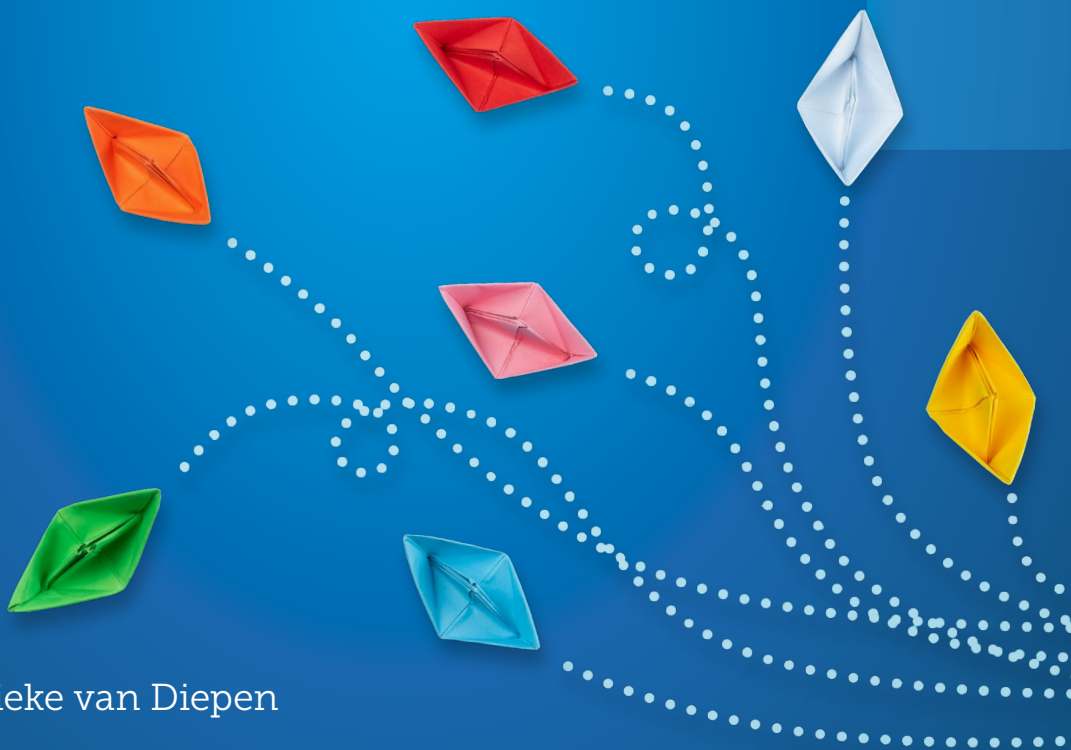
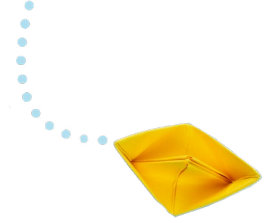


Leerkans gemist! Hoe dan?



Mieke van Diepen



Leerkans gemist! Hoe dan?

Auctorale rede in verkorte vorm uitgesproken door

dr. Mieke van Diepen

Op donderdag 27 juni 2024

Bij de aanvaarding van het ambt van
Auctor Kansrijk Onderwijs
bij
SVOK, Jan Arentsz en Atlas College



© 2024, Mieke van Diepen | Ontwerp: Sixtyseven | Illustraties: Peter Koch
Beeldmateriaal: Jan Arentsz, Atlas College, SVOK, Getty Images (omslag)



Voorwoord



Beste lezer,

Voor u ligt een beschrijving van de onderzoekslijnen van het Auctoraat Kansrijk Onderwijs.

Vaak praten wij in het onderwijs lang over nieuwe ontwikkelingen. We zetten alle scenario's op een rij; schieten alle mogelijke beren, die we kunnen bedenken op voorhand en doorlopen dit proces dan nog een keer of drie. Voordat we überhaupt een voorzichtige stap zetten om het in de praktijk vorm te geven.

De rede, die nu voor u ligt, is niet op deze wijze tot stand gekomen. Vanuit de uitspraak: "Wat als we het nou gewoon gaan doen?", kunnen we na anderhalf jaar praten en ontwikkelen dit aan u voorleggen. Ging het vlekkeloos? Nee. Schuurt het soms? Absoluut. Is het al diep ingebed in onze drie betrokken organisaties? Verre van. En wij kunnen het ook positief bevragen. Begint er al iets van bewustwording te ontstaan in onze scholen rond onderzoeksmatig handelen en werken? Veel sneller dan gedacht. Draagt het bij aan de lerende cultuur in je organisatie? Absoluut. Heb je onvermoede talenten boven zien drijven? Meer dan we voor mogelijk hielden.

Wij hebben als drie besturen een duidelijke stap willen zetten om het belang van onderzoeksmatig handelen en werken in onze scholen op de kaart te zetten. Daartoe is het initiatief genomen om het Auctoraat Kansrijk Onderwijs in te stellen. Dit doen wij omdat wij onze leerlingen en onze professionals stimuleren in deze beweging. Meer dan voorheen zijn wij als voortgezet onderwijs zelf actor in het beantwoorden van de onderzoeksvragen, die zich in onze onderwijspraktijk voordoen. Daarom zijn we trots op het feit dat er nu een koers ligt om daar handen en voeten aan te geven. En wij zijn trots op de betrokken auctor, docenten, onderzoekers, ondersteuners en directeurs, die hier vorm aan geven.

Als we leerlingen elke dag in situaties brengen waarin zij moeten leren en niet alle antwoorden al kennen, dan wordt het tijd dat wij ook hierin het goede voorbeeld geven en in het diepe springen. Dit is onze sprong van de hoge duikplank.

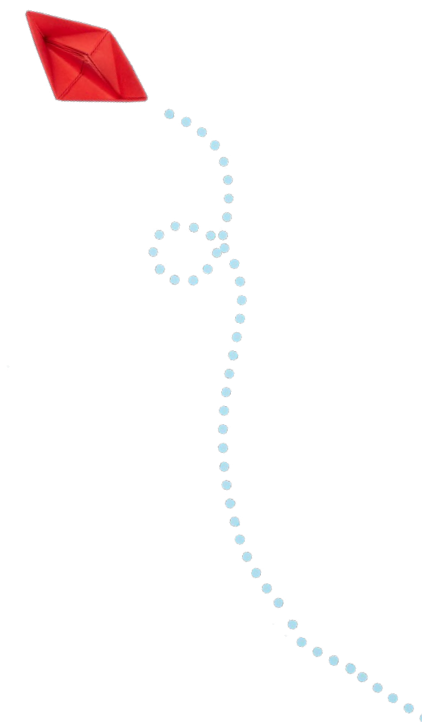
Kansrijk onderwijs is het eerste thema waarmee we als gezamenlijke onderwijsorganisaties starten. Een thema met een groot actueel maatschappelijk belang waar we in het onderwijs elke dag mee te maken hebben; hoe bieden we elke leerling alle leerkansen en helpen we ze deze te benutten?

Met het instellen van het Auctoraat Kansrijk Onderwijs hebben we een initiatief genomen, waarbij de sprong van de hoge duikplank met plezier en succes te nemen is.

Met dank aan alle betrokkenen.

