

Gelijke kansen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs

Uitdagingen, investeringen en behoeften

Teuntje Vosters, Bauke Fiere en Inte van der Tuin



Met dank aan de respondenten die hun ideeën en ervaringen met ons wilden delen.

Auteurs: Teuntje Vosters en Bauke Fiere

Met medewerking van: Inte van der Tuin

Dit rapport is een uitgave van IDEM Rotterdam en gefinancierd door de gemeente Rotterdam. Juni, 2023

IDEM Rotterdam - Expertisecentrum voor een Inclusieve Stad

Grotekerkplein 5, 3011 GC Rotterdam

Email: info@idem.nl en website: www.idemrotterdam.nl

Inhoud

Samenvatting	5
1. Inleiding.....	7
De Rotterdamse casus: een superdivers resultaat	7
Onderzoeksvragen en leeswijzer	8
2. Aanpak van het onderzoek.....	9
Literatuur en expertgesprekken.....	9
Werving	9
Interviews.....	9
Veel aandacht voor seksuele en genderdiversiteit	10
3. Literatuur.....	11
Diversiteit, inclusie en kansengelijkheid	11
Cultureel kapitaal	12
Vooroordelen, stereotypen en verwachtingen.....	13
Professionele cultuur	14
Vroegselectie en brede brugklassen	14
Segregratie	15
Burgerschapsonderwijs	15
4. Expertgesprekken.....	17
Noodzaak tot structureel beleid	17
Inclusieve werksfeer docenten	17
Burgerschapsonderwijs	18
5. Uitdagingen in de Rotterdamse praktijk	19
5.1. Bespreekbaar maken van diversiteit.....	19
Vaardigheden docenten en handelingsverlegenheid	20
Inclusief taalgebruik	20
Respectvol met elkaar omgaan.....	21
Sociale veiligheid specifieke groepen	21
5.2. Professionele cultuur	22
Gebrek aan reflectie en begrip.....	22
Uitdragen sociale norm	23
Geen gezamenlijk gevoel van urgentie	24
Verwachtingen van docenten	24
Effect van corona	25
5.3 Uitdagingen op een systematisch niveau	25
Nederlands onderwijssysteem.....	25

Samenstelling klassen	26
Rol scholen kansengelijkheid	26
6. Investerings en behoeftes in de Rotterdamse praktijk	27
6.1 Deskundigheidsbevordering	27
Gastlessen	27
Langere trainingstrajecten voor docenten	28
6.2 Kansengelijkheid	29
Vooroordelen en verwachtingen van docenten	29
Brede brugklassen	29
Maatwerk	29
6.3 Diversiteit docentenpopulatie	30
Gebrek aan perspectieven	30
Herkenning en begrip	31
6.4 Diverse culturele uitingen en vieringen	31
6.5 Teambuilding en ontmoeting	32
Teambuilding docenten	33
7. Conclusie en aanbevelingen.....	35
8. Literatuurlijst.....	39

Samenvatting

Er is de laatste jaren steeds meer aandacht voor kansen(on)gelijkheid en inclusie in het onderwijs in Nederland. Helaas weten we uit onderzoek dat scholieren geen gelijke kansen hebben om op school het beste uit zichzelf te halen, ook niet als zij cognitief dezelfde capaciteiten hebben. Het huidige onderwijs in Nederland is dus niet inclusief voor alle leerlingen. Onderwijs is een cruciaal onderdeel van de ontwikkeling van jongeren en zeer bepalend voor de verdere mogelijkheden die mensen hebben in de maatschappij. Het bevorderen van inclusie op scholen is daarom erg belangrijk. De gemeente Rotterdam heeft IDEM de opdracht gegeven om onderzoek te doen naar diversiteit en inclusie in het voortgezet onderwijs.

Dit onderzoek geeft inzicht in de manieren waarop middelbare scholen in Rotterdam aandacht besteden aan het brede onderwerp diversiteit en inclusie. We interviewden twintig onderwijsprofessionals (docenten, teamleiders en schoolleiders) van tien verschillende scholen en vroegen hen welke uitdagingen zij tegenkomen, welke succesverhalen zij hebben en naar de manieren waarop zij investeren in inclusie en daarmee in kansengelijkheid. Voorafgaand aan de interviews hebben wij literatuuronderzoek gedaan en gesprekken gevoerd met een aantal experts met veel kennis over diversiteit en inclusie in het onderwijs. Vrijwel alle onderwijsprofessionals die wij spraken benoemden dat diversiteit en inclusie belangrijke thema's zijn op de scholen waar zij werkzaam zijn. Er zijn wel aanzienlijke verschillen in de uitdagingen die zij op deze thema's ervaren, de manieren waarop de scholen hier daadwerkelijk in investeren en in de investeringen die volgens hen nodig zijn voor een meer inclusieve leeromgeving.

De meest genoemde uitdaging door de professionals is het bespreekbaar maken van onderwerpen als racisme, religie en seksuele en genderdiversiteit in de klas. Ook verschillende experts noemden dit als aandachtspunt. De thema's liggen gevoelig en kunnen leiden tot verhitte, weinig constructieve discussies tussen leerlingen of tot discriminerende uitingen. Zij omschrijven soms dat zijzelf, maar vooral dat niet al hun collega-docenten, de kennis en vaardigheden hebben om deze gesprekken in goede banen te leiden. Ten tweede komt uit het onderzoek naar voren dat er een uitdaging zit in de 'professionele cultuur' op de scholen en in de samenwerking tussen onderwijsprofessionals. Uit het literatuuronderzoek bleek dat hoge verwachtingen van docenten in leerlingen, maar vooral ook het vertrouwen van een schoolteam in elkaar, belangrijk is om kinderen voldoende kansen te kunnen bieden. En dat een professionele cultuur, waarin collega's samenwerken aan kwaliteitsverbetering en reflecteren op hun eigen handelen, van invloed is op de leerresultaten van scholieren. Uit de gesprekken met professionals bleek dat op sommige scholen een (veilige) sfeer ontbreekt om met elkaar te praten over diversiteit en inclusie. Niet alle onderwijsprofessionals ervaren de ruimte om feedback te vragen of te geven aan collega's die zich niet inclusief uiten en/of gedragen. Het is opvallend dat slechts enkele onderwijsprofessionals die wij spraken, reflecteren op hun eigen handelen, maar voornamelijk vertellen over hun collega's en de manieren waarop zij naar hun idee niet inclusief handelen. Bewustzijn van je eigen perspectief en het vermogen om daarop te reflecteren is cruciaal voor een inclusieve (school)cultuur. Tot slot benoemen sommige onderwijsprofessionals uitdagingen op een meer systematisch niveau, zoals belemmeringen in de inrichting van het onderwijssysteem in relatie tot kansengelijkheid.

Uit het onderzoek blijkt verder dat er vaak incidenteel en niet structureel in diversiteit en inclusie wordt geïnvesteerd. Een gezamenlijk gevoel van urgentie om in deze thema's te investeren mist op de

meeste scholen. Investerings worden regelmatig geïnitieerd vanuit enkele enthousiaste onderwijsprofessionals (bijvoorbeeld de organisatie van Paarse Vrijdag). Het gaat vaak om kortstondige investeringen (zoals éénmalige docententrainingen) die georganiseerd worden nadat een probleem zich voordeed. Scholen hebben geen overkoepelend en gezamenlijk gedragen beleid waarin expliciet staat omschreven hoe een school omgaat met diversiteit en inclusie, welke maatregelen zij nemen om inclusie te bevorderen en welke sociale normen zij daarbij hanteren.

De investeringen die de scholen doen in diversiteit en inclusie, zoals bleek uit de interviews, zijn verdeeld in vijf categorieën. In deze categorieën hebben we ook de investeringen opgenomen die volgens respondenten nodig zijn voor een meer inclusieve onderwijsomgeving. Ten eerste is er behoefte aan deskundigheidsbevordering voor onderwijsprofessionals over diversiteit en inclusie. Verschillende scholen investeren in gastlessen door experts op verschillende thema's. Ten tweede kwamen uit de interviews een aantal investeringen naar voren om actief kansenongelijkheid tegen te gaan, bijvoorbeeld door brede brugklassen te hanteren. Ten derde, noemen meerdere professionals het belang van meer diversiteit onder het schoolpersoneel, zodat meerdere perspectieven ingebracht kunnen worden en leerlingen zich beter kunnen herkennen. De scholen hebben echter (nog) geen concrete acties uitgezet om de diversiteit onder de medewerkers te vergroten. Ten vierde komt naar voren dat enkele professionals graag meer aandacht zouden zien op hun school voor culturele uitingen of vieringen anders dan de christelijke feestdagen. De meerderheid van de scholen viert Paarse Vrijdag, een dag die in het teken staat van solidariteit met de LHBTIQ+ gemeenschap. Op de meeste scholen is echter weinig aandacht voor andere (bijvoorbeeld culturele of religieuze) groepen. Ze zien dat sommige jongeren zich niet gezien en gehoord voelen op school en verwachten op die manier beter aan te sluiten bij hun diverse leerlingenpopulatie. Tot slot worden er verschillende investeringen genoemd in het kader van teambuilding tussen leerlingen en tussen professionals, om zo een meer inclusieve sfeer te bevorderen. De concrete voorbeelden van investeringen die in dit onderzoek naar voren komen, kunnen als inspiratie dienen voor andere scholen.

1. Inleiding

De laatste jaren is er veel aandacht voor segregatie en kansenongelijkheid in het onderwijs. De verschillen tussen de kansen van leerlingen worden groter, waarbij vooral opleidingsniveau en inkomen van ouders van invloed zijn.¹ Aan de andere kant is er binnen de maatschappij als geheel steeds meer noodzakelijke aandacht voor diversiteit en inclusie en het tegengaan van (institutionele) uitsluiting. Onderwijs is zeer bepalend voor de verdere mogelijkheden die mensen hebben in de maatschappij. De gemeente Rotterdam zet zich maximaal in voor een veilige schoolomgeving voor leraren en leerlingen, waar docenten en leerlingen zichzelf kunnen zijn.² Voor de ontwikkelkansen van Rotterdamse jongeren is het van groot belang dat zij zich (op een positieve manier) gezien voelen, ervaren dat zij onderdeel zijn van de schoolsamenleving en hun talenten kunnen ontplooiën.

Een discriminatievrije leeromgeving is hiervoor essentieel. Daarom onderzoekt IDEM hoe middelbare scholen in Rotterdam aandacht besteden aan diversiteit en inclusie. Op welke manieren investeren middelbare scholen in inclusie en daarmee in kansengelijkheid? Welke succesverhalen hebben scholen als het gaat om diversiteit en inclusie? En welke uitdagingen komen zij tegen? Oorspronkelijk gaat inclusie in het onderwijs over het meedoen en erbij horen van mensen met een beperking, maar de betekenis van dit begrip is inmiddels verbreed. Met inclusie bedoelen wij een omgeving waarin elke leerling en elke medewerker zich optimaal kan ontwikkelen, ongeacht (culturele) achtergrond, huidskleur, gender, seksuele gerichtheid, beperking en sociaaleconomische status.

De Rotterdamse casus: een superdivers resultaat

Uit dit onderzoek blijkt dat de manieren waarop scholen bezig zijn met diversiteit en inclusie net zo veelzijdig zijn als de docenten, leidinggevenden en scholen zelf. Scholen verschillen van elkaar in grootte, niveau van onderwijs, locatie in Rotterdam, denominatie en leerling- en docentenpopulatie. Dat levert een veelvoud aan signalen en resultaten op. Dit is een logisch gevolg van de Rotterdamse focus in dit onderzoek. Rotterdam heeft als superdiverse stad ook diverse uitdagingen en behoeftes als het aankomt op inclusie in het onderwijs. Dat betekent ook dat er geen pasklare aanbevelingen zijn voor scholen en dat niet alle handvatten voor alle onderwijsprofessionals effectief zullen zijn. Het is goed om stil te staan bij dit maatwerk wanneer we op zoek gaan naar antwoorden voor inclusief onderwijs. Maatwerk past bij Rotterdam.

In dit rapport bespreken we de meest opvallende en belangrijkste resultaten. We leggen verbanden tussen de uiteenlopende verhalen van respondenten en geven een overzicht van handvatten en aanbevelingen voor scholen en onderwijsprofessionals die kunnen helpen om inclusiever te werken. De verscheidenheid aan resultaten biedt dan ook een kans voor scholen om van elkaar te leren.

¹ Zie onder andere onderzoeksresultaten van de Erasmus School of Economics, openbaar in de Kansenskaart: <https://kansenskaart.nl/klasouderslaaginkomen#6.17/52.307/4.453> Artikel Volkskrant over hoe vroeg verschillen ontstaan: <https://www.volkskrant.nl/kijkverder/v/2021/hoe-ongelijkheid-zich-in-de-eerste-levensjaren-aftekent/>

² Staat in het coalitieakkoord van het nieuwe college van B en W: https://www.rotterdam.nl/bestuur-organisatie/college-van-benw/Een-Stad_Coalitieakkoord-2022-2026-Rotterdam.pdf

Onderzoeksvragen en leeswijzer

In dit onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Welke positieve en/of succeservaringen hebben scholen als het gaat om diversiteit en inclusie?
- Tegen welke uitdagingen lopen scholen aan en hoe gaan zij daarmee om?
- Wat hebben scholen nodig voor inclusiever onderwijs?

In het volgende hoofdstuk beschrijven wij de aanpak van dit onderzoek. In hoofdstuk 3 beschrijven we beknopt wat er uit de (onderzoeks)literatuur bekend is over kansenongelijkheid en inclusie in het onderwijs in Nederland en hoe verschillende factoren hier invloed op hebben. Hoofdstuk 4 gaat in op belangrijke aandachtspunten over diversiteit en inclusie die naar voren kwamen in de interviews met experts die zich bezighouden met diversiteit en inclusie op het gebied van onderwijs. In het vijfde en zesde hoofdstuk bespreken wij de uitkomsten van de interviews met onderwijsprofessionals en besteden wij aandacht aan de praktijk binnen het Rotterdamse voortgezet onderwijs. Hoofdstuk 5 gaat over de verschillende uitdagingen die geïnterviewde onderwijsprofessionals benoemen op gebied van diversiteit en inclusie. In hoofdstuk 6 beschrijven wij op welke manieren scholen en onderwijsprofessionals investeren in het bevorderen van een inclusief schoolklimaat. Daarna sluiten wij af met een conclusie waarin we alle investeringen uit de praktijk op een rijtje zetten en deze presenteren als concrete handvatten voor alle scholen in Rotterdam die willen investeren in een inclusief schoolklimaat.

2. Aanpak van het onderzoek

Dit onderzoeksrapport is gebaseerd op literatuuronderzoek, voorbereidende gesprekken met experts op het gebied van diversiteit en inclusie in het onderwijs en interviews met Rotterdamse professionals die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk beschrijven wij de onderzoeks aanpak.

Literatuur en expertgesprekken

Ten eerste hebben we literatuuronderzoek gedaan om inzicht te krijgen in wat er al bekend is over diversiteit en inclusie in het onderwijs en hoe verschillende factoren hier invloed op hebben. Inclusie is een breed begrip dat veel verschillende thema's in het onderwijs raakt en veel overlap heeft met kansengelijkheid in het onderwijs. Om die reden raakt het literatuurhoofdstuk aan een breed scala aan onderwerpen en biedt het een globale introductie in het onderwerp.

