol.17, no.1, 63–82.
- Vries, S. de (2026). *Shaping the Next Generation: How Family and Policy Influence Human Capital Formation*. [PhD-Thesis - Research and graduation internal, Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://doi.org/10.5463/thesis.1549>.
- Waldring, I., Labeab, A., van den Hee, M., Crul, M., & Slooman, M. (2020). *Belonging@VU*. Geraadpleegd op 13 april 2026, van https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/132911823/BelongingVU_EN_version_tcm270_940749.pdf.

TOELICHTING TERMEN EN SCHALEN

De vergelijking met de gemiddelde score betreft de gemiddelde score van alle respondenten van gymnasia die de vragenlijst hebben gebruikt. Dit zijn in deze versie 29 gymnasia met in totaal 11.680 respondenten.

Zonder migratieachtergrond = beide ouders en leerling geboren in Nederland

1^e generatie = leerling geboren buiten Nederland

2^e generatie = leerling geboren in Nederland, één of beide ouders geboren buiten Nederland

3^e generatie = één of meerdere grootouders geboren buiten Nederland

Een hogere score op 'Thuisgevoel', 'Verbondenheid leerlingen', 'Verbondenheid docenten', 'Identificatie', 'Opvolging discriminatie' betekent dat dit in hogere mate aanwezig is.

Een hogere score op 'Discriminatie leerlingen', 'Discriminatie docenten' en 'Discriminatie overig', betekent dat er meer discriminatie wordt ervaren vanuit deze groepen.

4-puntsschaal: 0 = (bijna nooit), 1 = soms, 2 = regelmatig, 3 = (bijna) altijd

Een hogere score op 'Behoeftte aan diversiteit' betekent dat de leerlingen vinden dat er meer culturele diversiteit mag zijn bijvoorbeeld onder leerlingen/docenten of in de lesstof.

5-puntsschaal: 0 = zeer oneens, 1 = oneens, 2 = niet eens/niet oneens, 3 = eens, 4 = zeer eens

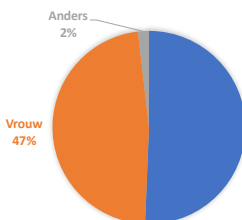
Een hogere score op 'School tevredenheid' betekent dat de leerlingen meer tevreden zijn over de school.

3-puntsschaal: 0 = ja, 1 = soms, 2 = nee

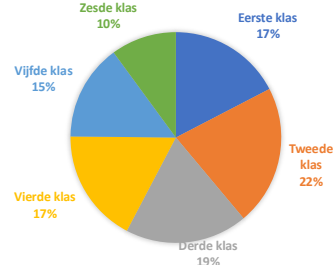
OVERKOEPELENDE FACTSHEET

achtergrondkenmerken leerlingen door 11.680 leerlingen ingevuld

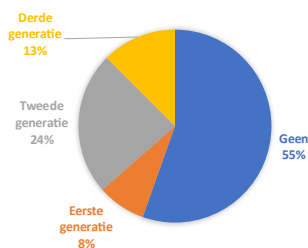
GENDERIDENTITEIT



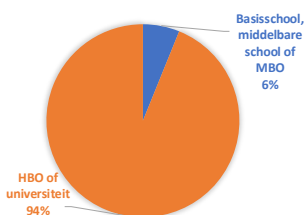
LEERJAAR



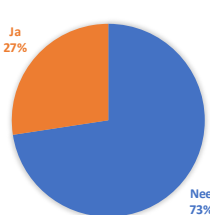
MIGRATIEACHTERGROND



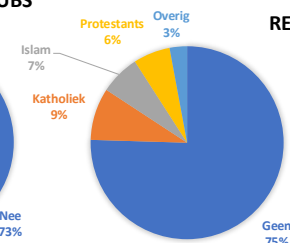
OPLEIDING OUDERS



ACTIEF LID SCHOOLCLUBS



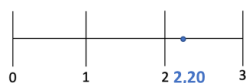
RELIGIE



OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Blauw: gemiddelde score
deelnemende gymnasia (29)