Hartelijke groet,

Agnita Mur, Willem Baumfalk en Kees Hoogvorst



Inhoudsopgave

1. Inleiding	8
2. Onderzoekend werken in het voortgezet onderwijs	12
2.1 Bijdragen aan een onderzoekscultuur en een onderzoekende houding	13
2.2 Kansen om onderzoekskennis en -vaardigheden te ontwikkelen	15
2.3 Een plek om samen te werken en trage tijd te organiseren	17
2.4 Onderzoekend werken aan Kansrijk Onderwijs	19
3. Taal als (on)gelijkmaker	24
3.1 Mondeling taalaanbod en -ruimte door docenten	26
3.2 Schriftelijke basisvaardigheden lezen en schrijven	28
3.2 Meertaligheid	31
3.3 Meer onderzoek naar taalbewust onderwijs in het voortgezet onderwijs	32
4. Later selecteren en kansrijk doorstromen	34
4.1 Vroege selectie in Nederland	35
4.2 Segregatie in het voortgezet onderwijs	38
4.3 Meer onderzoek naar later selecteren en kansrijk doorstromen in het voortgezet onderwijs	43
5. Van leerladders naar leerloopbanen	46
5.1 Ordening van hoog naar laag	47
5.2 Is het tij aan het keren?	50
5.3 Kansen voor loopbaanbegeleiding in het voortgezet onderwijs	51
5.4 Meer onderzoek naar begeleiding van leerloopbanen in het voortgezet onderwijs	51
6. Conclusie	54
Dankwoord	56
Literatuurlijst	58





Inleiding

Het Auctoraat Kansrijk Onderwijs is een van de eerste auctoraten in Nederland en is een samenwerking tussen drie vo-schoolbesturen in Noord-Holland: Stichting Voortgezet Onderwijs Kennemerland (met scholen in Beverwijk, Heemskerk en Castricum), Jan Arentsz (met scholen in Alkmaar en Langedijk) en het Atlas College (met scholen in Hoorn, Edam en Medemblik).

In een auctoraat doen scholen in het voortgezet onderwijs onderzoek dat direct bijdraagt aan de praktijk van het onderwijs. Het voortgezet onderwijs (vo) is zelf eigenaar én onderwijskundig onderzoek wordt direct verbonden aan de dagelijkse praktijk van de school (zie www.auctoraat.nl).

Met het Auctoraat Kansrijk Onderwijs willen de drie schoolbesturen een bijdrage leveren aan kennis over hoe kansrijk het onderwijs nu is en wat er gedaan kan worden om het meer kansrijk te maken. Door kansrijk onderwijs te bieden krijgen leerlingen leerkansen. Dit doen we in Nederland in sommige opzichten al goed. Alle jongeren mogen onderwijs volgen en bij bijzondere omstandigheden kan er vaak iets geregeld worden, bijvoorbeeld extra toetstijd of extra begeleiding. In het voortgezet onderwijs zien we onder meer decanaten, mogelijkheden om te verbreden, versnellen of vertragen, passend onderwijs, en Internationale Schakelklassen voor nieuwkomers. Je mag in dat opzicht wel spreken van kansrijk onderwijs in Nederland. Waarom is dan toch voor dit thema gekozen?

In Nederland streven we ernaar dat de plek waar je terecht komt wordt bepaald door je ambitie en potentie. Dus als je bepaald onderwijs wilt volgen en je hebt de capaciteiten, dan kun je dat bereiken in Nederland. We hebben een onderwijsstelsel waarin dat mogelijk is. Waar je ook begint, je kunt altijd doorstromen naar een andere plek. Dat is een mooie basis en daar mogen we heel trots op zijn.

Tegelijk weten we ook dat de plek waar je terecht komt niet alleen wordt bepaald door je ambitie en potentie, maar ook door je achtergrond: door dat wat je meekrijgt van je ouders en je omgeving, materieel en immaterieel. En dat is ook weer van invloed op je ambitie en potentie. Ambitie en potentie zijn dus geen vaststaande gegevens. Hoger opgeleide ouders hebben vaak hogere verwachtingen van hun kinderen, stimuleren de taal-denkontwikkeling van hun kinderen meer, en komen eerder in actie als het kind zich niet volgens verwachting ontwikkelt of presteert. Ze gaan makkelijker met school in gesprek of regelen betaalde bijles. Kinderen van deze ouders krijgen hierdoor meer leerkansen. Leerlingen die deze leerkansen (nog) niet hebben gekregen, kunnen wel degelijk de ambitie en potentie hebben of ontwikkelen om dat wat nodig is in het onderwijs, alsnog te leren.

In een auctoraat doen scholen in het voortgezet onderwijs onderzoek dat direct bijdraagt aan de praktijk van het onderwijs. Het voortgezet onderwijs (vo) is zelf eigenaar én onderwijskundig onderzoek wordt direct verbonden aan de dagelijkse praktijk van de school.

» www.auctoraat.nl

We leven in een samenleving waarin scholing een bepalende factor is voor loopbanen. Het beeld dat je van jezelf ontwikkelt gedurende je schooltijd, is bepalend voor de keuzes die je daarna in je leven maakt. Er leven in Nederland veel mensen die niet de kansen krijgen om een (school)loopbaan te verwezenlijken die bijdraagt aan een gelukkiger en gezonder leven. En daar hebben zij niet voor gekozen. Misschien hebben ze de kansen die ze hebben gekregen niet goed benut, maar het benutten van kansen is een vaardigheid; een vaardigheid die je kunt leren. Veel mensen groeien op in een omgeving waar dit niet wordt geleerd, maar dat wil niet zeggen dat ze het niet kunnen leren. Kansrijk onderwijs gaat over het creëren en het leren benutten van leerkanen: van kansen om te leren.

Het Auctoraat Kansrijk Onderwijs wil meer kennis en bewustwording creëren van hoe het voortgezet onderwijs leerkanen kan (blijven) bieden aan leerlingen met verschillende achtergronden. Dit doen we onder meer door onderzoekend werken in het voortgezet onderwijs te stimuleren.

De maatschappij is altijd in beweging, wat een voortdurende aanpassing vraagt van het onderwijs. Niet alleen in wat leerlingen leren, maar ook hoe ze het leren. Er is een roep vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en vanuit de maatschappij om te werken aan basisvaardigheden, zodat alle kinderen goed leren rekenen en de Nederlandse taal beheersen. Tegelijkertijd moeten ze ook leren hoe we in Nederland met elkaar omgaan en digitaal vaardig zijn. Dit kan leiden tot druk op het onderwijs en werkdruk bij docenten. Er moet worden aangesloten bij veranderende behoeftes van leerlingen en de maatschappij, terwijl er onvoldoende gelegenheid is om na te denken over *wat* er moet en *hoe* dit moet. Onderwijsprofessionals rennen soms van het ene naar het andere, waardoor er onvoldoende gelegenheid is om stil te staan en situaties te analyseren, te bespreken met leerlingen en collega's, om weloverwogen keuzes te maken voor eventuele veranderingen of interventies. Kortom, om onderzoekend te werken. Een auctoraat biedt mogelijkheden om docenten hierbij te ondersteunen en te faciliteren.

Met het Auctoraat Kansrijk Onderwijs ontstaat er ruimte om stil te staan bij *of* en *hoe* we leerlingen met verschillende achtergronden meer of betere leerkanen kunnen bieden. Enerzijds door docenten te ondersteunen in het onderzoekend werken aan 'kleine' vragen in de eigen klas (bijv. wat heeft deze leerling nodig om tot leren te komen in mijn les?) en tot grotere vragen in de

school (bijv. wat heeft onze school nodig om een verlengde brugperiode in te voeren?). Anderzijds door docenten deel te laten nemen in een kenniskring waarin ze bijdragen aan kennisontwikkeling door het auctoraat (bijv. wat is het effect van 10-14 onderwijs en hoe kunnen we succesfactoren vertalen naar het reguliere onderwijs?). Onderzoek in het auctoraat gebeurt niet alleen voor, maar vooral door het voortgezet onderwijs. Docententeams in het voortgezet onderwijs weten immers het beste wat knelpunten en mogelijkheden zijn. Docent-onderzoekers in de kenniskring kunnen samen met de auctor, mededocent-onderzoekers en het netwerk van het auctoraat een substantiële bijdrage leveren aan meer kennis over Kansrijk Onderwijs.



“Onze docenten waren in eerste instantie alleen geïnteresseerd in ‘de goede les’, maar bewegen steeds meer toe naar ‘het grote idee’.”
Schoolleider

In deze rede ga ik eerst in op waarom onderzoekend werken in het onderwijs nodig is en hoe het auctoraat hieraan kan bijdragen. Daarna ga ik in op de vraag waarom kansrijk onderwijs nodig is en hoe we docenten kunnen ondersteunen om meer kennis en bewustwording te creëren. Hierin stel ik drie perspectieven centraal die kunnen bijdragen aan kansrijk onderwijs, namelijk taalbewust, doorstroombewust, en loopbaanbewust onderwijs.