Om focus aan te brengen hebben wij in aanvulling op het literatuuronderzoek experts geïnterviewd over het onderwerp. Het doel van deze gesprekken was om meer inzicht te krijgen in de praktijk en op basis van die inzichten aandachtspunten voor inclusief onderwijs te formuleren en daarmee richting te geven aan de interviews met docenten en schoolleiders. Voor de expertgesprekken hebben wij meerdere organisaties benaderd die zich bezighouden met diversiteit en inclusie in het onderwijs. Vanuit deze organisaties hebben we één of meerdere professionals gesproken. Het gaat om Stichting School en Veiligheid, de VO-raad, Stichting de Transformatieve School en de Algemene Onderwijsbond.

Werving

We hebben voor de werving van dit onderzoek alle middelbare scholen voor regulier voortgezet onderwijs in Rotterdam benaderd. Er is een uitnodiging gestuurd naar de schoolleiding met een verzoek tot een interview met een schoolleider, leidinggevende en een docent. Daarnaast hebben we ons eigen netwerk ingezet om onderwijsprofessionals te vinden die wilden meewerken aan het onderzoek. De werving heeft in totaal twintig interviews opgeleverd met onderwijsprofessionals van tien verschillende scholen. Om pragmatische redenen hebben wij ons alleen gericht op het regulier voortgezet onderwijs. In toekomstig onderzoek is het relevant om ook de perspectieven vanuit het speciaal onderwijs mee te nemen.

Interviews

De scholen hebben diverse kenmerken en lopen uiteen wat betreft locatie/wijk, niveau, grootte, populatie en denominatie. Het zijn scholen uit verschillende wijken, de niveaus verschillen van vmbo (kader, basis, gemengde leerweg en theoretische leerweg), havo, vwo en gymnasium. De denominaties verschillen ook, de scholen die wij spraken waren: openbaar, algemeen bijzonder of hadden verschillende christelijke grondslagen.

De respondenten hadden verschillende functies binnen het voortgezet onderwijs. We spraken zeven keer een directeur, rector of schoolleider, vier teamleiders en negen docenten. Het waren acht vrouwen en twaalf mannen. Zeven respondenten hebben een migratie of bi-culturele achtergrond. In de interviews hebben wij onder andere gevraagd naar wat de respondenten verstaan onder diversiteit en inclusie, het belang van deze thema's in het onderwijs, de manieren waarop scholen investeren in inclusie, de uitdagingen die er leven en wat er nodig is om als school inclusief te zijn. De meeste interviews hebben plaatsgevonden op de werklocatie van de respondenten. Enkele interviews zijn online via Teams afgenomen. Alle interviews zijn opgenomen. De opnamen van de interviews zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd.

Wanneer we kijken naar de diversiteit in respondenten naar functie, vallen een aantal dingen op. Ten eerste zijn alle schoolleiders die wij spraken witte mannen, waarvan er één een migratieachtergrond heeft. We spraken daarnaast met vier teamleiders, twee vrouwen en twee mannen, allen zonder migratieachtergrond. Onder de docenten waren er juist meer respondenten met een migratieachtergrond en ook meer vrouwen. Ook was meer diversiteit aanwezig met betrekking tot werkervaring bij de docenten; van stagiaires tot docenten die al meer dan twintig jaar lesgeven in het voortgezet onderwijs. Wij hebben respondenten niet gevraagd naar kenmerken zoals hun seksuele oriëntatie, religie of een eventuele beperking. In enkele gesprekken brachten de respondenten zelf hun religie (islamitisch, christelijk) ter sprake. Geen van de respondenten heeft een zichtbare (fysieke) beperking en niemand vertelde zelf een beperking te hebben. Mogelijk mist het perspectief van mensen met een beperking in dit onderzoek, evenals van onderwijsprofessionals die zich als LHBTIQ+ persoon identificeren. Wij vermoeden dat de culturele en genderverhoudingen van de respondenten in dit onderzoek overeenkomt met de verhoudingen in de Rotterdamse praktijk. Maar gezien de schaal van dit onderzoek zouden meer onderwijsprofessionals geïnterviewd moeten worden voor een daadwerkelijk representatief beeld.

Veel aandacht voor seksuele en genderdiversiteit

De helft van alle interviews is afgenomen in december, de overige interviews in januari en februari. In deze interviewperiode viel ook Paarse Vrijdag, namelijk op de tweede vrijdag van december. Paarse Vrijdag is een dag waarop scholieren hun solidariteit kunnen tonen met de LHBTIQ+ gemeenschap. Die solidariteit wordt vaak getoond door het dragen van paarse kleding, maar ook door andere activiteiten te organiseren rondom het thema seksuele en genderdiversiteit. De meerderheid van de scholen waar wij onderwijsprofessionals hebben gesproken vierden dit schooljaar Paarse Vrijdag. De manier waarop ze dat deden was per school verschillend.

Veel professionals brachten in de gesprekken vooral seksuele en genderdiversiteit ter sprake, terwijl culturele en religieuze diversiteit, verschillen in sociaaleconomische status en het al dan niet hebben van een beperking minder vaak werden genoemd in relatie tot uitdagingen en investeringen op het gebied van diversiteit en inclusie. Dit heeft mogelijk te maken met Paarse Vrijdag en de aandacht die er in de interviewperiode was voor seksuele en genderdiversiteit. In de gesprekken kwam duidelijk naar voren dat Paarse Vrijdag op verschillende scholen tot opschudding en meningsverschillen leidde (tussen leerlingen en docenten, maar ook bij docenten onderling) en op sommige scholen tot vandalisme zoals het kapotmaken van paarse ballonnen en het weghalen van regenboogvlaggen. Oftewel, omdat de interviews precies vielen in de periode waarin Paarse Vrijdag werd gevierd, en die niet altijd probleemloos verliepen, werden er veel voorbeelden genoemd die te maken hadden met seksuele en genderdiversiteit in plaats van met andere facetten van diversiteit.

3. Literatuur

Er is in Nederland veel onderzoek gedaan naar inclusie en kansen(on)gelijkheid in het onderwijs. Er zijn veel verschillende factoren die een rol spelen bij kansenongelijkheid, zoals cultureel kapitaal, verwachtingen van docenten, vroegselectie en segregatie. In dit hoofdstuk beschrijven we beknopt wat er uit de (onderzoeks)literatuur bekend is over kansenongelijkheid in het onderwijs in Nederland en hoe verschillende factoren hier invloed op hebben. De factoren die een rol spelen geven ons inzicht in de investeringen en maatregelen die kansenongelijkheid tegengaan en inclusie vergroten. Deze factoren zijn divers en bovendien met elkaar verbonden. Ze kunnen nooit helemaal los gezien worden omdat ze invloed op elkaar kunnen uitoefenen. Bijvoorbeeld: brede brugklassen zijn alleen zinvol als je ook aandacht hebt voor de manier waarop vooroordelen en verwachtingen van docenten een rol spelen bij kansengelijkheid. Oftewel, investeringen die inclusie vergroten (en hieronder staan omschreven) zijn effectiever wanneer deze collectief worden aangepakt.

Diversiteit, inclusie en kansengelijkheid

Diversiteit en inclusie in het onderwijs krijgen de laatste jaren steeds meer aandacht. De begrippen worden soms door elkaar gebruikt, maar hebben een verschillende betekenis. Diversiteit gaat over de verschillen tussen mensen, bijvoorbeeld in gender, leeftijd, culturele achtergrond en sociaaleconomische positie. Diversiteit op school betekent dat er onder leerlingen en medewerkers allerlei verschillen aanwezig zijn. Inclusie op school gaat over het waarderen en respecteren van de aanwezige diversiteit onder leerlingen en onderwijsprofessionals. In dit onderzoek definiëren we inclusie als volgt: een inclusieve school is een omgeving waar elke leerling en elke medewerker zich optimaal kan ontwikkelen, ongeacht (culturele) achtergrond, huidskleur, gender, seksuele gerichtheid, beperking en sociaaleconomische status.

Het huidige onderwijs in Nederland is nog niet voor alle leerlingen inclusief. Uit onderzoek is bekend dat leerlingen (nog steeds) geen gelijke kansen hebben om op school het beste uit zichzelf te halen, ook niet als zij cognitief dezelfde capaciteiten hebben. Met name leerlingen met een minder gunstige sociaaleconomische positie hebben minder kansen in het onderwijs.³ Zo blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen met ouders die geen diploma of een diploma van mbo-niveau 1 of 2 hebben, lagere schooladviezen krijgen dan op basis van de eindtoets verwacht mag worden. Leerlingen van ouders met een hbo- of wo-diploma krijgen juist hogere adviezen.⁴ Ook lopen leerlingen met ouders die minder onderwijs hebben genoten meer kans om af te stromen naar een praktisch⁵ onderwijsniveau dan leerlingen met theoretisch opgeleide ouders.⁶ Daarnaast blijkt uit onderzoek dat Nederlandse leerlingen met een migratieachtergrond minder goed presteren op school dan kinderen zonder

³ Jonkman, H., Brock, A., Day, M., en Yassine, D. 2021. Gelijke kansen in het onderwijs: Programmeringsstudie voor de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.

⁴ Inspectie van het Onderwijs (2019). De Staat van het Onderwijs 2019. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

⁵ IDEM maakt gebruik van de termen praktisch en theoretisch onderwijs in plaats van de termen hoogopgeleid en laagopgeleid. Zie voor meer informatie daarover onze website: [Wij stoppen met de termen hoog- en laagopgeleid - IDEM Rotterdam](#).

⁶ SER (2021). Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

migratieachtergrond.⁷⁸ Een deel van het verschil in kansen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond hangt samen met de sociaaleconomische positie van de leerlingen. Er speelt een combinatie van diversiteitsfactoren: leerlingen met een migratieachtergrond komen relatief vaak uit gezinnen met een minder gunstige sociaaleconomische status. Maar ook wanneer kinderen met een migratieachtergrond uit rijkere families komen, blijven hun schoolprestaties vaak achter.⁹ Etnische achtergrond speelt dus ook een rol in de kansen die leerlingen hebben in het onderwijs.

Cultureel kapitaal

Om je als leerling optimaal te kunnen ontwikkelen, is het belangrijk dat je je veilig en gezien voelt op school. Ook dient het onderwijs goed aan te sluiten bij de belevingswereld en behoeften van leerlingen.¹⁰ De belevingswereld van kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische status of met een migratieachtergrond sluit vaak minder goed aan op de cultuur op school. Voor hen is het verschil tussen de cultuur thuis en de cultuur op school vaak groter dan voor kinderen van ouders zonder migratieachtergrond of met een hoge sociaaleconomische status. Dit heeft te maken met cultureel kapitaal. Cultureel kapitaal staat voor kennis, vaardigheden en gedragingen die mensen bezitten en werd voor het eerst beschreven door de Franse socioloog Bourdieu. Het gaat bijvoorbeeld om behaalde diploma's, maar ook om de manier waarop je praat en bekend bent met omgangsvormen in bepaalde situaties. Het soort en de hoeveelheid cultureel kapitaal dat je bezit wordt vooral bepaald door wat je meekrijgt tijdens je opvoeding.¹¹ Het cultureel kapitaal dat kinderen van ouders met een hoge sociaaleconomische status bezitten, sluit vaak beter aan bij de cultuur op school. Zij hebben over het algemeen bijvoorbeeld meer kennis van de taal die op school wordt gesproken en worden meer in aanraking gebracht met kunst.¹² Leerlingen die vanuit erfenis en opvoeding minder of ander cultureel kapitaal hebben meegekregen, voelen zich op school minder thuis en hebben meer moeite om zich de cultuur en de taal van het onderwijs eigen te maken.¹³ Hierdoor hebben zij het moeilijker op school.

De Nederlandse socioloog Iliass el Hadioui beschrijft een derde leefwereld waarin jongeren veel van hun tijd doorbrengen en waarin socialisatie plaatsvindt.¹⁴ De peergroup- of straatcultuur vormt samen met de thuiscultuur en de schoolcultuur de pedagogische driehoek. El Hadioui spreekt van een match wanneer in deze drie leefwerelden ongeveer dezelfde waarden, taal en ambities worden doorgegeven aan jongeren. De dominante schoolcultuur is volgens hem een reflectie van de opvoedingsstijl van de middenklasse. Docenten zijn ook vaak afkomstig uit deze groep. Voor leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus is de mismatch tussen de cultuur op school, thuis en op straat vaak groter

⁷ OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Parijs: OECD Publishing.

⁸ Aalders, P., Langen, A.M.L. van, Smits, K., Tillaart, D. van den en Wolbers, M.H.J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansengelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.

⁹ De Winter-Koçak, S. de en Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. Utrecht: Kenniscentrum Inclusie en Samenleving.

¹⁰ Badou, M. en Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

¹¹ Bergh, L. van den, Denessen, E. en Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Didactief Onderzoek.

¹² Agirdag, A. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.

¹³ Bergh, L. van den, Denessen, E. en Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Didactief Onderzoek.

¹⁴ El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Utrecht: APS

dan voor leerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus.¹⁵ Wanneer de culturele afstand tussen leerlingen en de school groot is, en leerlingen zich niet of weinig herkennen in de wereld van de school kan dit leiden tot anti-schools gedrag en slechtere prestaties.¹⁶

Ook een diverse samenstelling van het onderwijsteam is belangrijk om goed aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen. In een divers docententeam voelen verschillende leerlingen zich aangesproken.¹⁷ Daarnaast is het in het kader van burgerschap belangrijk dat leerlingen in het docententeam een afspiegeling zien van de samenleving waarin zij leven. Wanneer docenten rolmodellen kunnen zijn voor leerlingen en leerlingen zich in hen kunnen herkennen, neemt de kennis en creativiteit op scholen toe.¹⁸

Vooroordelen, stereotypen en verwachtingen

Leerlingen met een lagere sociaaleconomische status en leerlingen met een migratieachtergrond hebben niet alleen te maken met een groter verschil in school- en thuiscultuur, ze zijn daarnaast vaak het slachtoffer van (te) lage verwachtingen van onderwijsprofessionals.¹⁹ Dit geldt ook voor leerlingen met leerproblemen, vooral wanneer de leerling een diagnostisch label (zoals ADHD of dyslexie) heeft. Verwachtingen hebben invloed op de mate van zelf-effectiviteit: het gevoel een specifiek doel te kunnen bereiken of een specifieke taak te kunnen voltooien.²⁰ Wanneer een docent lage verwachtingen heeft van een leerling, gaat de leerling ook minder in zichzelf geloven, waardoor een gebrek aan zelf-effectiviteit ontstaat. Ook hebben docenten die (bewust of onbewust) lage verwachtingen hebben van een leerling, de neiging deze leerling minder aandacht te geven en hem, haar of hen minder aan het woord te laten.²¹ Door deze lage verwachtingen en de gedragingen die daaruit voortvloeien, presteren deze leerlingen minder goed op school. En dat zorgt voor nog lagere verwachtingen.

Bewuste en onbewuste vooroordelen (op een gebrek aan kennis berustende meningen of afkeer ten aanzien van groepen mensen) bij docenten spelen vaak een rol bij lage verwachtingen.²² Bijvoorbeeld het vooroordeel dat een leerling met migratieachtergrond thuis geen Nederlands spreekt, op die manier een taalachterstand ontwikkelt en daardoor niet goed zal presteren. Iedereen heeft vooroordelen, ook docenten, maar de mate waarin we ons hier bewust van zijn en ons hierdoor laten leiden verschilt.