thuisgevoel



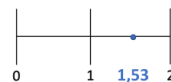
identificatie



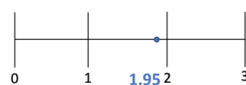
verbondenheid / relaties leerlingen



schooltevredenheid



verbondenheid / relaties docenten



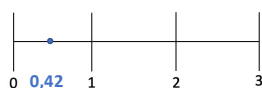
behoefte aan diversiteit



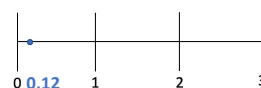
OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Blauw: gemiddelde score
deelnemende gymnasia (29)

discriminatie leerlingen



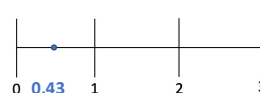
discriminatie docenten



opvolging van
discriminatie



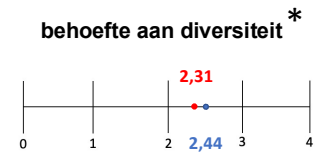
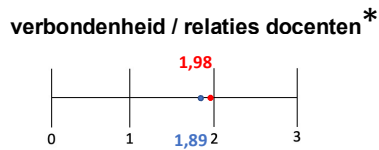
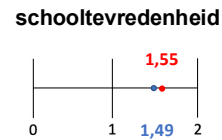
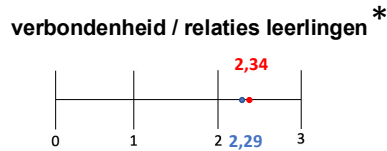
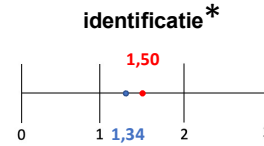
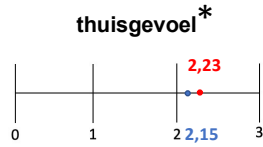
discriminatie overig



OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Rood: score leerlingen zonder migratieachtergrond of met 3^e generatie migratieachtergrond (N = ±7956)
Blauw: score leerlingen met 1^e of 2^e generatie migratieachtergrond (N = ±3643)

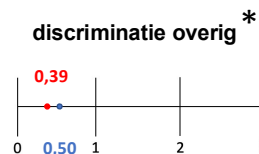
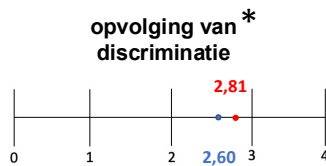
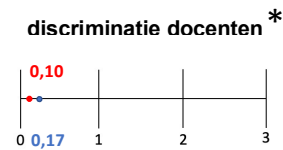
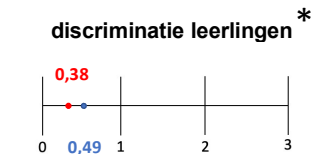
* : significant verschil tussen groepen (met significantie niveau van 0,05)



OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Rood: score leerlingen zonder migratieachtergrond of met 3^e generatie migratieachtergrond (N = ±7956)
Blauw: score leerlingen met 1^e of 2^e generatie migratieachtergrond (N = ±3643)

* : significant verschil tussen groepen (met significantie niveau van 0,05)



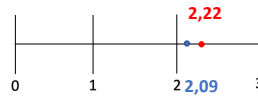
OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Rood: score leerlingen waarvan ouders als hoogstgenoten opleiding hbo of universiteit hebben afgerond (N = ±9465)

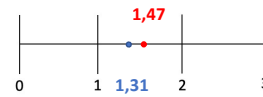
Blauw: score leerlingen waarvan ouders als hoogstgenoten opleiding de basisschool, middelbare school of mbo hebben afgerond (N = ±624)

* : significant verschil tussen groepen (met significantie niveau van 0,05)