2

Onderzoekend werken in het voortgezet onderwijs

In dit hoofdstuk ga ik in op hoe we vanuit het auctoraat bijdragen aan onderzoekend werken in het voortgezet onderwijs. Naast het stimuleren van een onderzoekscultuur en onderzoekende houding, biedt het auctoraat kansen om meer onderzoekskennis en -vaardigheden te ontwikkelen, en om samen te werken en "trage tijd" te organiseren.

2.1 Bijdragen aan een onderzoekscultuur en een onderzoekende houding

Een van de doelstellingen van het auctoraat is een bijdrage te leveren aan een onderzoekscultuur: een cultuur waarin docenten in hun dagelijkse praktijk een onderzoekende houding hebben en dit vertalen naar hun handelen. Een onderzoekscultuur moedigt aan om nieuwe ideeën te verkennen, besluiten te nemen op basis van (objectieve) informatie, samen te werken en kennis te delen. In een cultuur waar onderzoeksmatig wordt gewerkt, zijn professionals voortdurend bezig met kijken, ontdekken, delen en toepassen (Kallenberg, 2024). Deze vier handelingen versterken elkaar, zoals in Figuur 1 is weergegeven: wanneer iemand alleen maar kijkt, komt er geen verandering of kennis, als iemand alleen maar toepast ook niet, en hetzelfde geldt voor delen en ontdekken. Juist door heen en weer te bewegen tussen de vier klaverbladen versterken de vier handelingen elkaar.



Figuur 1. Model van Kennisgedreven en onderzoeksmatig handelen in het onderwijs (Kallenberg, 2024)

Onderzoekend werken ontstaat niet vanzelf. Docenten hebben er geen of weinig tijd voor en de waan van de dag slurpt energie op. Werken aan een onderzoekscultuur vraagt om begrip voor deze situatie, maar ook een lange-termijn-koers. Een cultuur van kennisgedreven en onderzoeksmatig werken is altijd in wording, en kan ook imperfect veel moois opleveren. Factoren die nodig zijn om meer onderzoekend te gaan werken komen overeen met de basisbehoeften zoals die in de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002) worden gedefinieerd: competentie, relatie en autonomie. Een docent heeft nodig dat hij zich voldoende competent en verbonden voelt om op autonome wijze onderzoekend te werken. Docenten die zich minder competent voelen, zijn geneigd hun ervaringen minder te ventileren en zich meer te conformeren aan richtlijnen en kaders (zie ook Van Diepen, 2019).



De meeste docenten hebben aan het einde van de opleiding een scriptie moeten schrijven waarbij de nadruk vooral lag op wetenschappelijke onderzoeksvaardigheden en minder op onderzoekend werken in de dagelijkse praktijk. Onderzoek kan positief bijdragen aan onderwijsverbetering, waarbij het een uitdaging kan zijn om 'evidence-informed' te werken; dus om aanpassingen in het onderwijs te baseren op 'evidence' of bewijs. Volgens Perry en Morris (2023) moet dat 'bewijs' aan vijf criteria voldoen om impact te hebben in de praktijk: *usable, relevant, rigorous, cogent*, en *coherent*. Om meer houvast te bieden aan docenten om meer onderzoekend te gaan werken, zou ik echter niet uitsluitend de nadruk leggen op 'bewijs' en 'criteria', maar vooral op wat docenten al onderzoekend doen of willen doen, en dat uitbouwen.

Om docenten uit te nodigen om meer onderzoekend te werken, is het belangrijk om te focussen op wat zij zelf wenselijk en mogelijk achten in de praktijk. Je hoeft niet alles gelezen te hebben, je hoeft geen perfecte teksten te schrijven, je hoeft niet alles te weten of te kunnen. In plaats daarvan gaat het erom dat je met een onderzoekende houding kijkt naar vraagstukken en mogelijkheden in de praktijk, en dat je bereid bent een bijdrage te leveren aan het kijken, ontdekken, delen en toepassen van kennis uit de praktijk en uit de wetenschap.

Het stimuleren van een onderzoekscultuur begint dus met het stimuleren van de onderzoekende houding van docenten. Een (aankomend) professional heeft een onderzoekende houding als hij kritische vragen stelt, nieuwsgierig is naar achtergronden, situaties uitpluist, en werkt volgens een plan. Het acroniem K NAP kan hierbij helpen: Kritisch, Nieuwsgierig, Analytisch en Planmatig (Van Diepen et al, 2020). Ook Amels (2021) benadrukt het belang van nieuwsgierig zijn; zij vraagt zich af of we in het onderwijs iets doen waardoor kinderen hun nieuwsgierigheid afleren. In een onderzoekscultuur wordt het stellen van nieuwsgierige vragen aangemoedigd en hoeven collega's en leerlingen niet bang te zijn te worden afgerekend op iets wat ze al hadden moeten weten of hadden kunnen bedenken. Een onderzoekende open houding is nodig om jezelf en je werk te blijven ontwikkelen.

2.2 Kansen om onderzoekskennis en -vaardigheden te ontwikkelen

Een auctoraat biedt kansen aan vo-docenten om hun onderzoekskennis en -vaardigheden verder te ontwikkelen. De ontwikkeling van auctoraten in het voortgezet onderwijs (vo) is gestart in 2022. Een auctoraat in het voortgezet onderwijs is vergelijkbaar met een lectoraat in het hoger beroepsonderwijs (hbo, sinds 2001) en een practoraat in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo, sinds 2012).

Op dit moment telt Nederland ruim 700 lectoraten en ruim 100 practoraten. Zij hebben tot doel het onderwijs met de buitenwereld te verbinden (denk aan onderzoek naar diervverzorging of waterstof in de industrie), ofwel het onderwijs zelf te onderzoeken of vernieuwen. En dan zijn er ook nog lectoraten die onderzoek doen naar onderzoek doen. Met de ontwikkeling van lectoraten,

practoraten en auctoraten wordt beoogd de kloof tussen wetenschappelijke kennis en de onderwijspraktijk te overbruggen.

Met het auctoraat kunnen we dus voortbouwen op ervaringen die hiermee zijn opgedaan in het hbo en mbo en methodieken die daarvoor zijn ontwikkeld, zoals 'Cirkelen rond je onderzoek' (Van Middelkoop, 2024) en participatief actieonderzoek (Rozendaal, 2024). Het auctoraat onderzoekt in hoeverre deze methodieken toepasbaar zijn in het voortgezet onderwijs, al dan niet in aangepaste vorm. Zo werkt het auctoraat niet alleen aan een onderzoekende houding, maar ook aan kennis en vaardigheden die ook buiten het auctoraat toegepast kunnen worden.

“Wat onthoudt een leerling van zijn vo-tijd? Dat zijn vaak niet de vakinhouden. De rol daarbuiten is veel doorslaggevend voor een leerling.”
Directeur



Door onderzoek te doen in en met de onderwijspraktijk informeren de wetenschap en praktijk elkaar en ontstaat er zowel *evidence-based practice* als *practice-based evidence* (Veerman en Van Yperen, 2008).

Langs de eerste weg informeert de wetenschap de praktijk naar beste kunnen. Bestaande kennis uit onderzoek helpt bij het oplossen van grote vraagstukken, maar ook voor kleinere onderwijsverbeteringen (Sectorraden, 2019). Met de Kennisrotonde (www.kennisrotonde.nl) en www.onderwijskennis.nl hebben we een hulpmiddel om kennisgedreven te werken. Kennis uit literatuur of praktijkkennis van anderen is vaak niet direct toepasbaar; er is een vertaalslag nodig naar de eigen schoolcontext (Ros et al, 2022).

De tweede weg begint bij wat er is en bouwt dat uit. *Practice-based evidence* toont de effectiviteit van interventies die *bottom-up* worden uitgevoerd in de

praktijk. Er wordt vooral gestreefd naar toepasbare praktijkkennis en minder naar harde bewijzen of generaliseerbare effecten. Bulterman (2023) spreekt in dit kader van vakmanschap: theoretische kennis wordt volgens haar vaak hoger aangeslagen dan vakmanschap, terwijl wetenschap en vakmanschap bij elkaar horen. Het onderwijs komt meer in een opwaartse spiraal wanneer praktische handelingskennis, of *tacit knowledge*, binnen de kennisinfrastructuur een plek krijgt. De ontwikkeling van auctoraten in het vo kan hieraan bijdragen.