Naast vooroordelen van docenten kunnen leerlingen ook stereotypen tegenkomen in het lesmateriaal op school. Deze stereotypen (generaliserende opvattingen over een bepaalde groep) kunnen bestaande vooroordelen bij leerlingen en docenten (van de meerderheidsgroep) versterken. We

¹⁵ Idem

¹⁶ Agirdag, A. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.

¹⁷ SER (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

¹⁸ <https://www.voion.nl/onderwijsarbeidsmarkt/innovatie-en-organisatie/diversiteit-en-inclusie/>, geraadpleegd op 2-5-2023

¹⁹ Van den Bergh, L. van den, Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M. en Timmermans, A. (2021). *Leidraad. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs ~ Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

²⁰ <https://gelijkekansenindeklas.nl/hoofdstuk/verwachtingen/#Zelf-effectiviteit>, geraadpleegd op 26-4-2023

²¹ Agirdag, A. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.

²² Van den Bergh, L. van den, Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M. en Timmermans, A. (2021). *Leidraad. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs ~ Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

weten uit onderzoek dat er in Nederlandse schoolboeken sprake is van ongelijke representatie en stereotypering op grond van gender en etniciteit.²³ Negatieve stereotypen en onderrepresentatie van bepaalde groepen kan leiden tot minder motivatie en minder goede prestaties bij die groepen. Dit wordt *stereotype threat* genoemd.²⁴

Professionele cultuur

Het schoolteam speelt een belangrijke rol bij het bevorderen van kansengelijkheid. Net als leerlingen, hebben docenten allereerst geloof in zichzelf (zelf-effectiviteit) nodig om goed te kunnen presteren. Zelf-effectiviteit bij docenten of *teacher efficacy* staat voor het geloof van docenten in hun eigen kunnen om leerlingen effectief te kunnen laten leren en socialiseren.²⁵ Daarnaast is vertrouwen in elkaar nodig om als schoolteam kinderen voldoende kansen te kunnen bieden. Het collectieve geloof van een onderwijsteam in hun vermogen om leerlingen op een positieve manier te beïnvloeden, wordt *collective efficacy* genoemd. *Collective efficacy* beïnvloedt hoe docenten zich voelen, denken, zichzelf motiveren en handelen²⁶ en draagt zo bij aan de cultuur in de school. Op scholen met een hoge *collective efficacy* wordt samengewerkt om problemen op te lossen en wordt het handelen van docenten geëvalueerd met het oog op de invloed hiervan op de ontwikkeling van de leerlingen.²⁷ Ook *collective efficacy* draait om hoge verwachtingen. De verwachtingen om als team leerlingen het beste uit zichzelf te kunnen laten halen, ongeacht de omstandigheden waar de leerling mee te maken heeft. Schoolteams die ervan uitgaan dat leerlingen door een moeilijke thuissituatie niet goed zullen presteren, leggen de verantwoordelijkheid voor het presteren van leerlingen buiten zichzelf. Daarmee krijgen de leerlingen die al in een moeilijke situatie zitten, niet de hoge verwachtingen die hen kunnen helpen op te klimmen.²⁸ Uit Internationaal onderzoek blijkt dat het vertrouwen van een schoolteam in zichzelf het meest bepalend is voor het succes van leerlingen tijdens hun schooltijd.²⁹ In Nederland laat onderzoek van de Onderwijsinspectie zien dat een professionele cultuur, waarin teamleden samenwerken aan kwaliteitsverbetering, een bepalende factor is voor leerresultaten.³⁰ De kans op een grote *collective efficacy* is het grootst op scholen waar ruimte is voor het geven en ontvangen van feedback en waar op een prettige manier met elkaar wordt samengewerkt. Met andere woorden, op scholen waar inclusie op de werkvloer wordt nagestreefd.

Vroegselectie en brede brugklassen

De relatief vroege selectie naar onderwijsniveau, die in Nederland aan het einde van de basisschool wordt gemaakt, heeft een negatief effect op gelijke onderwijskansen. Kinderen van praktisch opgeleide ouders hebben vaak meer tijd nodig om zich te ontwikkelen. Door vroegselectie lopen ze

²³ Mesman, J., Rozenberg, T. van de, Veen, D. van, Zicha, L. en Groeneveld, M. (2019). Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas. Leiden: Universiteit Leiden. En: Mesman, J., Veen, D. van, Rozenberg, T. van de, Zicha, L. en Groeneveld, M. (2019). Etniciteit in schoolboeken voor de brugklas: Representatie en stereotypering. Leiden: Universiteit Leiden

²⁴ Mesman, J., Veen, D. van, Rozenberg, T. van de, Zicha, L. en Groeneveld, M. (2019). Etniciteit in schoolboeken voor de brugklas: Representatie en stereotypering. Leiden: Universiteit Leiden

²⁵ SER (2021). Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

²⁶ Van den Bergh, L. van den, Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M. en Timmermans, A. (2021). Leidraad. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs ~ Weten wat werkt en waarom. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

²⁷ Donohoo, J., Hattie, J. en Eels, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership* 75(6), 40-44

²⁸ <https://gelijkekansenindeklas.nl/hoofdstuk/verwachtingen/>. Geraadpleegd op 2-5-2023

²⁹ <https://gelijkekansenindeklas.nl/hoofdstuk/de-kracht-van-het-team/>. Geraadpleegd op 26-4-2023

³⁰ Inspectie van het Onderwijs (2020). De Staat van het Onderwijs 2020. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

een grotere kans om niet direct terecht te komen in het type onderwijs dat past bij hun capaciteiten,³¹ terwijl zij wel degelijk verder kunnen groeien als ze niet al te vroeg in een hokje (niveau) worden gestopt. Bij brede of heterogene brugklassen, waarbij onderwijsniveaus zijn gemengd, krijgen leerlingen meer tijd om terecht te komen op het voor hen best passende onderwijsniveau. Sinds 2021 kunnen scholen subsidie aanvragen bij de overheid om heterogene brugklassen in te richten.³²

Segregatie

Scholen en klassen in Nederland zijn behoorlijk gesegregeerd, met name in het primair onderwijs. Maar ook in het voortgezet onderwijs is er sprake van segregatie naar migratieachtergrond en opleidingsniveau en inkomen van ouders.³³ Onderwijssegregatie betekent dat leerlingen op een school veelal dezelfde achtergrondkenmerken hebben. De leerlingenpopulatie is dus in bepaalde opzichten weinig divers. Dit betekent dat leerlingen met verschillende achtergronden elkaar weinig tegenkomen op school. Segregatie heeft tot gevolg dat er op sommige plekken in het onderwijs een concentratie is van leerlingen met allerlei uitdagingen, zoals minder taalvaardigheid en armoede. Lesgeven op deze scholen is voor docenten een extra uitdaging, omdat deze leerlingen meer ondersteuning nodig hebben.³⁴ Vanwege de hoge werkdruk is het voor docenten niet altijd mogelijk om alle leerlingen de ondersteuning te bieden die zij nodig hebben. Hierdoor kan de ongelijke verdeling van leerlingen met dit soort uitdagingen een negatief effect hebben op de onderwijskwaliteit.³⁵

Mogelijk maakt toegenomen segregatie het voeren van gesprekken over maatschappelijk actuele thema's zoals seksuele en genderdiversiteit moeilijker. Het wordt in ieder geval op die manier ervaren door verschillende onderwijsprofessionals. In onderzoek van DUO uit 2017 geeft 13 procent van de docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs in de vier grote steden aan dat bepaalde onderwerpen op de eigen school niet meer met leerlingen kunnen worden besproken als gevolg van toenemende segregatie. Het gaat dan bijvoorbeeld om onderwerpen als homoseksualiteit, religie en cultuurverschillen en discriminatie en zwarte piet.³⁶

Burgerschapsonderwijs

Het leren omgaan met diversiteit en hierboven genoemde gevoelige maatschappelijke onderwerpen valt onder burgerschapsonderwijs. Sinds 2006 is in de wet opgenomen dat scholen verplicht zijn om burgerschapsonderwijs te geven. Voor veel scholen was het echter onduidelijk wat van hen werd verwacht. Met ingang van 1 augustus 2021 is daarom de wettelijke opdracht voor scholen aangescherpt. In de wet staat dat kinderen kennis moeten vergaren van de basiswaarden van de democratische rechtstaat. Thema's die hieronder vallen zijn onder andere gelijke behandeling en het verbod op discriminatie. Leerlingen moeten op school kunnen oefenen met burgerschapsvaardigheden, zoals naar elkaars mening luisteren en daar respectvol op reageren.³⁷ Scholen geven aan bevordering van burgerschap een belangrijke taak te vinden, maar de ontwikkeling

³¹ Inspectie van het Onderwijs (2019). De Staat van het Onderwijs 2019. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

³² <https://www.dus-i.nl/subsidies/heterogene-brugklassen>. Geraadpleegd op 2-5-2023

³³ Inspectie van het Onderwijs (2022). De Staat van het Onderwijs 2022. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

³⁴ Inspectie van het Onderwijs (2019). De Staat van het Onderwijs 2019. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

³⁵ <https://gelijkekansenindeklas.nl/de-weeffouten-in-ons-systeem>. Geraadpleegd op 2-5-2023

³⁶ Grinsven, V. van, Woud, L. van der en Elphick, E. (2017). Integratie op school. Meningeën, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

³⁷ Rijksoverheid (2021). Eerste Kamer stemt in met nieuwe wet voor burgerschapsonderwijs. Verkregen op 3 augustus 2022 van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2021/06/22/eerste-kamer-stemt-in-met-nieuwe-wet-voor-burgerschapsonderwijs>

van het onderwijs blijft daarbij achter.³⁸ Een ruime meerderheid van de scholen in het voortgezet onderwijs ervaart belemmeringen bij het bevorderen van burgerschapsonderwijs. Knelpunten zijn onder andere het ontbreken van urgentiebesef in het team en een gebrek aan geschikt lesmateriaal en inhoudelijke deskundigheid.³⁹

³⁸ Inspectie van het Onderwijs (2022). De Staat van het Onderwijs 2022. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

³⁹ Inspectie van het Onderwijs (2022). De Staat van het Onderwijs 2022. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

4. Expertgesprekken

In dit hoofdstuk gaan we in op de aandachtspunten over diversiteit en inclusie die naar voren kwamen in de interviews met experts. Uit de gesprekken met Stichting School en Veiligheid, de VO-raad, Stichting de Transformatieve School en een docent uit het netwerk diversiteit en inclusie van de Algemene Onderwijsbond komen verschillende onderwerpen naar voren die volgens hen belangrijk zijn wanneer we kijken naar factoren en investeringen die invloed uitoefenen op inclusie en kansengelijkheid. Dit bevestigt aan de ene kant wat we al weten uit de literatuur, namelijk dat een professionele cultuur onder docenten die gestoeld is op een inclusieve werksfeer van cruciaal belang is en dat docenten moeite ervaren om actuele thema's die raken aan diversiteit en inclusie bespreekbaar te maken. Deze onderwerpen konden verder worden uitgediept aan de hand van de interviews. Aan de andere kant voegden de interviews met experts nog een extra inzicht toe dat van belang is in relatie tot inclusie op school, namelijk de noodzaak tot structureel beleid.

Noodzaak tot structureel beleid

De VO-raad geeft aan dat het onderwerp diversiteit en inclusie op alle scholen leeft en belangrijk wordt gevonden, maar dat er grote verschillen zijn in de manieren waarop zij er concrete aandacht aan besteden. Zij benoemen dat sommige scholen er heel bewust mee omgaan, terwijl andere scholen zeggen ermee aan de slag te willen maar prioriteit geven aan andere urgente vraagstukken. Wanneer scholen bijvoorbeeld kampen met een groot lerarentekort dan geven ze daar prioriteit aan. De expert uit het netwerk diversiteit en inclusie van de Algemene Onderwijsbond benoemt dat het zou helpen om diversiteit en inclusie een meer verplicht karakter te geven, bijvoorbeeld door verplichte scholing voor docenten. Zijn ervaring is dat het thema vaak geen vast aandachtspunt is van een schoolbestuur, maar aangezwengeld wordt door individuele docenten die het belangrijk vinden. Er is vaak geen structureel beleid gevormd met betrekking tot inclusie en daarmee is dit geen terugkerend onderwerp van gesprek. De Transformatieve School bevestigt dit en benadrukt dat het onderwerp tijd en verdieping nodig heeft en dat het vormgeven van expliciet en structureel beleid hierbij zou helpen.

Inclusieve werksfeer docenten

Een punt dat alle experts - in overeenstemming met de literatuur over *collective efficacy* en de effecten van een inclusieve professionele cultuur – benadrukken, is dat een inclusieve sfeer voor leerlingen begint bij een inclusieve cultuur onder docenten. Een school is een 'mini-samenleving', waarbinnen onderwijsprofessionals voorleven hoe leerlingen op een gelijkwaardige en inclusieve manier met elkaar kunnen omgaan. Dat betekent dat de sfeer en de samenwerking tussen onderwijsprofessionals bepalend zijn voor inclusie in de school als geheel. Een expert van Stichting School en Veiligheid zegt dat docenten 'niet altijd alles hoeven te kunnen', zolang zij goed samenwerken in teamverband. Als een team goed samenwerkt en verschillende docenten elkaar aanvullen met hun kwaliteiten, dan kun je komen tot een rolverdeling – met gezamenlijke normen als leidraad – waarin iedereen zich kan vinden. Om tot gedeelde normen te komen moet je soms ook onderling (ongemakkelijke) gesprekken voeren, benoemt Stichting School en Veiligheid. Het is noodzakelijk om te spreken over de verscheidenheid in een team, blinde vlekken en hoe om te gaan met je eigen vooroordelen en culturele kader. Een beleidsadviseur van de VO-raad spreekt over bewustwording van je eigen positie:

Bij bewustwording hoort ook dat we ons als ieder individueel mens realiseren dat je filters hebt op je waarneming. Iedereen kijkt naar de wereld door een bepaalde bril. En die bril is ook weer gevormd door

je eigen startpositie en je eigen context en de manier waarop het leven je heeft gevormd en de waarden die je meeneemt. Het is niet zo, tenminste daar ben ik persoonlijk van overtuigd, dat je op een neutrale manier kunt kijken. Het is altijd gekleurd en bewustwording is voor mij ook heel belangrijk op dat vlak. Dat je je realiseert wat die bril ook doet met de conclusies die je trekt en de observaties die je maakt. Eigenlijk in omgekeerde volgorde. Dat hoort ook voor mij heel sterk bij diversiteit en inclusiviteit. Want we doen bepaalde dingen veel onbewuster dan we in de gaten hebben en dat, je bewust raken, is een heel belangrijk onderdeel van dit hele vraagstuk.

Het is belangrijk dat er een veilige sfeer is op school voor docenten om zich reflectief op te stellen, waarbij ook het tonen van kwetsbaarheid/onzekerheid hoort. Alleen dan kan er een gesprek ontstaan tussen onderwijsprofessionals over hun handelen in relatie tot elkaar en tot leerlingen. Een expert van de Transformatieve School geeft aan dat deze uitwisseling een uitdaging is in het onderwijs omdat er steeds meer nadruk komt te liggen op het individu in het onderwijs, terwijl je een kleine samenleving bent waarin je je tot elkaar verhoudt en goede samenwerking essentieel is.