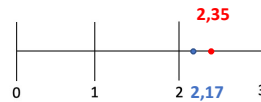
thuisgevoel *



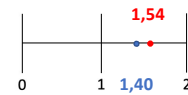
identificatie



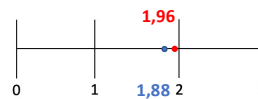
verbondenheid / relaties leerlingen *



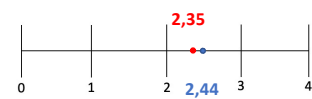
schooltevredenheid *



verbondenheid / relaties docenten



behoefte aan diversiteit *



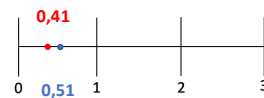
OVERKOEPELENDE FACTSHEET

Rood: score leerlingen waarvan ouders als hoogstgenoten opleiding hbo of universiteit hebben afgerond (N = ±9465)

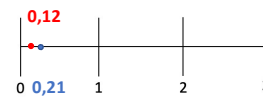
Blauw: score leerlingen waarvan ouders als hoogstgenoten opleiding de basisschool, middelbare school of mbo hebben afgerond (N = ±624)

* : significant verschil tussen groepen (met significantie niveau van 0,05)

discriminatie leerlingen *



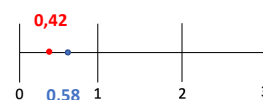
discriminatie docenten *



opvolging van
discriminatie *



discriminatie overig *



SCHALEN

'Thuisgevoel'

- 13.1: Ik voel me thuis op school.
- 13.2: Ik voel me thuis in mijn klas.
- 13.3 (reverse): Ik vind het niet prettig hoe leerlingen met elkaar omgaan op school.
- 13.4: Ik kan mijzelf zijn zonder dat dit negatieve gevolgen heeft.
- 13.6 (reverse): Ik voel me ongemakkelijk in de omgang met medeleerlingen die anders zijn dan ik qua achtergrond, cultuur of levensstijl.
- 13.7: Ik ga graag naar de les.
- 13.9: Ik voel me veilig om afwijkende meningen te geven in de les.
- 14.2: Als er een sociale activiteit is van mijn school, neem ik hieraan deel.

'Identificatie'

- 13.11: Als ik beeldmateriaal van onze school zie (zoals posters), voel ik dat ik een school gekozen heb die bij mij past.
- 16: In hoeverre ben je het eens met de volgende stelling: "Ik krijg les van docenten die op mij lijken."

'Verbondenheid / relaties leerlingen'

- 14.1: Onder medeleerlingen heb ik het gevoel dat ik erbij hoor.
- 14.3: Mijn bijdragen tijdens lessen worden serieus genomen door mijn medeleerlingen.
- 14.4: Ik heb het gevoel goede vriendschappen te hebben met medeleerlingen.
- 14.5: Mijn voorkomen (taalgebruik, uiterlijk) wordt geaccepteerd door mijn medeleerlingen.
- 14.7 (reverse): Ik vind het moeilijk om medeleerlingen te vinden om mee samen te werken.
- 14.8: Ik vraag mijn medeleerlingen om hulp als ik dit nodig heb.
- 14.9: In mijn vrije tijd spreek ik af met medeleerlingen.

'Schooltevredenheid'

- 32 (reverse): Zou je deze school aanraden aan andere leerlingen?
- 34: Overweeg je weleens om over te stappen naar een andere middelbare school?

'Verbondenheid / relaties docenten'

- 15.1: Docenten op school kennen mij bij naam.
- 15.2: Mijn bijdragen tijdens de les worden serieus genomen door de docent.
- 15.3 (reverse): Ik denk dat docenten mijn capaciteiten te laag inschatten.
- 15.5: Als ik hulp nodig heb bij een vak, voel ik me vrij dit aan de docent te vragen.
- 15.6: Als er in mijn persoonlijke leven iets aan de hand is waardoor ik minder goed kan leren of werken voor school, dan bespreek ik dat met mijn mentor of één van mijn docenten.