2.3 Een plek om samen te werken en trage tijd te organiseren

Samenwerking en trage tijd zijn een startpunt voor het creëren van een onderzoekscultuur. Goed werk is geen startpunt, maar een eindresultaat van goed samen werken, samen denken, en samen overleggen door professionals en vakmensen. Hiervoor is tijd en ruimte nodig, vertraging kan worden gevonden door het creëren van 'trage tijd' (Van Middelkoop, 2022).

Vanwege de hoge werkdruk en het lerarentekort adviseert de Onderwijsraad (2023) om ervoor te zorgen dat docenten aan het werk zijn waar zij het meest nodig zijn, namelijk bij het geven en ontwikkelen van onderwijs. De toenemende complexiteit van het beroep vraagt om levenslang lerende reflectieve professionals. De grote druk op het docentschap staat dat leren in de weg (Koffeman, 2020). Het organiseren van professionele ruimte kan bijdragen aan werkplezier, en daarmee aan het behoud van docenten voor het beroep (Koffeman et al, 2023), bijvoorbeeld door docenten in een leergemeenschap te laten nadenken over de kansrijkheid van het curriculum (Vosbergen, 2023). In een auctoraat kunnen docenten van verschillende scholen samen betekenis verlenen aan bestaande (praktijk)kennis en ervaringen uitwisselen. Dit kan bijdragen aan steeds meer onderzoekend durven werken en doorzetten (Snoek et al, 2017).

Organiseren van samenwerking en trage tijd vraagt van een organisatie om het werk te organiseren vanuit het vertrouwen in professionals en vakmensen, en hen te laten bepalen wat in specifieke situaties de beste oplossing is. El Hadioui (2019) vergelijkt het werk van een docent met dat van een artiest die het zichtbare werk verricht op het podium (het klaslokaal), maar hiervoor wel professionele rugdekking nodig heeft in de 'coulissenruimte' (zie Kader 1).

Het podium, de coulissen en de kleedkamer

El Hadioui legt de relatie tussen kanselijkheid en de cultuur op scholen. Hij gebruikt de metafoor van het theater: het podium, de coulissen-ruimte en de kleedkamer.

Het podium (het klaslokaal) is de plek waar de docent zichtbaar werk verricht, hij doet dat alleen. Het is belangrijk dat hij rugdekking en inspiratie ervaart vanuit de coulissen (bijvoorbeeld in docentenvergaderingen of leergemeenschappen). In de kleedkamers (de docentenkamer) vindt een meer sociaal en minder professioneel proces plaats: de bonding tussen gelijkgestemden. Hier kun je tot jezelf komen, maar hier kan ook onzichtbaar verzet ontstaan.

Zowel het creëren van een onderzoekscultuur als het werken aan kansrijk onderwijs dienen een plek te krijgen in de coulissen. Hier worden alle professionals bereikt en kan kennis en kunde worden uitgewisseld en ontwikkeld. Het is hierbij belangrijk het emotionele eigenaarschap en de persoonlijke eigenheid van docenten op hun podium niet te ondermijnen, en oog te houden voor wat zich in de kleedkamer afspeelt en dit bespreekbaar te maken.

Kader 1. De metafoor van het podium, de coulissen, en de kleedkamer (El Hadioui, 2019)

In een dergelijke veilige werkcultuur, staat de professionele logica centraal. Organisatorische en financiële logica zijn dan slechts randvoorwaarden. Keuzes worden gemaakt op basis van de professionele logica van vakmensen (Van Middelkoop, 2022). Dit vraagt van onderwijsprofessionals op verschillende niveaus om de nadruk op efficiëntie en snelle resultaten deels los te laten. Niet alleen leidinggevenden, maar ook docenten zelf, moeten prioriteiten stellen, keuzes durven maken, en tijd en ruimte organiseren om te vertragen. Meedoen, meepraten, en meebeslissen, dat is onderdeel van een onderzoekscultuur. Hierbij is het belangrijk om niet alleen de stem van de meerderheid, maar ook die van de minderheid te horen. 'Het luisteren naar verschillende ideeën is tot daaraantoe, maar deze vervolgens samenbrengen tot een besluit waaraan iedereen zich kan verbinden, is vaak een ingewikkelde uitdaging.' We zijn eerder geneigd om mensen te verleiden, motiveren, inspireren of overtuigen om een ander standpunt in te nemen. Dit gaat sneller en kost minder tijd (Kramer, 2019). Een middel om tijd en ruimte te organiseren is de onderzoekende dialoog (o.a. Assen et al, 2024; Van Diepen et al, 2023).

2.4 Onderzoekend werken aan Kansrijk Onderwijs

Vanuit het auctoraat creëren we kennis over Kansrijk Onderwijs, door onderzoekend werken in het voortgezet onderwijs te stimuleren en te faciliteren. Ik heb beschreven hoe het auctoraat een middel kan zijn om te werken aan een onderzoekscultuur en onderzoekende houding voor alle docenten. Docenten die actief participeren in het auctoraat kunnen hun onderzoekskennis en -vaardigheden verder ontwikkelen. Bovendien dient het auctoraat als plek om samen te werken en trage tijd te organiseren waarin professionele logica centraal staat. In deze paragraaf zet ik uiteen wat kansrijk onderwijs is en vanuit welke drie perspectieven het auctoraat het onderzoek naar kansrijk onderwijs invulling geeft.

Kansrijk onderwijs gaat over het creëren van leeransen, ofwel het creëren van kansen om te leren. Nederland heeft een breed toegankelijk onderwijsstelsel dat kansen biedt aan kinderen uit alle lagen van de bevolking. Aan de hand van onderwijs kunnen leerlingen, ongeacht hun achtergrond, hun potentieel verwezenlijken. Desondanks is de kans op een succesvolle of passende (school) loopbaan niet voor iedereen gelijk. Er bestaan internationale en Nederlandse overzichten met maatregelen die blijkens empirisch onderzoek hebben bijgedragen aan het creëren van gelijke kansen (Van Vijfeijken, 2021).



Volgens Elffers (2022) blijkt er echter consensus te zijn over het streven naar kansengelijkheid, maar over *wat* het is en *hoe* we eraan kunnen werken bestaan uiteenlopende, en zelfs tegengestelde, beelden.

Leerkansen bieden betekent relaties aangaan met leerlingen. Alleen in contact met een leerling komen we erachter wat hij of zij nodig heeft om een volgende stap te zetten in de (school)loopbaan. Dit kan een kleine stap zijn (een leerling helpen om beter op te letten of zich voor te bereiden op een toets) of een grotere stap (denk aan profielkeuze of studiekeuze). Met het auctoraat willen we meer inzicht verschaffen in hoe kans(en)gelijkheid eruitziet en hoe we kunnen werken aan kansrijk onderwijs. We doen dit langs drie dimensies van kansrijk onderwijs: taalbewust onderwijs, doorstroombewust onderwijs, en loopbaanbewust onderwijs (zie Kader 2 en Figuur 2).

Op de **eerste** plaats doen we onderzoek naar de rol van taalbewust onderwijs. Leerlingen ontwikkelen op school mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden. Leerlingen leren van het mondelinge taalaanbod van docenten, maar ook van de ruimte die ze krijgen om zelf mondelinge taal te produceren. Schriftelijke vaardigheden ontwikkelen ze door te lezen en door zelf te schrijven en hier feedback op te krijgen. Zijn er verschillen in leerkansen die leerlingen krijgen in deze vier domeinen? Kunnen en willen we leerlingen die in het verleden minder leerkansen hebben gekregen, meer kansen bieden en hoe ziet dit er dan uit?

Op de **tweede** plaats doen we onderzoek naar doorstroombewust onderwijs. Er wordt een beroep gedaan op het voortgezet onderwijs om later te selecteren, beter te differentiëren, en kansrijk doorstromen mogelijk te maken. Dit kan voor docenten voelen als een extra opgave en een grote belasting en roept vragen op. Na corona is kansrijk geadviseerd (zie ook Meelissen et al, 2023); welke lessen kunnen we hiervan leren? Wat hebben docenten en leerlingen nodig om kansrijk doorstromen mogelijk te maken? Welke factoren zijn belemmerend en helpend vanuit de perceptie van leerlingen, ouders, en scholen?