De Transformatieve School voegt daaraan toe dat er twee verschillende vormen van inclusie zijn: 'sociale inclusie' en 'onderwijskundige inclusie'. Sociale inclusie in de klas gaat over sociale veiligheid en 'ruimte bieden aan leerlingen om echt gezien te worden'. Deze veiligheid ontstaat wanneer het risico op 'sociale pijn' geminimaliseerd wordt en zowel de onderwijsprofessionals als de leerlingen het gevoel hebben erbij te horen. Bij onderwijskundige inclusie gaat het om het hebben van hoge, positieve verwachtingen van alle leerlingen. Hiermee wordt een omgeving gecreëerd waarin alle leerlingen 'zich onderdeel voelen van het leerproces, succeservaringen opdoen en gesterkt raken in het geloof in eigen kunnen'. Dit laatste is volgens de stichting erg belangrijk. Docenten moeten hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen en dat ook laten zien. De hoge verwachtingen scheppen een gevoel van zelfvertrouwen en het geloof in hun eigen kunnen. Daarbij is taal heel belangrijk. Wanneer je spreekt over leerlingen 'met een achterstand' of in een 'lage' sociaaleconomische positie dan zegt dat ook iets over hoe je hen benadert als onderwijsprofessional. Leerlingen moeten niet het idee hebben dat zij in een achtergestelde positie zitten, maar juist ervaren dat ze gelijkwaardige deelnemers zijn in de schoolomgeving. Ander taalgebruik helpt volgens de expert om hoge verwachtingen te hebben van alle leerlingen en daarmee van hun prestaties.

Burgerschapsonderwijs

Aanvullend noemen sommige experts de moeite die scholen ervaren om burgerschapsonderwijs concreet te maken. Stichting School en Veiligheid benoemt bijvoorbeeld dat veel docenten het lastig vinden om goed om te gaan met kwetsende of discriminerende opmerkingen die door de klas worden geslingerd. Of om een goed gesprek te kunnen voeren in de klas over maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Zij signaleren een behoefte onder docenten aan handvatten om hiermee om te gaan.

5. Uitdagingen in de Rotterdamse praktijk

De voorgaande twee hoofdstukken hebben een beeld geschetst van uit de literatuur bekende en door experts benoemde factoren en aandachtspunten wanneer het gaat om diversiteit, inclusie en kansengelijkheid in het onderwijs. In de volgende twee hoofdstukken gaan we in op de ervaringen en perspectieven van Rotterdamse professionals in het voortgezet onderwijs. We starten met de belangrijkste uitdagingen rondom diversiteit en inclusie die de respondenten benoemen. Dit hoofdstuk geeft inzicht in de Rotterdamse hedendaagse praktijk en de dilemma's die volgens de onderwijsprofessionals spelen in het voortgezet onderwijs. Er zit veel overlap tussen de thema's die naar voren kwamen uit de expertgesprekken en de uitdagingen die respondenten benoemen. Het hoofdstuk begint met een uiteenzetting van de uitdaging die het meeste naar voren kwam tijdens interviews (paragraaf 5.1). Veel onderwijsprofessionals geven aan dat zij, of hun collega's, het lastig vinden om 'gevoelige' onderwerpen die met diversiteit en inclusie te maken hebben, bespreekbaar te maken in de klas. Deze uitdaging gaat over vaardigheden van onderwijsprofessionals en handelingsverlegenheid in relatie tot leerlingen. De tweede uitdaging die wordt besproken (paragraaf 5.2) in dit hoofdstuk gaat over de professionele cultuur en dus over de relatie tussen onderwijsprofessionals onderling. Uit de interviews kwam naar voren dat ondanks dat meerdere respondenten in eerste instantie aangeven dat ze een prettige samenwerking ervaren, er meerdere uitdagingen zijn in die samenwerking. De laatste uitdagingen die we bespreken in dit hoofdstuk hebben betrekking op inclusief onderwijs en kansengelijkheid op een meer systematisch niveau (in 5.3). Hier bespreken we belemmeringen in de inrichting van het onderwijssysteem die enkele schoolleiders noemen en de manier waarop zij kijken naar de invloed van onderwijsprofessionals op kansengelijkheid.

5.1. Bespreekbaar maken van diversiteit

In de interviews komt naar voren dat de helft van de onderwijsprofessionals moeite ervaart met de spanning die verschillende onderwerpen uit het burgerschapsonderwijs kunnen oproepen op school. Onderwerpen zoals religie, racisme en seksuele en genderdiversiteit zijn gevoelig en de standpunten van leerlingen erover liggen soms ver uit elkaar. Onderwijsprofessionals ervaren dat het lastig kan zijn om genuanceerd met leerlingen hierover in gesprek te gaan en een open gesprek te voeren waarbij leerlingen zich kwetsbaar kunnen opstellen. Zij ervaren dat leerlingen moeite hebben om goed naar elkaar te luisteren en onderling begrip te tonen. Zo ontstaan er soms conflicten in de klas en/of er worden discriminerende opmerkingen geuit over bepaalde minderheden. In plaats van een open gesprek dreigt de discussie tussen leerlingen onderling snel in een 'welles-nietes/wij-zij-discussie' te belanden. Sommige respondenten benoemen dat ze zien dat leerlingen steeds meer overtuigd zijn van één waarheid, wat een constructief gesprek over diversiteit bemoeilijkt. Een docent omschrijft een voorbeeld van een leerling die het heel belangrijk vond dat lesbische meisjes ruimte kregen om zich daarin te uiten, maar erg negatief sprak over homoseksuele jongens. Over dat spanningsveld zegt hij het volgende:

Een aantal leerlingen hebben de neiging om een bepaalde diversiteit heel belangrijk te vinden, bijvoorbeeld seksuele geaardheid. Dat ene groepje wil dan meer aandacht hebben daarin en vinden dat zij dat dan verdiend hebben, maar laten dan de ander links liggen omdat dat niets te maken heeft met hun diversiteit. Een beetje jammer, want je eist wel op voor je eigen diversiteit maar de anderen mogen dat dan weer niet. Om daarin te bemiddelen zit wel een flinke uitdaging.

Meerdere onderwijsprofessionals benoemen de effecten van corona op de sociale interactie tussen leerlingen. De coronatijd heeft de sociale veiligheid aangetast, omdat jongeren zich moeilijker tot elkaar kunnen verhouden. Sommige respondenten zien dat leerlingen meer moeite hebben met conflicten oplossen en dat conflicten tussen scholieren sneller escaleren. Zo benoemt een schoolleider dat ze nu 'wachten' hebben rondlopen in de pauze omdat er meer vechtpartijtjes zijn dan voor de pandemie. Ook geven sommige professionals aan steeds meer kinderen met psychische problematiek te zien na de coronacrisis.

Vaardigheden docenten en handelingsverlegenheid

De uiteenlopende meningen en de mogelijke confrontaties die deze tot gevolg hebben, zorgen voor onzekerheid en/of handelingsverlegenheid bij docenten om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas. Een deel van de docenten vindt het lastig, of benoemt dat collega's het lastig vinden, om een veilige omgeving te creëren en de juiste begeleiding te bieden tijdens deze gesprekken. De helft van de professionals benoemt tegelijkertijd dat het creëren van veiligheid cruciaal is voor een inclusief klimaat op school en dat de school als veilige basis ervoor zorgt dat leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Zij benoemen dat het cruciaal is om op een veilige manier een dialoog te starten en om goed te kunnen omgaan met toevallige opmerkingen die door de klas worden geslingerd en die uitsluitend, kwetsend of discriminerend zijn, of tot haat oproepen. Verschillende docenten geven bijvoorbeeld aan dat ondanks dat zij of collega's het spannend vinden om het gesprek over seksuele en genderdiversiteit op Paarse Vrijdag aan te gaan, het toch belangrijk is om dat wel te doen, ook met de leerlingen die een uitgesproken mening hebben. Enkele docenten omschrijven dat het belangrijk is om als docent de vaardigheden te hebben om het gesprek te voeren over seksuele en genderdiversiteit en dat niet al hun collega's dat hebben. Een docent vertelt over de effecten van het bespreken van deze thema's wanneer je hier als docent geen affiniteit mee hebt:

Als je docenten verplicht over dingen te praten waar ze zelf niet mee verbonden zijn, dan kan dit een averechts effect hebben. Je kunt dan geen situatie creëren waarin leerlingen eerlijk dingen durven delen of je stelt misschien niet de juiste vragen om ze verder te krijgen in hun gedachtepad.

Daarnaast benoemen enkele respondenten dat docenten handelingsverlegenheid ervaren door onder andere de inmenging en invloed van ouders. Een schoolleider noemt dat ouders kinderen bijvoorbeeld thuislaten op Paarse Vrijdag of dat ouders komen klagen wanneer leerlingen een boek moeten lezen over een LHBTIQ+ thema. Deze weerstand van ouders maakt het voor sommige docenten moeilijker om de thema's in de klas te bespreken.

Inclusief taalgebruik

Uit de interviews komt naar voren dat professionals handelingsverlegenheid ervaren als het gaat over inclusief taalgebruik. Zeker zeven respondenten benoemen dat zij zich afvragen welke woorden ze wel en niet kunnen gebruiken of dat ze bang zijn om het verkeerd te doen. Sommige onderwijsprofessionals geven aan dat leerlingen daar erg kritisch over zijn en dat zij weinig ruimte ervaren om zoekende te zijn of fouten te maken in hun taalgebruik. Tijdens de interviews valt op dat veel onderwijsprofessionals niet het actuele taalgebruik hanteren in het antidiscriminatie-debat (bijvoorbeeld het gebruik van 'blank' in plaats van wit en 'allochtoon' in plaats van persoon met migratieachtergrond). Wanneer het aankomt op genderdiversiteit hebben meerdere respondenten moeite met de transitie van voornaamwoorden van transgender leerlingen van zij/haar naar hij/hem of andersom of met het benoemen van de passende voornaamwoorden die/hun bij non-binaire

leerlingen. Dat komt volgens sommige onderwijsprofessionals vooral door de angst om het verkeerd te doen. Zij zijn van mening dat wanneer er fouten worden gemaakt in taalgebruik dat door leerlingen te snel kan worden opgevat als onwil. Terwijl het volgens hen vaak geen onwil is maar onervarenheid:

Want ik geloof ook dat de bewustwording van taal tijd nodig heeft. Ik bedoel, ik noem dat even heel flauw, ik vind het dramatisch moeilijk om iemand hen of hun te noemen, niet omdat ik het niet wil, maar het zit niet in mijn systeem, en ik merk dat ik dan haper, omdat je heel hard moet gaan denken, welke vervoeging moet ik gebruiken. Dat is niet omdat ik het er niet mee eens ben, want die mensen respecteer ik, maar omdat het nog niet logisch gegroeid is in mijn hoofd. Nou, ik denk op heel veel terreinen zie je dat mensen echt wel willen, niet slecht zijn, maar soms nog een verkeerd woord gebruiken.

Respectvol met elkaar omgaan

Enkele schoolleiders benoemen dat in je een gesprek met leerlingen niet altijd de meningsverschillen overwint of dichter tot elkaar komt en dat het vooral zaak is om een discussie te stoppen en te benadrukken dat iedereen elkaar respectvol moet behandelen. Wanneer je (te snel) probeert bepaalde denkbeelden geaccepteerd te krijgen roept dat juist weerstand op bij sommige leerlingen. Ook hier werd de botsing met religieuze leerlingen op Paarse Vrijdag genoemd als voorbeeld van die weerstand. Een meer pragmatische houding waarbij je inzet op diversiteit binnen een school waarbij leerlingen elkaar tegenkomen is volgens een schoolleider effectiever. Hij noemt het een illusie dat iedereen elkaar gaat accepteren en streeft in plaats daarvan ernaar dat leerlingen elkaar respectvol behandelen:

Ik hoop alleen wel dat ik het voor elkaar krijg dat leerlingen respectvol met elkaar omgaan en dat ze denken: 'Oké, ik sta hier niet achter, maar als jij dat voelt en vindt en jij bent zo, dan respecteer ik dat.' Punt. Ik hoop dat we dat voor elkaar krijgen. En daar werken we denk ik met z'n allen binnen deze school wel heel erg hard aan. En dat is soms wel lastig en dat is ook binnen het docententeam lastig, hoor.

Sociale veiligheid specifieke groepen

Uit de interviews komt naar voren dat het leerlingen en docenten niet altijd lukt om respectvol met elkaar om te gaan en dat bepaalde groepen leerlingen een gebrek aan sociale veiligheid ervaren. Meerdere onderwijsprofessionals geven aan dat er rondom Paarse Vrijdag altijd een groep leerlingen is die zich niet gehoord voelt. Het gaat dan met name om religieuze leerlingen die moeite hebben met de acceptatie van seksuele en genderdiversiteit en zijn opgegroeid met het idee van een heteronormatief gezin. Zij vinden dat er op Paarse Vrijdag geen ruimte is voor die religieuze achtergrond én dat er geen dag is die speciaal gaat over andere minderheden. Denk aan de viering van religieuze feestdagen zoals bijvoorbeeld Eid al-Fitr. Het is volgens de professionals die dat benoemen belangrijk om dit geluid serieus te nemen en hierover in gesprek te gaan.

Sociale veiligheid gaat ook over de vrijheid om jezelf te mogen zijn. Een van de schoolleiders vertelde dat er bij hem op school een verbod geldt voor hoofddeksels, inclusief hoofddoekjes en keppeltjes. Dat betekent dat sommige moslimleerlingen hun hoofddoek afdoen op het moment dat zij op school komen en deze aan het eind van de dag weer omdoen. De vrijheid van geloof en geloofsbeleving staat

hiermee onder druk en maakt dat deze leerlingen niet welkom zijn op de manier waarop ze zich willen kleden. Ook voor moslimdocenten die een hoofddoek dragen is op deze school geen plaats.

In de interviews komt ook naar voren dat de positie van LHBTIQ+ leerlingen niet alleen op Paarse Vrijdag, maar het hele jaar door kwetsbaar is. Een docent die tevens teamleider is, beschrijft bijvoorbeeld dat de sociale veiligheid voor scholieren die openlijk hun niet-heteroseksuele voorkeur delen of zich niet als cisgender identificeren, niet gegarandeerd is. Hij geeft aan dat hij alleen zijn mentorleerlingen adviseert om hun homoseksualiteit openlijk te delen als zij stevig genoeg in hun schoenen staan om eventuele kritiek te pareren. Met leerlingen over wie hij twijfelt of ze wel 'stevig genoeg' zijn, voert hij eerst een gesprek en vraagt of ze het niet beter voor zichzelf kunnen houden, tot het veiliger voelt. Een ander voorbeeld van een situatie waarbij de sociale veiligheid van LHBTIQ+ leerlingen niet gegarandeerd is, wordt benoemd door een docent van een andere school. Zij vertelt over een transgender leerling op haar school die graag door zijn mentor aangesproken wilde worden als jongen in plaats van als meisje. Zijn mentor had daar, vanuit religieuze overwegingen, veel moeite mee en wilde hem niet als jongen aanspreken. Zijn wens, en daarmee ook zijn gendertransitie werd dus niet door alle onderwijsprofessionals erkend.