SCHALEN

'Discriminatie leerlingen'

- 13.5: Er worden op school grapjes gemaakt waar ik me ongemakkelijk bij voel.
- 13.8: Ik zie dingen die ik uitsluitend of discriminerend vind voor mijzelf of voor anderen.
- 14.6: Ik word gediscrimineerd door medeleerlingen.
- 18.1: Hoe vaak zie (of ervaar) je uitsluiting of discriminatie op school? Door leerlingen in de les
- 18.2: Hoe vaak zie (of ervaar) je uitsluiting of discriminatie op school? Door leerlingen buiten de les

'Discriminatie docenten'

- 15.4: Ik word gediscrimineerd door docenten.
- 18.3: Hoe vaak zie (of ervaar) je uitsluiting of discriminatie op school? Door docenten

'Discriminatie overig'

- 18.4: Hoe vaak zie (of ervaar) je uitsluiting of discriminatie op school? Door anderen/in andere situaties.

'Opvolging discriminatie school'

- 20.1: Wanneer ik melding zou maken van uitsluiting en/of discriminatie op school, denk ik dat ik serieus genomen zou worden.
- 20.2: Wanneer ik discriminatie zou ervaren op school, zou ik naar mijn mentor of een andere vertrouwenspersoon op school gaan.
- 20.3: Wanneer ik over voorvallen van uitsluiting en/of discriminatie op school zou vertellen, zou er iets aan gedaan worden.

'Behoeft aan diversiteit'

- 21.1: Ik vind de culturele diversiteit onder leerlingen...
- 21.2: Ik vind de culturele diversiteit onder docenten...
- 21.3: Ik vind de culturele diversiteit in de lesstof...
- 21.4: Ik vind de culturele diversiteit in het beeldmateriaal (zoals websites, posters)...

12. BIJLAGE 2 - OVERZICHT DEELNEMENDE GYMNASIA

Hieronder een overzicht van de gymnasia die op enig moment zijn ingestapt in het actieonderzoek of bij een onderdeel daarvan. Van deze scholen hebben er (in mei 2026) 17 het traject helemaal voltooid en zijn er nog vier in de afrondende fase. Zeven scholen zijn niet gekomen tot een eindevaluatie, maar de meesten daarvan hebben wel lange tijd meegedaan en interventies uitgevoerd. Twee scholen hebben alleen de *Belonging* vragenlijst afgenomen. De gymnasia die het gehele traject hebben doorlopen, hebben een individuele rapportage ontvangen (of krijgen die nog in de loop van 2026).

1. Christelijk Gymnasium Sorghvliet
2. Stedelijk Gymnasium Leiden, locaties Athena en Socrates
3. Stedelijk Gymnasium Arnhem
4. Utrechts Stedelijk Gymnasium
5. Stedelijk Gymnasium Haarlem
6. Vierde Gymnasium, Amsterdam
7. Trinitas Gymnasium, Almere
8. Vossius Gymnasium, Amsterdam
9. Stedelijk Gymnasium Johan van Oldenbarnevelt, Amersfoort
10. Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen
11. Gymnasium Bernrode, Heeswijk Dinther
12. Murellius Gymnasium, Alkmaar
13. Gymnasium Apeldoorn
14. Gymnasium Haganum, Den Haag
15. Gymnasium Felisenum, Velzen
16. Coornhert Gymnasium, Gouda
17. Gymnasium Novum, Voorburg
18. Gymnasium Camphusianum, Gorinchem
19. Gymnasium Celeanum, Zwolle
20. Marnix Gymnasium, Rotterdam
21. Stedelijk Gymnasium Breda
22. Gymnasium Beekvliet, St. Michiels Gestel
23. Barlaeus Gymnasium, Amsterdam
24. Praedinius Gymnasium, Groningen
25. Stedelijk Gymnasium Schiedam
26. St. Ignatius Gymnasium, Amsterdam
27. Stedelijk Gymnasium Den Bosch
28. Johan de Witt Gymnasium, Dordrecht
29. Christelijk Gymnasium Utrecht
30. Cygnus Gymnasium, Amsterdam



STICHTING HET ZELFSTANDIG GYMNASIUM
THORBECKEPLEIN 1 3818 JL AMERSFOORT
INFO@GYMNASIA.NL
WWW.GYMNASIA.NL