Op de **derde** plaats doen we onderzoek naar loopbaanbewust onderwijs. Kansrijk doorstromen betekent in onze maatschappij: doorstromen naar een zo hoog mogelijk niveau. En hoogopgeleid betekent theoretisch opgeleid. Wat hebben leerlingen nodig om passende keuzes te maken in hun (school)loopbaan in een context die juist niet alléén gericht is op hoog en theoretisch opleiden, maar óók op praktische opleidingen. Anders gezegd: dat leerlingen keuzes maken voor wat zij écht willen en die bij hun interesses en hun

Taalbewust onderwijs

Onderwijs waarbij aandacht voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid integraal onderdeel uitmaakt van de lesdag, zodat alle leerlingen doorlopend kansen krijgen om hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid te oefenen en ontwikkelen en voldoende taalvaardig zijn om de leerstof te kunnen begrijpen.

Doorstroombewust onderwijs

Onderwijs waarbij het bieden van kansen om door te stromen naar andere niveaus of richtingen, integraal onderdeel uitmaakt van de lesdag, zodat alle leerlingen doorlopend kansen krijgen om datgene te leren wat ze nodig hebben om door te stromen naar andere niveaus of richtingen.

Loopbaanbewust onderwijs

Onderwijs waarbij kansen om bewuste loopbaankeuzes te maken die passen bij hun talenten en interesses, integraal onderdeel uitmaken van de lesdag, zodat alle leerlingen doorlopend kansen krijgen om talenten en ambities te ontwikkelen, door passende keuzes te maken in hun (school)loopbaan.

Kader 2. Definities van taalbewust, doorstroombewust en loopbaanbewust onderwijs

Kansrijk onderwijs

Taalbewust

Doorstroombewust

Loopbaanbewust

Figuur 2. Drie dimensies van kansrijk onderwijs

competenties passen. Hoe kunnen we meer gaan praten en denken in termen van leerloopbanen in plaats van leerladders?

Door meer inzicht te krijgen in deze thema's, kan het onderwijs zorgen voor een eerlijker speelveld op de kansen in het onderwijs. In de volgende hoofdstukken ga ik achtereenvolgens in op wat er al bekend is over de rol van taal als (on)-gelijkmaker, over later selecteren en kansrijk doorstromen, en over hoe er kan worden gekeken naar leerloopbanen. Bij elk hoofdstuk sluit ik af met hoe het auctororaat kan bijdragen aan meer kennis over deze thema's in relatie tot kansrijk onderwijs.

“Leerlingen gaan pas kansen pakken als ze zien dat docenten dat doen.” (oftewel: mensen kunnen zichzelf beperkingen opleggen)
Bernstein (1970):
'Education cannot compensate for society'





3

Taal als (on)gelijkmaker

Taal is het medium in al het onderwijs en vormt een basis voor al het leren. Taal speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van leerlingen en in de leerkanen die leerlingen krijgen. De ontwikkeling van taalcompetentie begint al op jonge leeftijd. Het is een lang, geleidelijk en complex proces, waarbij het verwerven en verdiepen van talige kennis, vaardigheden en attitudes elkaar versterken.

Om te kunnen functioneren in de samenleving zijn talige competenties steeds belangrijker geworden. De zogenaamde '21^{ste} eeuwse vaardigheden' doen in grote mate een beroep op taal.

Een taalarme thuissituatie kan een belangrijke oorzaak zijn van taalachterstanden en leesproblematiek (Van der Pluijm, 2021). Kinderen met een taalstimulerende thuissituatie, hebben al bij de start op de basisschool voordeel van de taalcompetenties die ze hebben ontwikkeld. En door het Mattheus-effect (rijken worden steeds rijker en armen worden steeds armer) groeien de taalcompetenties van kinderen met een taalarme en een taalstimulerende thuissituatie steeds verder uit elkaar.

Er zijn zorgen over de basisvaardigheden van al onze leerlingen. Naast verscherpt toezicht hierop, is het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gestart met het Masterplan basisvaardigheden waarin sommige scholen subsidie krijgen om basisvaardigheden van leerlingen duurzaam te verbeteren. Ook worden er nieuwe kerndoelen geformuleerd, onder meer voor het leergebied Nederlands. Deze kerndoelen zijn gericht op het primair onderwijs, de onderbouw van het voorgezet onderwijs en het (voorgezet) speciaal onderwijs. Binnen de kerndoelen wordt taal gezien als een middel om te communiceren met elkaar, om gevoelens te uiten en als instrument voor denken en leren. In het document met de nieuwe kerndoelen Nederlands wordt meteen in de eerste paragraaf de relatie gelegd met kansengelijkheid: 'Omdat Standaardnederlands in Nederland de gemeenschappelijke taal is, draagt de beheersing van deze taal bij aan de kansengelijkheid van leerlingen, zowel in hun dagelijks leven als in het onderwijs. In het leergebied Nederlands dienen leerlingen daarom te worden uitgedaagd en gestimuleerd om zich tot taalcompetente burgers te ontwikkelen, die kunnen deelnemen aan een geletterde maatschappij waarin mensen met verschillende talen en achtergronden samenleven.' (Prenger & Pleumeekers, 2023). Basisvaardigheden taal zijn de taalvaardigheden die leerlingen als basis nodig hebben om te functioneren in het (vervolg)onderwijs en de samenleving. Het gaat om lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid. In het voortgezet onderwijs ligt de nadruk vooral op het verdiepen en verfijnen van taalcompetenties (Verhooren et al, 2017).

In dit hoofdstuk ga ik in op hoe mondeling taalaanbod en taalruimte door docenten kunnen bijdragen aan leerkanen. Daarna ga ik in op de schriftelijke taalvaardigheden lezen en schrijven, en meertaligheid. Tot slot verken ik vraagstukken voor het auctorat over het bieden van leerkanen door taalbewust onderwijs in het voortgezet onderwijs.

3.1 Mondeling taalaanbod en -ruimte door docenten

Hoge verwachtingen van de omgeving dragen eraan bij dat mensen méér en beter leren en presteren. Als je omgeving voorspelt dat je goed presteert, is de kans groter dat je daadwerkelijk goed presteert: een 'zichzelf waarmakende voorspelling', of 'self-fulfilling prophecy'.

In de mondelinge interactie die docenten met leerlingen hebben, worden verwachtingen expliciet maar ook impliciet uitgesproken. Een duidelijk voorbeeld van een uitspraak van expliciete verwachtingen is de titel van het boek 'Misschien moet je wat lager mikken', waarin Milio van de Kamp (2023) onder meer beschrijft hoe expliciete lage verwachtingen van zijn docenten zijn (school)loopbaan hebben bemoeilijkt. Kader 3 toont enkele fragmenten uit zijn boek die illustreren hoe verwachtingen helpend of belemmerend kunnen zijn voor jongeren met verschillende achtergronden.

Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn nog geen volleurde beheersers van het Nederlands: zij bouwen hun al gevorderde Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid (DAT: hier en nu) verder uit en vergroten vooral hun Cognitief Academische Taalvaardigheid (CAT: abstracter). CAT is cruciaal voor intellectuele ontwikkeling en schoolsucces, en vervolgens voor een goed functioneren in een steeds complexer wordende maatschappij.

'Deze kinderen kunnen echt niks'. Tegen ons sprak hij op een normale volwassen toon. Bij de leerlingen paste hij zijn manier van praten aan: hij sprak veel langzamer en liet pauzes vallen tussen zijn woorden, alsof hij tegen kleuters aan het praten was. Alles aan de interactie straalde uit dat hij de leerlingen totaal niet serieus nam of op waarde schatte.

Leerlingen kunnen beter communiceren met docenten met een gedeeld cultureel kapitaal en worden mede hierdoor intelligenter ingeschat, wat uiteindelijk de waardering voor deze leerlingen vergroot. Deze waardering stelt middenklasse-kinderen in staat om te excelleren in het onderwijs en zorgt er tegelijkertijd voor dat kinderen zonder het passende cultureel kapitaal sneller achterop raken. Studenten uit de middenklasse en elite weten intuïtief hoe ze zich op de universiteit moeten gedragen. Ze spreken dezelfde taal, snappen de verwachtingen en delen de heersende normen en waarden.