5.2. Professionele cultuur

In hoofdstuk 3 en 4 hebben we gezien dat *collective efficacy* heel bepalend is voor het succes van leerlingen op school. De kans op *collective efficacy* is het grootst op scholen waar veel ruimte is voor het geven van feedback en waar professionals op een prettige manier samenwerken. De meeste onderwijsprofessionals geven desgevraagd in eerste instantie aan dat de samenwerking goed verloopt tussen collega's onderling. Ze vertellen dat collega's benaderbaar zijn en dat ze zich gesteund voelen door collega's en de schoolleiding. Tegelijkertijd komt ook naar voren dat er wel degelijk uitdagingen zijn in de samenwerking. In dit hoofdstuk bespreken we de uitdagingen in relatie tot de professionele cultuur.

Gebrek aan reflectie en begrip

Zeker vijf onderwijsprofessionals spreken uit dat er een behoefte leeft om met collega's op een open wijze en met begrip een gesprek te voeren over thema's die raken aan diversiteit en inclusie. Zij geven aan dat meningen over deze thema's soms ver uit elkaar liggen en dat zij het moeilijk vinden om begrip voor elkaars mening te hebben. Hierdoor ervaren zij ook spanning in het gesprek met hun collega's over diversiteit en inclusie en is het soms moeilijk om genuanceerd, open en met respect dat gesprek te voeren. Onderwijsprofessionals benoemen allerlei onderwerpen die tot onderlinge discussie kunnen leiden, zoals genderdiversiteit, politieke voorkeur en ook maatschappelijke actualiteiten zoals mensenrechten en het WK voetbal, vluchtelingen en de overname door de Taliban in Afghanistan. De discussies tussen docenten gaan dan vooral over welke standpunten zij over deze kwesties innemen en over de manier waarop zij die standpunten in de klas bespreken.

Enkele onderwijsprofessionals geven aan dat (sommige) collega's het moeilijk vinden om feedback te geven en te ontvangen en dat er een meer open en reflectieve houding nodig is bij docenten. Zo benoemt een docent dat sommige collega's een defensieve houding aannemen: 'Dit is het, zo moet het, en zo niet dan is het klaar.' Ze vertelt dat er in haar ogen een gebrek is aan zelfreflectie om hun eigen houding kritisch te kunnen bekijken. Tegelijkertijd valt het ons op dat gedurende de interviews veel wordt gesproken over collega's en weinig over het handelen van de professionals zelf. Slechts enkele onderwijsprofessionals die wij spraken, reflecteerden op hun eigen rol als docent of

schoolleider. Een enkele schoolleider geeft bijvoorbeeld aan dat hij bepaalde culturele perspectieven mist om goed aan te sluiten bij een bepaalde groep leerlingen. In de meeste gevallen benoemen respondenten het handelen van collega's en de manier waarop hun houding effect heeft op leerlingen. Wij constateren dus een gebrek aan reflectie bij een meerderheid van de respondenten wanneer het gaat over hun eigen handelen en de manieren waarop hun eigen houding en culturele bril mogelijk effect hebben op hun positie als docent. Naast dit gebrek aan reflectief vermogen bij de respondenten worden er ook weinig voorbeelden genoemd van intervisiemomenten of andere reflectiemogelijkheden die scholen bieden aan hun onderwijsprofessionals. Oftewel, het reflectief vermogen wordt ook weinig gestimuleerd binnen de scholen die wij spreken.

Uitdragen sociale norm

Wanneer docenten onderling verschillen in hun standpunten over bepaalde kwesties en die mening met leerlingen delen, kan dit ervoor zorgen dat scholen moeite hebben om een gezamenlijke norm uit te dragen waarin iedere leerling zich mogelijk gezien of veilig voelt. Een schoolleider benoemt dat het volgens hem ongewenst is als een collega te veel zijn mening laat doorschemeren over kwesties rondom diversiteit en inclusie. Hij beschrijft dat de mening van een docent ertoe doet en het een groot effect kan hebben op leerlingen. De kans bestaat dat leerlingen zich niet langer vrij voelen om te kunnen zeggen wat zij willen. Hij is van mening dat het de taak van een docent is om een wat meer neutrale houding aan te nemen en vooral de leerlingen zelf een mening te laten vormen:

Ik heb er op zich niet heel veel moeite mee als een collega een mening heeft en die deelt, maar zo'n collega moet zich er heel erg bewust van zijn dat als hij of zij dat in een klas zegt, dat leerlingen dat als een waarheid zien. Want wat een docent zegt, dat doet ertoe. Dus een docent moet volgens mij daar héél voorzichtig in zijn. Hetzelfde met politieke voorkeuren. Als een docent zegt: ik ben aanhanger van de PVV of van Forum, ja, natuurlijk mag die docent dat zijn, maar is het nou even handig om dat in een klas te zeggen? Want sommige leerlingen zullen daar echt moeite mee hebben als dat wordt gezegd.

Een docent vertelt dat je makkelijk leerlingen in hokjes kan duwen wanneer je jouw mening deelt over actualiteiten. Leerlingen kunnen zich aangevallen en buitengesloten voelen en de klas of school niet als een sociaal veilige plek ervaren. Ze benoemt bijvoorbeeld dat wanneer collega's spreken over de overname van de Taliban in Afghanistan en een negatieve mening delen over de islam, dat islamitische leerlingen dit op zichzelf betrekken. Docenten zijn zich dan niet bewust van de mogelijke aannames of vooroordelen die zij hebben en uitspreken over de islam. Zij benoemt dat veel docenten in haar ogen een 'westers perspectief' op actualiteiten hebben en zich daar niet bewust van zijn.

Een andere docent vertelt ons hoe de organisatie van Paarse Vrijdag op haar school leidde tot discussie tussen collega's en een gebrek aan een gezamenlijk gedragen sociale norm waarin alle leerlingen zich veilig voelden. Bij haar op school organiseerde de leerlingenraad in samenwerking met één docent de viering van Paarse Vrijdag. Zij hadden ervoor gekozen om films te bekijken die het LHBTIQ+ thema aanstipten. Binnen het docententeam resulteerde dit in een gesprek over hoe zij als docenten om moesten gaan met leerlingen die zouden weigeren om de film te kijken. Er was een deel van de docenten die vond dat de film weigeren geen optie was en dat je gezamenlijk daarover het gesprek moest aangaan om de verschillende standpunten te bespreken. Andere docenten vonden juist dat niet alle leerlingen gedwongen moesten worden om de film te bekijken omdat dat betekende dat zij ook niet vrij werden gelaten om zichzelf te zijn. Uiteindelijk werd ervoor gekozen om leerlingen de optie te geven om de film niet te kijken en hen op te vangen in de aula. Daar was de schoolleiding aanwezig om alsnog in gesprek te gaan met leerlingen hierover. Tijdens Paarse Vrijdag is een aanzienlijk deel van

de leerlingen (rustig) weggelopen van de filmvertoning en opgevangen in de aula, waar zij op respectvolle wijze in gesprek gingen met de directie over het thema. Zij beschrijft dat ze zich zorgen maakt over de LHBTIQ+ leerlingen en de emoties die het bij hen heeft opgeroepen wanneer leerlingen weglieden. Een dag die bedoeld is om de sociale veiligheid van LHBTIQ+ leerlingen te vergroten lijkt hier een averechts effect te hebben. Zij had liever gezien dat zij als school een duidelijke sociale norm hadden uitgedragen waaruit blijkt dat hun school LHBTIQ+ leerlingen een veilige omgeving biedt en dat meningsverschillen er niet voor zorgen dat je een confrontatie daarover uit de weg gaat maar dat je elkaar respectvol moet behandelen:

Ja, ik had heel graag gewild dat wij als school hadden uitgedragen: wij staan ervoor dat wij altijd met elkaar in gesprek gaan (...) Ook als we het niet met elkaar eens zijn en nu vindt dat gesprek met elkaar niet meer plaats, want bij voorbaat word je al buitenspel gezet.

Geen gezamenlijk gevoel van urgentie

Een van de knelpunten die de Inspectie van het Onderwijs constateerde bij het bevorderen van het burgerschapsonderwijs, is een gebrek aan urgentie in het team (zie ook hoofdstuk 3). Ook in dit onderzoek benoemen meerdere respondenten dat de samenwerking tussen onderwijsprofessionals op onderwerpen die raken aan diversiteit en inclusie moeizaam is, omdat niet iedereen het belang van diversiteit en inclusie inziet. Een teamleider benoemt dat er geen gezamenlijk gevoel van urgentie is om de onderwerpen diversiteit en inclusie te bespreken en dat het vaak wordt bestempeld als een onderwerp van één enthousiaste collega. Hij maakt duidelijk dat wanneer je bijvoorbeeld wil dat Paarse Vrijdag een succes is, daar een breed draagvlak voor moet zijn onder docenten. In enkele interviews benoemen respondenten dat het draagvlak voor thema's rondom diversiteit en inclusie met name minder groot is onder collega's die al wat langer lesgeven en van een oudere generatie zijn. Een docent beschrijft dat verschil in generaties tussen onderwijsprofessionals als volgt: 'De uitdagingen liggen in het nieuw opgekomen woke. Ja, dat merk ik echt met collega's. De nieuwe, jongere garde kijkt anders tegen dingen aan. Dat is een generatiedingetje.'

Verwachtingen van docenten

In hoofdstuk 3 is beschreven dat het hebben van lage verwachtingen van leerlingen door docenten en de gedragingen die daaruit voortvloeien een negatief effect hebben op de schoolprestaties van een leerling. Hoge verwachtingen van individuele docenten en met name van het hele schoolteam zijn belangrijk voor leerlingen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. In een van de interviews deelt een docent dat sommige collega's leerlingen snel in een bepaald hokje plaatsen en lage verwachtingen hebben van hun schoolprestaties. Ze ziet ook het effect dat dit op leerlingen heeft:

Als jij vanaf de eerste dag tegen iemand zegt, je bent vmbo en dat op een bepaalde manier doet, dan werkt dat natuurlijk niet motiverend (...) Sommige collega's geven best wel heel snel leerlingen het gevoel dat ze iets niet kunnen. Bijvoorbeeld: 'Dokter, jij gaat nooit dokter worden, want dat gaat jou niet lukken.' En dan denk ik: waarom niet? Maar dat gebeurt wel bij ons op school.'

Ze geeft ook aan dat ze moeite heeft om collega's hierop aan te spreken en dat zij niet de enige was die dat moeilijk vond. Zij benoemt dat uit een enquête was gebleken dat meerdere collega's moeite hadden om elkaar aan te spreken wanneer zij vonden dat zij te lage verwachtingen hadden van leerlingen en hen mogelijk onder hun niveau beoordeelden. Ze geeft duidelijk aan dat verwachtingen van docenten zeker een rol spelen, en dat ze niet altijd gefundeerd lijken te zijn. Het voorbeeld geeft

nogmaals aan dat de onderlinge verhoudingen tussen docenten en een veilige en reflectieve sfeer tussen docenten ervoor zorgt dat je dingen bespreekbaar kan maken en feedback kan geven.

Effect van corona

Wanneer we spreken met onderwijsprofessionals over de samenwerking onderling noemen meerdere respondenten de coronapandemie als extra aanjager voor verslechterde verhoudingen. Zij geven aan dat het sluiten van de scholen vanwege de coronacrisis een negatief effect heeft gehad op hun samenwerking. Omdat alles heeft stilgelegd en onderwijsprofessionals veel meer op zichzelf waren aangewezen, zijn de onderlinge verhoudingen minder hecht geworden en is het (nog) moeilijker om begrip te tonen voor verschillende meningen en overtuigingen. Een schoolleider benoemt bijvoorbeeld dat intervisie door middel van bij elkaar in de klas meekijken wegviel tijdens het thuiswerken en dat het moeilijk is om dat weer op te pakken. Een andere schoolleider noemt de noodzaak tot ontmoetingen en studiedagen om de werkrelaties tussen docenten te herstellen extra groot na de coronapandemie:

De collega's zijn een beetje aan hun lot overgelaten en dat hebben de collega's ook gevoeld. En dát moet weer hersteld worden, die relatie tussen docenten en met de directie. Die docenten moeten zich weer gedragen voelen, gesteund voelen. Er moet weer verbinding onderling gemaakt worden, dus dat doe je door veel ontmoetingen te creëren, door studiedagen te organiseren.

5.3 Uitdagingen op een systematisch niveau

Naast uitdagingen in de samenwerking tussen docenten en het bespreekbaar maken van diversiteit, noemen onderwijsprofessionals een aantal andere uitdagingen met betrekking tot inclusief onderwijs en kansengelijkheid op een meer systematisch niveau. Die bespreken we in deze paragraaf.

Nederlands onderwijssysteem

Enkele schoolleiders ervaren belemmeringen in de inrichting van het onderwijssysteem in relatie tot kansengelijkheid. Ze vertellen dat leerlingen in het Nederlandse onderwijssysteem worden afgerekend op hun slechtste vak. De score op je slechtste vakken bepaalt op welk niveau je geplaatst wordt. Dat betekent dat leerlingen de vakken waar ze goed in zijn ook op dit niveau moeten volgen. Ze benoemen in dit kader specifiek de kernvakkenregel. Deze regel houdt in dat je om te slagen hooguit één 5 als eindcijfer mag hebben voor de kernvakken Nederlands, Engels en Wiskunde. De regel is van toepassing op de havo en het vwo.⁴⁰ Een schoolleider licht toe:

Dat is ook gewoon het vervelende van het onderwijs: je komt uiteindelijk op het niveau terecht van de vakken waar je het het slechtst doet. Dus ook al sta jij overal negens voor maar sta je een vier voor wiskunde, dan zal je nooit kunnen slagen voor je vwo-diploma. Dus dan word je op de havo geplaatst. En dat is het hele vervelende aan het onderwijssysteem en dat proberen we wel een beetje te doorbreken. Maar ja, we moeten ons natuurlijk ook houden aan exameneisen en dat soort zaken.

Een andere schoolleider vertelt dat de school waar hij werkzaam is, terughoudend is met het plaatsen van leerlingen in het hogere niveau aan het einde van de brede brugperiode. Dit heeft te maken met de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs door de Onderwijsinspectie. Eén van de indicatoren waarop scholen beoordeeld worden zijn de eindexamencijfers. De schoolleider benoemt dat sommige leerlingen best op de havo zouden kunnen slagen, maar met lagere cijfers dan landelijk gemiddeld.

⁴⁰ <https://www.examenoverzicht.nl/examen-informatie/algemeen/wat-is-de-kernvakkenregel>

Toch plaatsen zij deze leerlingen soms op het vmbo. Wanneer je als school gemiddeld lager scoort dan het landelijk gemiddelde cijfer voor een vak 'krijg je de Inspectie op je dak, omdat je onderwijsresultaten niet goed genoeg zijn'. De professional geeft aan hierdoor strenger te kijken en leerlingen minder kansen te geven.

Samenstelling klassen

Als laatste komt nog naar voren dat enkele docenten het een uitdaging vinden dat zij steeds meer 'zorgleerlingen' in hun klaslokaal hebben. Ze benoemen dat het gaat om leerlingen die bepaalde gedragskenmerken hebben zoals ADHD, autisme of agressieproblemen, dyslectische leerlingen en leerlingen met een taalachterstand. Volgens een docent is het aantal leerlingen met dit soort gedragskenmerken toegenomen op zijn school in de afgelopen jaren. Die stijging ziet een docent ook. Zij vertelt dat het moeilijk is om de tijd te vinden om inclusief daarmee om te gaan. Wanneer het aantal 'zorgleerlingen' hoog is, kost het veel tijd om echt goed rekening te houden met de behoeftes van deze leerlingen, en die tijd is er niet altijd. Daardoor komen niet alleen de leerlingen tekort die meer aandacht nodig hebben, maar beïnvloedt dit ook het opbouwen van een relatie met de gehele klas. Ook de grootte van de klassen maakt het volgens enkele professionals moeilijker om tegemoet te komen aan de behoeftes van alle individuele leerlingen.