Kader 3. Fragmenten waaruit blijkt dat taal en verwachtingen een belangrijke rol spelen in kansongelijkheid.

Bron: 'Misschien moet je iets lager mikken' (Van de Kamp, 2023)

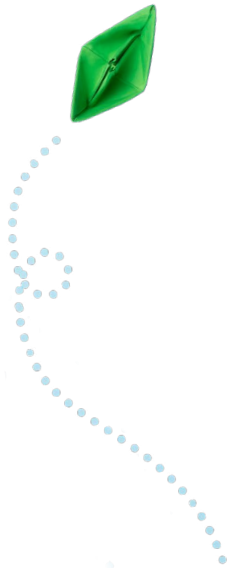
Essentiële ingrediënten voor de ontwikkeling van taalvaardigheid (DAT en CAT) zijn taalaanbod en de gelegenheid voor taalproductie in sociale interactie (Snow, 2014). Veel leerlingen krijgen in het onderwijs onvoldoende gelegenheid om zelf taal te produceren (Peleman et al, 2020). Dit geldt vooral voor leerlingen van wie docenten lage verwachtingen hebben: leerlingen die thuis een andere taal spreken of met een taalarme thuissituatie of een taalontwikkelingsstoornis.

Naast expliciete, komen dus ook impliciete verwachtingen tot uiting in de interactie in de klas. Leerlingen van wie docenten hogere verwachtingen hebben, krijgen meer spreektijd en meer denktijd. Interactie is een motor voor de taal-denkontwikkeling. Leerlingen van wie docenten hogere verwachtingen hebben, krijgen dus meer kansen voor taal-denkontwikkeling.

Hoe lager de verwachtingen, hoe minder beurten en hoe meer gesloten vragen een leerling krijgt. Hierdoor steken niet alle leerlingen evenveel op van de inhoud van een les. Uit onderzoek van Van Gorp blijkt dat de mate van opgedane kennis direct verband houdt met de interactie tussen leraar en leerling in het primair onderwijs (zie Ros, 2023). Bij leerlingen van wie docenten hoge verwachtingen hebben, vragen ze meer door, waardoor deze leerlingen meer tijd krijgen om te praten en denken over de stof. Als dit in het voortgezet onderwijs ook zo is, kan dit handvatten bieden voor interventie en daarmee voor meer kansrijk onderwijs.

Een manier om te werken aan (mondelinge) taalvaardigheid is het voeren van taal-denkgesprekken. Taal-denkgesprekken dagen leerlingen uit tot actief meedoen, meedenken en meepraten (Damhuis, 2020). Omdat ze zorgen voor taal- en denkontwikkeling, horen ze niet alleen thuis in de vakdidactiek Nederlands, maar ook in andere vakken. Taal-denkgesprekken bieden gelegenheid om leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van de CAT (cognitief academische taalvaardigheid), omdat leerlingen bezig zijn verklaringen te bedenken voor complexe verschijnselen. Spreek- en argumentatieopdrachten zetten leerlingen bovendien aan tot veelvuldig teksten lezen op een hoog niveau: ze leren informatie kritisch verwerven, verwerken en verstrekken. Sommige leerlingen geven aan dat ze door het debatteren met een kritische blik het nieuws zijn gaan volgen, en geleerd hebben zich altijd te verdiepen in de andere kant van een kwestie (Schaik et al, 2021).

De gewone schooldag kan een goudmijn zijn voor taalstimulering, wanneer docenten de gelegenheid creëren voor rijke gesprekken over onderwerpen die leerlingen interesseren. In deze gesprekken geven docenten taalaanbod en feed-



back op uitingen van leerlingen, maar krijgen leerlingen vooral veel kansen om zelf te spreken (Van den Branden, 2011). In Nederland zijn taal-denkgesprekken vooral onderzocht in de voorschool en het basisonderwijs. Hierbij wordt vaak de koppeling gemaakt met zaakvakonderwijs, bijvoorbeeld door gesprekken te voeren over drijven en zinken of over de bouw van piramides. In het voortgezet onderwijs is integratie van taal- met zaakvakken vaak moeilijker te organiseren. Als docenten Nederlands en andere vakdocenten komen tot een gezamenlijke insteek, onderlinge afstemming en wisselwerking, kunnen leerlingen beter de transfer van hun taal- en denkvaardigheden maken naar andere vakken en kunnen meer kansen gecreëerd worden voor taal-denkontwikkeling.

Buiten taal-denkgesprekken kunnen ook op andere momenten kansen benut worden om talige interacties in de klas te stimuleren, dit gebeurt bij voorkeur de hele dag. Met name leerlingen met een taalarme of anderstalige thuis-situatie hebben belang bij taalontwikkeld of taalbewust onderwijs. Er is meer kennis nodig over wat docenten in het voortgezet onderwijs nodig hebben om kansen voor mondelinge taalontwikkeling te benutten.

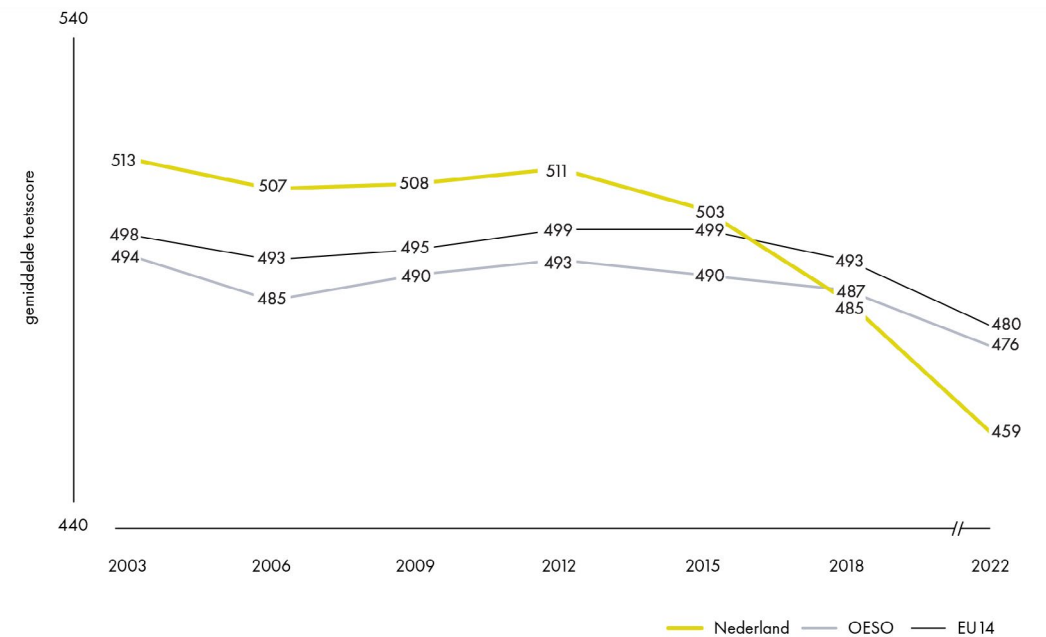
3.2 Schriftelijke basisvaardigheden lezen en schrijven

Naast mondelinge taal zijn er ook grote verschillen tussen kinderen in de ontwikkeling van schriftelijke taal, of geletterdheid. Dit begint al voordat kinderen naar school gaan. Sommige leerlingen komen van huis uit veel met geschreven taal in aanraking, terwijl andere kinderen nog nooit zijn voor-gelezen. In het voortgezet onderwijs zijn verschillen nog steeds merkbaar, zeker als leerlingen in de basisschool onvoldoende leerkan- sen hebben gehad.

De leesvaardigheid van vijftienjarige Nederlandse leerlingen wordt systematisch gemeten met het zogeheten PISA¹-onderzoek. PISA onderstreept het belang van een goede leesvaardigheid, omdat goede lezers sneller informatie kunnen verkrijgen via boeken of het internet, of beter een vacature begrijpen voor een baan. PISA han-

“We krijgen hier regelmatig een leerling die vraagt om het dunste boek.”
Mediathecaris

1 Programme for International Student Assessment is een internationaal vergelijkend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) waarmee in bijna 100 landen op dezelfde wijze de vaardigheden en kennis in natuurwetenschappen, lezen en wiskunde van 15-jarigen wordt gemeten.



Figuur 3. Gemiddelde toetscore leesvaardigheid PISA 2003 t/m 2022 in Nederland, OESO en EU14

teert de volgende definitie van leesvaardigheid: “Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.” (OECD, 2019; zie ook Gubbels et al, 2019).

In Figuur 3 is te zien dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen in de periode 2003-2022 sterk is afgenomen. Dit heeft in de media veel aandacht gekregen en heeft het belang van leesvaardigheid extra op de kaart gezet. De PISA-data laten ook zien dat laaggeletterdheid onder leerlingen met laagopgeleide ouders sterk is toegenomen, wat duidt op een toename van kansen-ongelijkheid (Gubbels et al., 2019).

In het voortgezet onderwijs dienen leerlingen te oefenen met het lezen en schrijven van steeds complexere teksten. Tijdens taallessen gebeurt dit door directe instructie en oefening, maar ook buiten de taallessen kan er gewerkt worden aan schriftelijke vaardigheden, bijvoorbeeld door feedback te geven op schrijfproducten van leerlingen, of door (complexe) teksten te (leren) begrijpen en gebruiken in zaakvakonderwijs.

Complexere (academische) taal kenmerkt zich door meer grammaticale complexiteit, hogere informatiedichtheid, en moeilijkere woorden (schooltaal en vaktaal). Naarmate jongeren meer lange teksten met complexe taal lezen, worden ze hier steeds vaardiger in, en krijgen ze er meer plezier in. In de praktijk zien we echter dat jongeren juist steeds minder lange en complexe teksten lezen. Veel zaakvakmethodes proberen in een behoefte te voorzien door korte bondige teksten aan te bieden. Hierin worden enkele kernen beschreven, maar worden geen verbanden gelegd, toelichting gegeven, of redeneringen opgebouwd. Docenten voorzien in dezelfde behoefte door PowerPoint-presentaties ter beschikking te stellen met *bullets* en steekwoorden. Leerlingen onthouden en reproduceren voldoende informatie om de toets te halen, zonder te oefenen met hogere orde denkvaardigheden en hogere complexe taalfuncties, zoals argumenteren, redeneren, analyseren en verbanden leggen. Door in het onderwijs meer gebruik te maken van betekenisvolle complexe teksten (volledig, niet ingekort) krijgen leerlingen kansen om hun leesvaardigheid te trainen en zich academische taal eigen te maken.

We weten dat lees- en schrijfmotivatie een positieve spiraal in gang zetten: een leerling die graag leest en schrijft, doet dat steeds meer en steeds beter. Om de lees- en schrijfmotivatie van leerlingen te ontwikkelen, is het belangrijk dat leerlingen een positief beeld hebben van zichzelf als lezer en schrijver. Ze krijgen gelegenheid dat positieve zelfbeeld te ontwikkelen, wanneer zij het idee hebben dat ze de lees- en schrijftaken aankunnen en wanneer ze moeilijke opdrachten met geschreven taal ervaren als een uitdaging. Van daaruit ontwikkelen leerlingen een intrinsieke motivatie om te lezen en schrijven (Verhoeven & Snow, 2001).

Lees- en schrijfvaardigheid gaan hand in hand: door meer teksten te lezen zullen schriftelijke producten van leerlingen ook meer complexe taal gaan bevatten. Door systematisch niet alleen feedback en feedforward te geven op de inhoud van teksten, maar ook op het taalgebruik, krijgen leerlingen de kans om hier steeds vaardiger in te worden. Ons onderwijs zou in ieder geval voldoende leerkanalen moeten bieden om datgene te leren wat leerlingen nodig hebben in onze geletterde samenleving.



3.2 Meertaligheid

In onze meertalige samenleving heeft het Nederlands weliswaar een dominante positie, maar ook andere talen spelen een rol (Verhooren et al, 2017). Het ligt dan voor de hand dat ons onderwijs kansen moet bieden om zich ook in andere talen dan het Nederlands te bekwamen. Dit kan door sterk onderwijs in moderne vreemde talen te bieden, maar ook door een deel van de vakken in een andere taal dan het Nederlands te onderwijzen.

Het verwerven van talige kennis en vaardigheden van of in een andere taal heeft een versterkend effect op talige kennis en vaardigheden in het Nederlands. Meertaligheidsbeleid kan zich dus zowel richten op het aanbieden van andere talen dan het Nederlands, als op leerlingen die Nederlands als tweede taal leren.

Een groeiend aantal leerlingen heeft een andere taal dan het Nederlands als thuistaal. Een positieve houding van docenten en medeleerlingen tegenover andere (thuis)talen en taalvariëteiten is goed voor de taalontwikkeling in het Nederlands. Voor nieuwkomers kunnen taal-denkgesprekken een bron zijn van impliciete taalverwerving (Kuijs & Damhuis, 2019). Dat is niet alleen van belang in de eerste fasen van de tweedetaalverwerving, maar ook nadat zij uit specifieke taal- of schakelklassen zijn ingestroomd in het reguliere onderwijs. Voor deze leerlingen is continue aandacht voor taal vereist (Schrijfgroep LPTN, 2017). Leerlingen met een andere thuistaal komen nog te vaak in de statistieken van onderpresteerders terecht. Vo-scholen maken zich zorgen over het uitstroomniveau van ISK-leerlingen die wel de cognitieve capaciteiten hebben om door te stromen naar het vwo, maar zich na twee jaar in een schakelklas de taal en cultuur nog onvoldoende hebben eigen gemaakt.

In Vlaanderen wordt op scholen vaak een eentalig systeem gehanteerd waarbij ook op het schoolplein alleen Nederlands gesproken mag worden (Strobbe, 2022). Om een leeromgeving te kunnen creëren waarin alle leerlingen, ongeacht hun taalachtergrond, zich gewaardeerd voelen en hun volledige potentieel kunnen benutten, is het belangrijk het diepgewortelde eentalige denkkader los te laten. Een goede beheersing van het Nederlands is voor iedere leerling belangrijk, maar dat hoeft aandacht en ruimte voor andere talen niet in de weg te staan. Van Beuning en Poliškenská (2023) presenteren manieren waarop meertaligheid voor verrijking van een schoolvak kan zorgen. Verder onderzoek hiernaar kan bijdragen aan meer leerkanalen voor leerlingen, met name leerlingen met een taalarme of anderstalige thuissituatie.

3.3 Meer onderzoek naar taalbewust onderwijs in het voortgezet onderwijs

Goed taalbewust onderwijs vormt de sleutel tot maximale kansen voor alle leerlingen (Ros, 2023). Taalbewust onderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle docenten, niet alleen van docenten Nederlands. Pas als elke docent, ongeacht het vak dat hij of zij onderwijst, alles aangrijpt om taalkennis, taalvaardigheid en taalattitude bij te brengen, worden de ideale omstandigheden gecreëerd om de school de krachtige taalleeromgeving te laten zijn. En zo'n taalleeromgeving is nodig voor optimale ontwikkeling van taalcompetentie bij elke leerling (Verhooren et al, 2017).

Met het Auctoraat Kansrijk Onderwijs doen we onderzoek naar de rol van taal als (on)gelijkmaker. In hoeverre is de mondelinge interactie op onze scholen een motor voor de taal-denkontwikkeling van leerlingen met verschillende achtergronden? In hoeverre zijn lage of hoge verwachtingen van docenten van invloed op taalaanbod en taalruimte voor leerlingen? Wat is nodig om leerlingen voldoende leeransen te geven in mondelinge taal-denkontwikkeling? Wat is helpend en wat is belemmerend? In hoeverre worden leerlingen geholpen en uitgedaagd om complexe schriftelijke teksten te begrijpen en gebruiken? Wat is hierin helpend en wat is belemmerend? En hoe kunnen taaldocenten en vakdocenten elkaar versterken in het bieden van leeransen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen met verschillende achtergronden?