Rol scholen kansenongelijkheid

In de gesprekken komt naar voren dat de geïnterviewden verschillend kijken naar kansenongelijkheid en de manier waarop zij daar als onderwijsprofessional invloed op hebben. Aan de ene kant zijn er onderwijsprofessionals die van mening zijn dat je maar beperkt rekening kan houden met de omstandigheden waar leerlingen in verkeren:

Ik vind kansengelijkheid best wel een moeilijk begrip, want het leven is inherent, we hebben niet allemaal dezelfde kansen in ons leven. En daar... optimaal naar streven, dat gaat ons ook niet altijd lukken, zeg maar. We moeten ergens, ergens moeten we ook wel gewoon accepteren: kinderen hebben verschillende kansen, ja.

Terwijl andere onderwijsprofessionals wel een rol zien voor zichzelf en de school in de bestrijding van kansenongelijkheid. Zij nemen heel duidelijk verantwoordelijkheid voor de positie van de school en de rol van docenten daarin. Zo vertelt een schooldirecteur dat het bij kansengelijkheid volgens hem gaat over twee aspecten. Ten eerste het sociaaleconomische aspect. Dit is volgens hem minder complex en gaat over het feit dat je als school kosten laag moet houden om rekening te houden met ouders en kinderen die weinig geld hebben. Het tweede punt, kansengelijkheid op het onderwijsniveau, is een stuk ingewikkelder. Het gaat dan over beter begrijpen waarom sommige leerlingen moeilijker meekomen, wat daaraan ten grondslag ligt en op welke manier verwachtingen van docenten daarbij een rol spelen.

6. Investerings en behoeftes in de Rotterdamse praktijk

In dit hoofdstuk geven we inzicht in de manieren waarop scholen investeren in een inclusief schoolklimaat. Het zijn voorbeelden van concrete investeringen die uit het onderzoek naar voren komen. Daarnaast spreken onderwijsprofessionals soms ook behoeftes uit over investeringen die in hun geval zouden helpen (behoefte) om een inclusievere school te worden. Dit zijn dan investeringen die wel wenselijk zouden zijn volgens de respondenten maar niet worden toegepast op het moment. Deze behoeftes geven ook inzicht in de maatregelen en investeringen die volgens onderwijsprofessionals kunnen bijdragen aan een inclusievere school en worden om die reden ook benoemd in dit hoofdstuk. Dit hoofdstuk toont een breed scala aan verschillende investeringen die ter inspiratie kunnen dienen voor andere scholen die willen investeren in kansengelijkheid en inclusie.

Dit hoofdstuk en de verzameling aan verschillende investeringen toont ook een gebrek aan structureel beleid. Veel investeringen worden incidenteel doorgevoerd. Zo worden investeringen regelmatig geïnitieerd vanuit enkele enthousiaste onderwijsprofessionals (bijvoorbeeld de organisatie van Paarse Vrijdag), het zijn vaak kortstondige investeringen (zoals éénmalige docententrainingen) en ze zijn vaak reactief georganiseerd (nadat een probleem zich voordeed). Slechts één school benoemt dat zij diversiteit en inclusie in hun jaarplan hebben opgenomen. Wij hebben de verschillende investeringen onderverdeeld in een vijftal categorieën: deskundigheidsbevordering, kansengelijkheid, diversiteit docentenpopulatie, diverse culturele uitingen en vieringen en teambuilding en ontmoeting.

6.1 Deskundigheidsbevordering

Eerder in dit rapport is benoemd dat een deel van de docenten kennis en vaardigheden mist ten aanzien van het behandelen van maatschappelijk gevoelige onderwerpen in de klas. In de interviews komt naar voren dat momenteel weinig wordt gedaan aan deskundigheidsbevordering voor onderwijsprofessionals rondom diversiteit en inclusie, zoals bijvoorbeeld trainingen over het bespreekbaar maken van verschillende vormen van diversiteit. Meerdere docenten benoemen de hoge werkdruk als reden voor het gebrek aan deskundigheidsbevordering. Docenten geven aan dat de hoge werkdruk ervoor zorgt dat er niet veel ruimte voor is en dat andere zaken voorrang krijgen. Docenten 'moeten al zoveel' en alles wat daar nog bij komt, verhoogt die werkdruk verder.

Verschillende docenten spraken wel de behoefte uit aan deskundigheidsbevordering op het gebied van diversiteit en inclusie. Zo gaf een docent bijvoorbeeld aan dat zijn kennis over seksuele en genderdiversiteit heel beperkt was en dat hij zichzelf heeft bijgespijkerd om in zijn mentorklas een gesprek over dit onderwerp te voeren. Begeleiding hierbij was er niet, terwijl die in zijn ogen wel gewenst was geweest. Deskundigheidsbevordering kan gaan over allerlei onderwerpen zoals de manieren waarop je als docent moeilijke onderwerpen bespreekbaar kan maken in de klas, maar ook over bijvoorbeeld (onbewuste) vooroordelen (en hoe deze doorwerken in verwachtingen van leerlingen), discriminatie in de klas of cultuursensitief werken. Ook in het onderzoek van de Onderwijsinspectie (zie hoofdstuk 3) wordt het ontbreken van inhoudelijke deskundigheid genoemd als een knelpunt in het vormgeven van het burgerschapsonderwijs.

Gastlessen

Sommige scholen die wij spraken, huren externe partijen in om voorlichting te geven over thema's rondom diversiteit en inclusie, zoals gender en seksuele diversiteit. De onderwijsprofessionals die hier ervaring mee hebben, geven aan dat ze dit goed vinden werken. Deze gastdocenten hebben volgens hen veel kennis in huis en zijn heel bekwaam om met moeilijke en gevoelige vragen of opmerkingen

om te gaan. Een voorbeeld van een succesvolle gastles gaat over een gastspreker die op een school kwam vertellen over zijn leven met een fysieke beperking. Een schoolleider benoemt dat dit veel indruk maakte op de leerlingen. Hij geeft aan dat zij op school een themamiddag georganiseerd hebben over fysieke beperkingen, omdat er veel schaamte zit rondom het hebben van een familielid met een beperking. Hij vertelt daarover:

Ik vind dat te veel kinderen een schaamte hebben met betrekking tot handicaps. Wij hebben toen I am Redo⁴¹, een gehandicapte biculturele gast die aan breakdancen doet, ingehuurd om hier te breakdancen en zijn verhaal te doen. Daardoor was het voor leerlingen makkelijker om te praten over mensen met een handicap binnen het gezin.

Bij het benoemen van het nut van gastlessen wordt wel de kanttekening gemaakt dat dit alleen zin heeft wanneer het niet bij één gastles blijft. Een docent vertelt dat wanneer externe partijen een gastles komen geven over thema's die raken aan diversiteit en inclusie, zoals bijvoorbeeld seksuele diversiteit, racisme of religie, het goed is als het vaker en langdurig bespreekbaar wordt gemaakt. Dat het bespreekbaar maken van deze thema's tijd en investering nodig heeft, bevestigen bijna alle onderwijsprofessionals. Er is een lange adem nodig om leerlingen en docenten met grote verschillen van mening hierover bij elkaar te brengen in een constructief gesprek.

Langere trainingstrajecten voor docenten

Soms gaat het inhuren van een externe partij verder dan een enkele training voor docenten of een gastles. Twee scholen geven aan dat ze een trainingstraject hebben gehad van de Transformatieve school.⁴² Een schoolleider zegt daarover dat docenten en de schoolleiding een beter beeld hebben gekregen van de manieren waarop je met straatcultuur kan omgaan. Daarnaast hebben ze door de training geïnvesteerd in de samenwerking en communicatie van docenten onderling. Hierdoor voelen docenten zich serieuzer genomen, wordt er minder geroddeld en vindt er meer constructief en transparant overleg plaats. Desondanks benoemt de schoolleider ook dat concrete handvatten en een vertaalslag van theorie naar praktijk nog lastig blijkt en dat er toch nog steeds veel handelingsverlegenheid is om bepaalde onderwerpen in de klas te bespreken. Dus ook hier is er een wens om navolging te geven aan de training en concreet de vertaling naar de praktijk te vinden.

Ook een andere school benoemt dat zij langdurig een externe partij hebben ingehuurd om hen te begeleiden in het bevorderen van inclusie en sociale veiligheid. Docenten op deze religieuze school kregen meerdere trainingen van een externe organisatie over het veilig bespreken van seksuele diversiteit in de klas. Naast die trainingen hebben ze de externe partij ook gevraagd een nieuwe leerlijn te ontwikkelen over het thema seksuele ontwikkeling waarvan seksuele en genderdiversiteit ook een onderdeel is. Deze leerlijn is momenteel in ontwikkeling en zou, in combinatie met de trainingen, handvatten moeten bieden aan alle docenten op school om het onderwerp bespreekbaar te maken en dat op een veilige manier te doen.

⁴¹ Zie voor meer informatie hierover: [I AM REDO - ABOUT](#)

⁴² *De Transformatieve School is een professionaliserings- en cultuurveranderingsprogramma voor scholen in een stedelijke omgeving. Binnen dit programma wordt ingegaan op de effecten van een superdiverse buitenschoolse leefwereld op de schoolcultuur.*

6.2 Kansengelijkheid

Sommige scholen investeren actiever in de bestrijding van kansengelijkheid dan andere scholen. Hieronder benoemen we enkele van die investeringen.

Vooroordelen en verwachtingen van docenten

Sommige respondenten benoemen dat zij actief investeren in de bewustwording van vooroordelen en verwachtingen die docenten hebben van leerlingen en de manier waarop dit mogelijk invloed heeft op hun schoolprestaties. Zo benoemt een schoolleider dat zij actief en continu gesprekken met docenten voert over de redenen waarom leerlingen op een bepaalde manier beoordeeld worden:

Er zijn collega's die zeggen: 'Ja, dit is echt een mavoleerling'⁴³. En dan vraag je: 'Maar waar blijkt dat nou uit?' En dan komt de collega bijvoorbeeld zijn Cito-score, kijk bijvoorbeeld naar de cijfers voor wiskunde en Nederlands, de kernvakken. Ja, maar hij staat voor biologie een 8, dus waar halen we het nou vandaan dat het echt een mavoleerling is? Dus wij zijn constant bezig om de gesprekken te voeren met collega's en leerlingen van: oké, wat maakt nou dat je dan vindt dat een leerling in een bepaald hokje moet worden gestopt? En misschien kun je er ook vanuit gaan van: ja, laat dat hokje gewoon achterwege en laten we kijken wat er in zit.

Door die verwachtingen continu bespreekbaar te maken wordt geïnvesteerd in het blootleggen van onbewuste vooroordelen en in hoeverre die een rol spelen bij de benadering en beoordeling van leerlingen door docenten. Meerdere scholen die wij spraken waren hiermee bezig. Zij proberen ondanks de inrichting van het onderwijssysteem die kansengelijkheid kan tegenwerken (zoals omschreven in 5.3) een 'kansrijke' school te zijn. Ze laten zich minder leiden door de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs door de Onderwijsinspectie. Een docent zegt daarover:

We zijn best een kansrijke school. Leerlingen met een dubbel advies plaatsen we eigenlijk altijd in het hoogste advies. Als iemand het goed doet op de mavo, gunnen we ze vaak de kans om het op de havo te proberen. Dit kunnen we binnen de school aanbieden. Als het niet lukt, kunnen ze altijd weer terug.

Brede brugklassen

Een tweede voorbeeld van een investering die zes van de tien scholen waar wij gesprekken voerden doen om kansengelijkheid te stimuleren, is het hanteren van brede brugklassen. Dan worden in het eerste of eerste en tweede jaar een mix van niveaus bij elkaar gezet (vmbo-TL/havo of havo/vwo bijvoorbeeld) zodat leerlingen langer de kans krijgen om zich te ontwikkelen naar het niveau dat goed bij hen past, en dan hopelijk op een hoger niveau uitstromen. Hierbij wordt ook een kanttekening gemaakt omdat volgens enkele respondenten het niveau voor sommige leerlingen in een brede brugklas juist te hoog ligt, waardoor zij afhaken en slechter gaan presteren.

Maatwerk

Een derde voorbeeld van een investering in meer kansengelijkheid wordt genoemd door een schoolleider. Hij heeft 'TOM-lokalen' ingesteld in zijn school, dat staat voor Talent op Maat. Dit zijn lokalen waar leerlingen naartoe kunnen als ze in een bepaalde les niet veel meer bijleren. Dus bijvoorbeeld een leerling die heel goed is in wiskunde hoeft geen vijf uur per week wiskunde te volgen.

⁴³ Mavo staat gelijk aan het onderwijsniveau vmbo-TL (theoretische leerweg). Sommige scholen gebruiken deze oude term om te verwijzen naar dit onderwijsniveau.

Die kan bijvoorbeeld twee van de vijf uur in het TOM-lokaal gaan zitten om te werken aan een eigen project. Zo kan de leerling zich op een ander vlak uitdagen en ontwikkelen:

Dus we proberen op die manier, ja, iedereen eigenlijk te stimuleren om het beste uit zichzelf te halen en na te denken over: oké, wat zit voor mij in het vat hier op school? We willen niet meer uitgaan van achterstanden, maar gewoon van ambities en wat leerlingen wel kunnen. En dat klinkt natuurlijk heel stoer, want uiteindelijk, nogmaals, als je een vier voor wiskunde staat, heb je een probleem, maar we willen ons daar niet meer op focussen. We willen ons focussen op: oké, en wat kun je dan dus wel? En als je bijvoorbeeld heel goed bent in taal, nou, laten we dan eens kijken of jij bijvoorbeeld een extra taal kunt gaan leren.

De vierde en laatste investering wordt benoemd door een docent die uiteenzet hoe belangrijk het is om goed naar je leerling te kijken en je te kunnen aanpassen aan de behoeftes van de leerling. Sommige leerlingen hebben volgens haar meer didactische ondersteuning nodig, terwijl andere juist pedagogische ondersteuning nodig hebben om beter te kunnen presteren op school. Leerlingen die thuis niet de mogelijkheid hebben om hulp te vragen wanneer ze vastlopen in hun huiswerk, hebben ook minder zin om dat huiswerk te maken. Dan heb je als docent te maken met demotivatie door een gebrek aan ondersteuning in plaats van een gebrek aan intelligentie en moet je veel meer inzetten op pedagogische ondersteuning en wat extra aandacht. Kinderen die moeite hebben met huiswerk en thuis niet voldoende hulp krijgen, krijgen een extra uur studievaardigheden 'leren leren' en 'leren plannen'. Ook hebben alle leerlingen een persoonlijke coach die elke week een kwartier met een leerling stilstaat bij de beste manieren van leren voor die leerling.

6.3 Diversiteit docentenpopulatie

Ondanks dat er verandering plaatsvindt, laat dit onderzoek zien dat er nog steeds veel valt te behalen wanneer het aankomt op diversiteit onder onderwijsprofessionals. Veel onderwijsprofessionals geven aan dat hun docententeams geen afspiegeling zijn van de stad en dat onderwijsprofessionals met een migratieachtergrond ondervertegenwoordigd zijn in hun teams.⁴⁴ Met name in de leidinggevende en managementlagen geldt dit. Dat zijn voornamelijk mannen met een Nederlandse achtergrond.⁴⁵ Meerdere geïnterviewde onderwijsprofessionals benoemen dit expliciet en spreken duidelijk hun behoefte uit voor een diverser personeelsbestand. Zij benoemen dat een weinig divers schoolteam tot gevolg heeft dat leerlingen weinig rolmodellen hebben, de afstand tussen leerlingen en docenten groter kan zijn en de schoolcultuur binnen een docententeam heel homogeen blijft. Een paar respondenten geven aan dat veranderingen in docententeams niet 'vanzelf komen' en dat het belangrijk is dat diversiteit van bovenaf door de schoolleiding gestimuleerd wordt middels het personeels- en aannamebeleid. Hieronder staat een voorbeeld van het gebrek aan inclusie op managementniveau en worden voorbeelden omschreven waaruit de voordelen van een divers personeelsbestand blijken.

Gebrek aan perspectieven

Een docent vertelt ons hoe het gebrek aan diversiteit in de managementlaag gevolgen heeft voor haar als docent. Toen zij een racistische e-mail ontving van een leerling kwam daar in haar ogen geen

⁴⁴ Onderwijsprofessionals geven aan dat ze zich minder bewust zijn van de diversiteit wanneer het aankomt op onzichtbare diversiteitsfactoren zoals seksuele voorkeur of politieke overtuiging en over onderwijsprofessionals met een beperking wordt nauwelijks gesproken.

⁴⁵ Hiermee bedoelen wij mensen waarbij niet direct een migratieachtergrond te herleiden is.

passende reactie op van haar schoolleiding. Daarbij speelden volgens haar blinde vlekken een grote rol:

Wat er mist op school is met verschillende perspectieven ergens naar kijken. Nou, ik denk vooral ook soms vanuit het perspectief: ik als zwarte vrouw binnen het onderwijsteam hier. Toen bijvoorbeeld die situatie met die racistische mail van mijn mentorleerling zich voordeed, had niemand oog ervoor dat ik eigenlijk tot in mijn ziel geraakt was door wat daar gebeurde, dus de hele tijd heb ik een soort vlak moeten houden. En op een gegeven moment heb ik het benoemd. Ik heb gezegd: 'Zie mij, hebben jullie door dat dit iets met mij doet en dat ik kijk naar jullie als schoolleiding, hoe gaan jullie hier mee om? Want voor mij is dit een heel belangrijk kenmerk.' En ik heb het idee dat soms daarvoor nog niet echt, dat men zich er nog niet bewust van is of zo.

Een schoolleider benoemt de positieve uitwerking van divers personeel. Hij beschrijft hoe het zorgt voor een veelvoud aan perspectieven over bepaalde discussies over inclusie. Hij deelt een voorbeeld van een discussie over een regel dat de enige voertaal bij hen op school Nederlands was. Verschillende collega's vonden de regel niet inclusief en pleitten voor meertaligheid binnen school. Door de diversiteit binnen het team werden verschillende visies aangedragen en ontstond een meerstemmig perspectief. De schoolleider benoemt dat de discussie diepgang kreeg door de veelvoud aan nieuwe inzichten. Uiteindelijk veranderde de bestaande regel over de Nederlandse voertaal en werd deze aangepast naar een meertalige regel:

Wat ik heel mooi vond, is dat binnen het docententeam collega's die heel erg tegen of voor de regel waren, ervan werden overtuigd dat er meer is dan 'het is alleen maar wit of zwart', maar er zit ook iets tussen. En ik denk wel dat dat de kracht van het diverse docententeam is, dat je dat soort dingen voor elkaar krijgt.

Herkenning en begrip

Ook meerdere docenten geven aan dat een divers docententeam een bepaalde sensitiviteit met zich meebrengt en dat het de afstand tussen de leefwereld van leerlingen en docenten verkleint. Sommige respondenten met een migratieachtergrond geven aan dat zij bepaalde gesprekken over diversiteit makkelijker kunnen voeren dan hun collega's die geen migratieachtergrond hebben en/of zich niet verdiepen en openstaan voor een andere culturele achtergrond of denkbeelden. Zo omschrijft een docent dat zij de weerstand van sommige leerlingen tegen Paarse Vrijdag beter kan duiden omdat ze veel weet van hun achtergrond en 'thuiscultuur'. Het hebben van die kennis creëert een meer begripvolle houding, een betere positie om naar hen te luisteren en daarmee tot een meer respectvolle omgang. Leerlingen gaan volgens haar daar beter mee om dan wanneer je als docent geen begrip hebt voor de mening van leerlingen en je enkel jouw zienswijze probeert over te brengen. Dan reageren ze eerder defensief en is een gesprek minder goed mogelijk. Daarnaast benoemt een schoolleider dat hij het belangrijk vindt dat leerlingen rolmodellen zien in onderwijsprofessionals en het motiverend werkt wanneer meer leerlingen zich kunnen herkennen in docenten en schoolleiders.

6.4 Diverse culturele uitingen en vieringen

Uit de interviews blijkt dat op de scholen die wij spraken weinig aandacht is voor culturele uitingen en/of vieringen anders dan vanuit een christelijke grondslag, ook op scholen met een hoge populatie leerlingen die geen christelijke feestdagen vieren. Het gevolg van het gebrek aan culturele uitingen is dat een grote groep leerlingen weinig herkenning ervaart op school en zich mogelijk niet gezien voelt. In paragraaf 5.1 werd al kort besproken dat onderwijsprofessionals benoemen dat er op Paarse Vrijdag

een groep leerlingen is die uitspreekt zich niet gezien te voelen. Zij laten weten dat ze het niet eens zijn met het feit dat er wel een speciale viering is voor LHBTIQ+ leerlingen maar niet (of minder) voor andere groepen. Enkele scholen nemen wel initiatief en doen een investering om dit te veranderen, terwijl de meeste onderwijsprofessionals dit uitspreken als een behoefte die leeft.

Een voorbeeld van een investering is een school die geen kerstgala meer organiseert, maar een eindejaarsgala. Een docent benoemt dat het kerstgala een viering is die voor veel leerlingen op haar school niet een belangrijke traditie is, en daarmee geen inclusieve viering. De toename van het aantal leerlingen met een migratieachtergrond op de school zorgt volgens haar voor een groeiende noodzaak om meer oog te hebben voor hun culturen en daar ook uiting aan te geven. Een andere teamleider omschrijft dat als volgt:

En ik merk bij de kinderen, en ook bij personeel dat vertrokken is, dat ze wel veel meer behoefte hebben aan meer culturele activiteiten om te laten zien wie ze zijn. Omdat het hier toch ook nog wel minderheden zijn. Dus ik ga dat gesprek met de mensen heel erg aan en probeer daar uit te halen van kom, op mijn vorige school deden we de iftar, laten we dat organiseren hier. En dat vinden ze hier heel spannend. Dus daar merk ik aan dat we hier nog niet voldoende die integratie hebben, of die veiligheid hebben gecreëerd om dat te kunnen doen.

Een enkele school besteedt aandacht aan de ramadan door bijvoorbeeld een iftar te organiseren op school. De meeste onderwijsprofessionals geven echter aan dat leerlingen vrij kunnen krijgen tijdens Eid al-Fitr, maar dat er verder geen speciale aandacht aan de ramadan wordt besteed. Een schoolleider spreekt uit dat hij graag invulling wil geven aan de viering van Eid al-Fitr, maar dat dit momenteel uitblijft omdat hij geen collega's heeft die hier inhoudelijk invulling aan kunnen geven. Veel nieuwe initiatieven binnen zijn school worden genomen door enthousiaste docenten die de ruimte krijgen om dingen te organiseren. Maar wegens het gebrek aan moslimcollega's vindt hij het moeilijk om dit op te pakken. Een andere schoolleider benoemt hetzelfde dilemma van het gebrek aan, in dit geval, religieuze en/of culturele kennis in de schoolleiding om Eid al-Fitr te organiseren voor collega's en leerlingen. Hij beschrijft hoe een moslimdocent op zijn school aangaf dat hij graag wilde dat op school aandacht werd besteed aan Eid al-Fitr maar dat hij, en de rest van de schoolleiding, niet wisten op welke manier ze dat moesten organiseren omdat ze te weinig kennis hadden van de feestdag. Hij geeft ook aan dat hij een blinde vlek had ten aanzien van het belang van de feestdag voor zijn moslimcollega's en dat een meer diverse schoolleiding zou helpen om dat veelvoud aan perspectieven wel te hebben.

Enkele onderwijsprofessionals zeggen na te denken over manieren om meer ruimte te geven aan andere culturele uitingen, bijvoorbeeld door cultuurmiddagen te organiseren waarbij alle leerlingen de kans krijgen om iets te delen uit de cultuur die zij vanuit huis meekrijgen. Zo geeft een docent bijvoorbeeld aan dat zij op school bezig zijn met een projectweek waarin specifiek zichtbaarheid wordt gegeven aan de verschillende culturen van leerlingen die er op school zijn. Een andere docent beschrijft hoe een culturele informatiemarkt ervoor kan zorgen dat leerlingen zich meer gezien voelen. Hij benoemt de kerstmarkt die ze organiseren, en de mogelijkheid om iets soortgelijks te doen voor de vele andere uitingen die van belang zijn voor de leerlingen op zijn school.

6.5 Teambuilding en ontmoeting

Geïnterviewde onderwijsprofessionals benoemen verschillende investeringen én behoeftes die de sfeer en samenwerking tussen leerlingen kunnen verbeteren. Het zou helpen om de spanning en

handelingsverlegenheid die docenten ervaren om bepaalde onderwerpen bespreekbaar te maken te verminderen. Zo vertelt een schoolleider over een initiatief waarbij samenwerkende scholen een poging doen om leerlingen die veel van elkaar verschillen dichter bij elkaar te brengen middels een uitwisselingsproject. Gedurende dit project kunnen leerlingen een dag meelopen op een andere school met een andere leerlingenpopulatie of denominatie. Er werd bijvoorbeeld een uitwisseling gedaan tussen leerlingen van een school met een christelijke grondslag en overwegend leerlingen met een Nederlandse achtergrond⁴⁶ en een openbare school in Rotterdam met een hoge leerlingenpopulatie met een migratieachtergrond. Die leerlingen bespreken onderwerpen met elkaar over de verschillen op scholen. Zo is er bijvoorbeeld gesproken over een hoofdoekjesverbod, vertelt een schoolleider: 'Nou, we zoeken soms ook echt wel de confrontatie op en dat waren hele mooie gesprekken tussen leerlingen.' Deze gesprekken hebben duidelijk impact volgens deze schoolleider, omdat leerlingen leren om constructief in gesprek te gaan en elkaar beter leren begrijpen.

Een ander voorbeeld waarbij ontmoeting een rol speelt wordt genoemd door een andere schoolleider. Zij organiseren een middag waarop zij langsgaan bij verschillende religieuze instellingen. Zij bezoeken met de klas een moskee, een kerk en een tempel en bespreken daar de inhoud van de verschillende religies. Op die manier kunnen leerlingen kennismaken met verschillende levensovertuigingen.

Nog een andere schoolleider benoemt 'circle time'-lessen die op school begeleid worden door een collega. *Circle time* verwijst naar groepstijd: elke keer dat leerlingen bij elkaar zitten voor een activiteit waarbij iedereen betrokken is. Hij zegt daarover: 'We hebben *circle time*-lessen met een collega die daarin klassen begeleidt, zoeken naar meer openheid naar elkaar toe, meer begrip voor elkaars achtergrond en reflectie over waarom leerlingen op een bepaalde manier reageren, dat soort zaken.' Hij vertelt dat veel contact met de mentor, elkaar als klas goed leren kennen door middel van groepsactiviteiten en uitjes zorgen voor meer sociale binding en veiligheid.

Teambuilding docenten

Teambuilding en ontmoeting wordt niet alleen genoemd in het kader van het verbeteren van de sfeer en het onderlinge begrip tussen leerlingen. Respondenten benoemen dat het ook helpt, en nodig is, voor de sfeer en samenwerking tussen docenten en daarmee in de professionele cultuur van een school. Een schoolleider benoemt het belang van investeren in samenwerking en geeft aan dat het helpt om vaker te vergaderen maar ook om heidagen, studiedagen en teambuildingsactiviteiten te organiseren. In de interviews komt naar voren dat er weinig structurele intervisiemomenten of gelegenheden bestaan waarin docenten investeren in samenwerking en met elkaar in gesprek gaan en feedback geven en ontvangen. Een docent benoemt dat de ambitie er wel is, maar dat hij worstelt met tijdgebrek: 'Intervisie is altijd een heel mooi woord, maar we hebben vaak zulke volle agenda's dat er in de praktijk weinig van komt. Dat moet ik zelf ook bekennen.'

Voor een goede samenwerking wordt door een andere docent genoemd dat het belangrijk is dat iedereen in een team zich bewust is van zijn eigen unieke perspectief en inbreng. Oftewel, dat docenten reflectiever worden over de subjectiviteit van hun mening en welk effect het ventileren van die mening heeft op leerlingen. Ze voegt daaraan toe dat het thema diversiteit expliciet besproken moet worden in een open en eerlijk gesprek met collega's onderling en 'wat het betekent om in een superdiverse school te werken.' Om dat te bereiken moet iedereen de waarde van diversiteit en

⁴⁶ Hiermee bedoelen wij kinderen waarbij niet direct een migratieachtergrond te herleiden is.

inclusie inzien: 'en om de waarde ervan in te zien, moet je echt de gesprekken aangaan en dat kost heel veel tijd, heel veel investering, iets wat je in het onderwijs weinig hebt.'

Eén schoolleider benoemt de leerKRACHT-methodiek waar zij mee werken, waarvan samenwerken en intervisie een belangrijk onderdeel is. De leerKRACHT-aanpak is een manier om als lerarenteam bij te dragen aan het verbeteren van het onderwijs. Samenwerken staat centraal in de aanpak waardoor op scholen een cultuur ontstaat waarin het vanzelfsprekend is om *samen* onderwijsverbeteringen door te voeren. Dat gaat door gezamenlijk lessen voor te bereiden, wekelijks met elkaar in gesprek te gaan over hoe het loopt en intervisie. Bij intervisie bezoeken deelnemende docenten elkaars lessen en geven docenten elkaar feedback. De schoolleider benoemt ook hier een gebrek aan tijd waardoor docenten minder gebruikmaken van de methode dan hij eigenlijk zou willen. Maar het heeft intervisie wel genormaliseerd en daarmee is het '*gewoon heel normaal dat mensen bij elkaar in de klas komen. En met elkaar meekijken.*'

7. Conclusie en aanbevelingen

We hebben in dit onderzoek gekeken naar hoe middelbare scholen in Rotterdam aandacht besteden aan het brede onderwerp diversiteit en inclusie. Vrijwel alle onderwijsprofessionals die wij spraken benoemden dat diversiteit en inclusie belangrijke thema's zijn op de scholen waar zij werkzaam zijn. Er zijn wel aanzienlijke verschillen in de manier waarop de thema's de scholen bezighouden, de mate waarin zij daadwerkelijk investeren in deze thema's en de behoeftes aan investeringen die volgens hen bijdragen aan een meer inclusieve leeromgeving. De ene schoolleider ziet minder noodzaak in investeringen en is zich niet bewust van het feit dat inclusie nooit 'af' is, maar een proces waar je met elkaar aan moet blijven werken, terwijl een andere schoolleider erg reflectief is en benoemt waar nog stappen gemaakt moeten worden voor een inclusief schoolklimaat.

Wij hebben gevraagd naar de uitdagingen die onderwijsprofessionals tegenkomen wanneer het gaat over diversiteit en inclusie. Het meest genoemde antwoord gaat over de uitdaging die zij ervaren in relatie tot leerlingen. De helft van de docenten en leidinggevendenden vertelde ons dat zij, of hun collega's, het moeilijk vinden om onderwerpen zoals racisme, religie en seksuele en genderdiversiteit bespreekbaar te maken in de klas. De thema's liggen gevoelig en kunnen leiden tot verhitte, weinig constructieve discussies tussen leerlingen of tot discriminerende uitingen van leerlingen. Zij omschrijven soms dat zichzelf, maar vooral dat niet alle collega-docenten, de kennis en vaardigheden hebben om deze gesprekken in goede banen te leiden. Onderwijsprofessionals benoemen dat de gevoeligheid van de onderwerpen en de mogelijke escalatie die dat tot gevolg heeft, leidt tot handelingsverlegenheid. Zij spreken uit dat zij (of collega's) niet altijd weten hoe te handelen, twijfelen om thema's überhaupt bespreekbaar te maken in de klas en gaan het soms uit de weg.

Ten tweede komt uit het onderzoek naar voren dat er een uitdaging zit in de samenwerking op de scholen. We weten uit de literatuur dat een professionele cultuur, waarbij op een prettige manier met elkaar wordt samengewerkt en waar ruimte is voor feedback en reflectie, heel bepalend is voor een inclusieve sfeer en de leerresultaten van leerlingen.⁴⁷ Om je als leerling optimaal te kunnen ontwikkelen op school, is een inclusief werkklimaat voor docenten dus belangrijk. Slechte enkele respondenten waren zich bewust van het belang van die professionele cultuur op een inclusieve sfeer op school. Wanneer wij vroegen naar de samenwerking gaf het merendeel van de onderwijsprofessionals aan dat zij de samenwerking met hun collega's als prettig ervaren. Tegelijkertijd komt in meerdere gesprekken naar voren dat er een veilige sfeer ontbreekt om met elkaar te praten over diversiteit en inclusie waardoor niet alle onderwijsprofessionals de ruimte ervaren om feedback te vragen of te geven aan collega's die zich niet inclusief uiten en/of gedragen. Ook valt op dat veel van de geïnterviewde onderwijsprofessionals spreken over hun collega's en de manieren waarop zij naar hun idee niet inclusief handelen. Slechts enkele onderwijsprofessionals die wij spraken, reflecteerden op hun eigen handelen, terwijl een bewustzijn van je eigen perspectief en het vermogen om daarop te reflecteren cruciaal is voor een inclusieve (school)cultuur.⁴⁸ Daarnaast spreken meerdere respondenten uit dat sommige docenten hun (niet-inclusieve) persoonlijke standpunten over bijvoorbeeld religie of seksuele diversiteit delen met leerlingen, waardoor bepaalde leerlingen zich uitgesloten kunnen voelen. De uitgesproken en verschillende meningen van docenten

⁴⁷ Zie 3.2 en 3.3 voor een uitleg over de manier waarop een professionele cultuur bijdraagt aan een inclusieve sfeer en de leerresultaten van leerlingen.

⁴⁸ <https://gelijkekansenindeklas.nl/hoofdstuk/de-kracht-van-het-team/>. Geraadpleegd op 26-4-2023

maakt dat sommige scholen moeite hebben om een gezamenlijke norm uit te dragen waarin iedere leerling zich mogelijk gezien of veilig voelt. Ook benoemen sommige geïnterviewde professionals dat er een gezamenlijk gevoel van urgentie mist voor diversiteit en inclusie en dat het onderwerp vaak is beledigd bij enkele geëngageerde docenten.

Naast de uitdagingen die naar voren komen, vertellen onderwijsprofessionals ook over de investeringen die zij doen om hun onderwijs inclusiever te maken. Zij spreken ook behoeftes uit die volgens hen zouden helpen om een inclusieve leeromgeving te bevorderen. Dit beeld van de Rotterdamse praktijk laat zien dat er vaak incidenteel en niet structureel in het onderwerp wordt geïnvesteerd. Investerings worden regelmatig geïnitieerd vanuit enkele enthousiaste onderwijsprofessionals (bijvoorbeeld de organisatie van Paarse Vrijdag), zijn vaak kortstondig (zoals éénmalige docententrainingen) en zijn vaak reactief georganiseerd (nadat een probleem zich voordeed). Scholen hebben geen structureel, overkoepelend en een gezamenlijk gedragen beleid waarin expliciet staat omschreven hoe een school omgaat met diversiteit en inclusie, welke maatregelen zij nemen om inclusie te bevorderen en welke sociale normen zij daarbij hanteren. Slechts één school benoemt dat zij diversiteit en inclusie in hun jaarplan hebben opgenomen. Zoals besproken in het literatuuronderzoek, kunnen de factoren en investeringen die kansengelijkheid en inclusie in het onderwijs vergroten, niet los van elkaar worden gezien. De factoren hebben effect op elkaar en/of versterken elkaar. Oftewel, kansengelijkheid- en inclusie komt voort uit een combinatie van die investeringen (zoals verwachtingen van docenten, brede brugklassen én een professionele cultuur). Daarom zou integraal en overkoepelend beleid met betrekking tot diversiteit en inclusie, waarin deze investeringen gezamenlijk bekeken worden, bijdragen aan een effectieve aanpak van inclusie. Ook de experts die wij spraken benadrukken dat structureel beleid nodig is om inclusie te bevorderen, omdat het onderwerp tijd en verdieping nodig heeft. Structureel beleid biedt een kans om uitdagingen die raken aan diversiteit en inclusie bespreekbaar te maken met leerlingen én tussen onderwijsprofessionals, bewustzijn te vergroten, proactief richting te kunnen geven aan het handelen van docenten en biedt de mogelijkheid om onderwijsprofessionals aan te spreken op hun gedrag wanneer zij niet inclusief handelen.

Ondanks het gebrek aan structureel beleid kunnen de voorbeelden van de uiteenlopende investeringen wel dienen als inspiratie voor andere scholen. Op basis van de genoemde investeringen én de uitgesproken behoeftes van de geïnterviewde onderwijsprofessionals, hebben wij een overzicht gemaakt van aanbevelingen voor scholen in het voortgezet onderwijs die bijdragen aan een inclusief klimaat op school⁴⁹:

1. Investeer in de **sfeer en samenwerking tussen collega's** middels ontmoeting, teambuilding en structurele intervisiemogelijkheden waarbij er een veilige ruimte geboden wordt voor professionals om reflectief te kunnen zijn op hun eigen handelen en dat van collega's. Door thema's die raken aan diversiteit en inclusie onderling op een veilige manier te bespreken ontstaat er een mogelijkheid tot reflectie en het effectief geven en ontvangen van feedback. Op deze manier vergroot je een professionele cultuur die de basis moet zijn van een inclusieve

⁴⁹ Omdat de lijst met aanbevelingen is gemaakt op basis van de investeringen en behoeftes die geïnterviewde onderwijsprofessionals uitspreken is het goed mogelijk dat er belangrijke investeringen in inclusief onderwijs niet in staan. Dit geeft niet aan dat ze niet belangrijk zijn, maar dat ze niet aan bod zijn gekomen tijdens onze interviews (denk aan onderwerpen die wel worden genoemd in het literatuuroverzicht zoals bijvoorbeeld een diverse representatie van personen in het lesmateriaal)

school. Pas wanneer docenten inclusief met elkaar omgaan, kunnen zij dit ook nooit richting leerlingen voorschrijven. Zie bijvoorbeeld de leerKRACHT-aanpak; een methode die ondersteuning biedt in het vergroten van de professionele cultuur in het onderwijs: [Aanpak - Stichting leerKRACHT \(stichting-leerkracht.nl\)](https://www.stichting-leerkracht.nl/)

2. Investeer in structurele **deskundigheidsbevordering** van onderwijsprofessionals op het gebied van diversiteit en inclusie. Deskundigheidsbevordering moet gaan over het aanleren van specifieke kennis aan docenten over thema's zoals racisme of genderdiversiteit en over de vaardigheden leren om 'gevoelige' onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas. De combinatie van kennis en kunde vermindert handelingsverlegenheid bij docenten omdat zij zich capabeler voelen en betere ondersteuning krijgen om spannende gesprekken goed te begeleiden. Het is belangrijk om deskundigheid verplicht en duurzaam aan te pakken zodat alle docenten de kans krijgen om hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen en onderhouden.

Ook gastlessen van externe partijen helpen om gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken in een klas. Maak daarom gebruik van **gastlessen** en voorlichting van externe partijen. Gastdocenten hebben veel kennis in huis en zijn heel bekwaam om met moeilijke en gevoelige vragen of opmerkingen om te gaan. Ook hierbij is het van belang dat het niet bij één gastles blijft en dat de onderwerpen vaker en langdurig bespreekbaar worden gemaakt. (Zie de RADAR-website voor een aanbod van docententrainingen en gastlessen: [Trainingen Archive - RADAR](https://www.radar.nl/))

3. Investeer in een **divers onderwijsteam** middels actief personeels- en aannamebeleid. Het is belangrijk dat diversiteit door de schoolleiding gestimuleerd wordt. Dit heeft meerdere voordelen: diversiteit onder personeel zorgt voor een veelvoud aan perspectieven (en sensitiviteit), leerlingen hebben meer verschillende rolmodellen en de afstand tussen de leefwereld van leerlingen en de docenten verkleint wanneer de leerlingpopulatie divers is. Zie voor concrete tips hierover bijvoorbeeld 'het stappenplan voor een meer divers en inclusief personeelsbeleid voor onderwijspersoneel' van Voion: <https://www.voion.nl/media/5690/handreiking-diversiteit-en-inclusie-in-het-voortgezet-onderwijsdef.pdf>
4. Investeer proactief in de manieren waarop je **uiting geeft aan verschillende vormen van diversiteit**. Organiseer bijvoorbeeld informatiebijeenkomsten waarbij allerlei verschillende culturen voorbijkomen, een themadag over handicaps/beperkingen en vier verschillende religieuze en culturele feestdagen (anders dan enkel christelijke feestdagen). De 'Inclusie Kalender' van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is een mooi uitgangspunt daarvoor. De kalender geeft inzicht in culturele feestdagen naast de bekende feestdagen die in Nederland gevierd worden: [DiversOCW Kalender 2023.pdf \(themindoffice.nl\)](https://www.themindoffice.nl/diversocw-kalender-2023.pdf)
5. Investeer in **inclusief taalgebruik** van onderwijsprofessionals en leerlingen. Een docent vertelt dat hij aan het begin van ieder schooljaar een gesprek voert met zijn leerlingen over inclusief taalgebruik en gezamenlijk de norm bepaalt die vervolgens gehanteerd wordt in de klas. Hetzelfde gesprek kan gevoerd worden tussen docenten onderling en met de schoolleiding waarbij de vraag wordt gesteld: welke woorden zijn prettig en veilig voor alle

onderwijsprofessionals? Dit versterkt niet alleen het bewustzijn over sensitief taalgebruik maar bepaalt het uitgangspunt waar onderwijsprofessionals zich aan moeten houden. Zie voor tips over inclusief taalgebruik in de klas de taalgids van het Landelijk Actie Komitee voor scholieren: [LAKS Taalgids - Landelijk Actie Komitee Scholieren](#).

6. Onderzoek als school op welke manier je leerlingen meer **maatwerk** kunt bieden. Breng de verschillende behoeftes van leerlingen goed in beeld en anticipeer daarop. Twee concrete voorbeelden die in dit onderzoek werden genoemd en gericht zijn op maatwerk kunnen inspiratie bieden over *hoe* je dat kan aanpakken. Een school heeft 'Talent op Maat'-lokalen ingericht waar leerlingen aan een eigen project kunnen werken als zij erg sterk zijn in een bepaald vak en niet alle lessen voor dit vak nodig hebben. Op die manier kunnen zij zich verder ontwikkelen. Een andere school besteedt extra tijd aan meer pedagogische ondersteuning in plaats van didactische ondersteuning. Kinderen die moeite hebben met huiswerk en thuis niet voldoende hulp krijgen, krijgen een extra uur studievoordigheden 'leren leren' en 'leren plannen'. Ook hebben alle leerlingen een persoonlijke coach die elke week een kwartier met een leerling stilstaat bij de beste manieren van leren voor die leerling.
7. Investeer in de **toegankelijkheid** van jouw school voor leerlingen en docenten met een fysieke beperking. Een respondent benoemt terecht dat mensen met een beperking vaak worden vergeten bij inclusie in het onderwijs. Ook de Brede Raad concludeert dat niet elk schoolgebouw standaard toegankelijk is. Zie voor meer informatie over fysieke toegankelijkheid het advies van de Brede Raad hierover: [Een inclusief Rotterdam begint met fysiek toegankelijk onderwijs – BredeRaad010 \(breдераad-010.nl\)](#).
8. Investeer in een positieve benadering van **meertaligheid** binnen de school. Bijvoorbeeld het afschaffen van Nederlands als voertaal op school. Voor leerlingen die de Nederlandse taal nog niet goed beheersen kan het steun en veiligheid bieden om in de pauze met elkaar in de moedertaal te kunnen communiceren. Laat leerlingen hun thuistaal inzetten om de Nederlandse taal nog beter te spreken.
9. Zorg voor **genderneutrale toiletten**, zodat non-binaire en transgender leerlingen en docenten niet buitengesloten worden. Indien het voor sommige leerlingen of docenten wenselijk is om ook aparte mannen- en vrouwen toiletten te kunnen gebruiken, kun je er als school voor kiezen om een deel van de toiletten genderneutraal te maken.

8. Literatuurlijst

Aalders, P., Langen, A.M.L. van, Smits, K., Tillaart, D. van den en Wolbers, M.H.J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansengelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.

Agirdag, A. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO.

Badou, M. en Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Bergh, L. van den, Amerongen, M. van, Gunsch, R., Timmermans, M. en Timmermans, A. (2021). *Leidraad. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Bergh, L. van den, Denessen, E. en Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Didactief Onderzoek.

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

El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Utrecht: APS

Grinsven, V. van, Woud, L. van der en Elphick, E. (2017). *Integratie op school. Meninge, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

Inspectie van het Onderwijs (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jonkman, H., Brock, A., Day, M., en Yassine, D. 2021. *Gelijke kansen in het onderwijs: Programmeringsstudie voor de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.

Mesman, J., Rozenberg, T. van de, Veen, D. van, Zicha, L. en Groeneveld, M. (2019). *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas*. Leiden: Universiteit Leiden.

Mesman, J., Veen, D. van, Rozenberg, T. van de, Zicha, L. en Groeneveld, M. (2019). *Etniciteit in schoolboeken voor de brugklas: Representatie en stereotypering*. Leiden: Universiteit Leiden

OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Parijs: OECD Publishing.

SER (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

Winter-Koçak, S. de en Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. Utrecht: Kenniscentrum Inclusie en Samenleving.