Door een rijk taalaanbod aan te bieden, ontwikkelen leerlingen een sterke taalbasis. Een rijk taalaanbod bestaat uit verschillende soorten fictionele, literaire en zakelijke teksten met een uitdagende inhoud en een goede taalkwaliteit. Teksten waar je met leerlingen in kunt duiken. Bied teksten aan rondom een thema die oplopen in complexiteit waaraan je langere tijd werkt met de leerlingen. Verdiep je samen met de leerlingen in persoonsvormende, wereldoriënterende en mondiale thema's. Leerlingen leren vanuit diverse kanten de onderwerpen te benaderen, hierover in gesprek te gaan en hun eigen meningen en standpunten mondeling en schriftelijk te uiten en te bevragen. (...) Op de website www.lezeninhetvmbo.nl vind je praktische aan-de-slag-informatie gekoppeld aan recent lees- en taalonderzoek gericht op het vmbo.

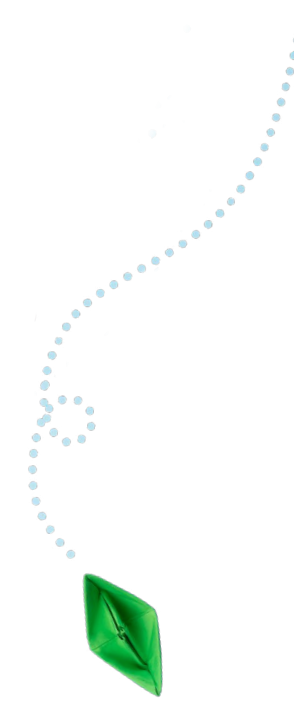
Kader 4. Voorbeeld van advies SLO

De SLO heeft een handreiking ontwikkeld voor het werken aan schrijfmotivatie in het vo en een kennisclip voor het bevorderen van leesmotivatie in het vo (SLO, 2024). Deze biedt handvatten voor leerlingen als ze een tekst niet meteen begrijpen, maar hier actief moeite voor moeten doen (Van den Broek & Helder, 2017). De SLO geeft op haar website concrete adviezen over didactiek, samenhang, toetsing en organisatie, om basisvaardigheden van leerlingen te versterken (SLO, 2024, zie Kader 4). Met het auctoraat kunnen we onderzoeken in hoeverre deze adviezen toegepast kunnen worden in de eigen praktijken van docenten en wat hierin helpend of belemmerend is. Wat hebben docenten nodig om meer zicht te krijgen op kansen om lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen met verschillende achtergronden te stimuleren?

Hoe kunnen manieren om meertaligheid in te zetten voor verrijking van schoolvakken bijdragen aan meer leeransen voor leerlingen met verschillende achtergronden (o.a. Van Beuningen en Polišká, 2023)? Hoe gaan vo-docenten om met meertaligheid en wat zijn helpende en belemmerende factoren in het bieden van leeransen?

In hoeverre spreken taaldocenten en vakdocenten vanuit een gemeenschappelijk kader bij het gebruiken en begrijpen van complexe teksten en het beoordelen van presentaties en schrijfp opdrachten? In hoeverre wordt gewerkt aan dezelfde doelen en wat hebben docenten en leerlingen hierin nodig?

In hoeverre worden schoolbreed taalbeleid en aandacht voor basisvaardigheden op onze scholen ervaren als een gezamenlijke verantwoordelijkheid en hoe kan worden samengewerkt in het bieden van leeransen in de taal-denkontwikkeling van alle leerlingen?





4

Later selecteren en kansrijk doorstromen

Onderwijs biedt leerkansen aan leerlingen, ongeacht hun sociale achtergrond. Toch zijn factoren als waar je bent geboren, welke taal je spreekt, en welk beroep je ouders hebben, bepalend voor de kansen die je krijgt.

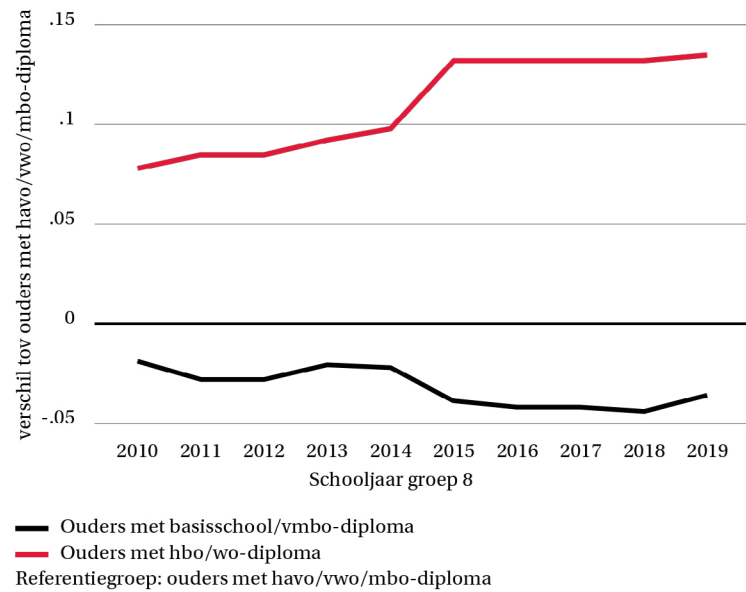
De afgelopen tien jaar zijn de kansen op een succesvolle onderwijsloopbaan verkleind voor leerlingen van wie de ouders niet hebben doorgeleerd. De ongelijkheid in de verdeling van onderwijskansen wordt onder meer veroorzaakt door ongelijkheid in basisschooladviezen en segregatie in het voortgezet onderwijs (Van Wetten et al, 2020). Later selecteren en kansrijker doorstromen worden gepresenteerd als oplossing voor dit probleem. Ik beschrijf hieronder wat er al bekend is over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijsstelsel. Daarna ga ik in op segregatie in het voortgezet onderwijs. Tot slot beschrijf ik welke vraagstukken door het auctorat onderzocht kunnen worden om meer grip te krijgen op de kansen en belemmeringen van latere selectie en kansrijk doorstromen.

4.1 Vroege selectie in Nederland

In vergelijking met andere landen lijkt Nederland in het basisonderwijs meer gelijke kansen te bieden, maar in het voortgezet onderwijs juist minder (Unicef, 2018). De toename van ongelijke kansen in het voortgezet onderwijs wordt vaak toegeschreven aan vroege selectie in het onderwijs (o.a. Zumbuehl en Dillingh, 2020). In vroeg selecterende landen zijn de verschillen in leerprestaties tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs groter, terwijl in laat selecterende landen de verschillen in het voortgezet onderwijs juist kleiner zijn dan in het primair onderwijs (Denessen, 2022). Bovendien is in landen waar later wordt geselecteerd, de invloed van opleidingsniveau van ouders op de schoolloopbaan van hun kinderen kleiner (Naaijer et al, 2016).

Leerlingen met vergelijkbare prestaties gaan naar lagere niveaus van voortgezet onderwijs, naarmate hun ouders lager zijn opgeleid en/of een lager inkomen hebben (Van Vijfeijken et al, 2021; Van Wetten et al, 2020).

Figuur 4 is een weergave van leerlingen met - statistisch gezien - gelijke prestaties. Deze leerlingen zijn opgedeeld in drie groepen: leerlingen met hoog-, midden-, en laagopgeleide ouders. De middengroep vormt de referentiegroep: deze groep wijkt 0 af van zichzelf dus vormt de zwarte horizontale nullijn. De rode lijn laat het basisschooladvies zien van leerlingen met hoogopgeleide ouders: deze leerlingen (met gelijke prestaties) krijgen een hoger basisschooladvies dan de middengroep. De blauwe lijn laat leerlingen zien met laagopgeleide ouders: deze leerlingen (met gelijke prestaties) krijgen een lager advies dan de middengroep. Opvallend is de knik in het schooljaar 2014-2015. Vanaf dat schooljaar gaf het schooladvies (en niet de eindtoets) de doorslag



Figuur 4. Verschil in advies naar opleidingsniveau ouders -overgenomen uit Elffers (2023), bewerkte versie van Borghans en Diris (2021)

voor de definitieve niveaubepaling aan het eind van het basisonderwijs. Sindsdien is de ongelijkheid in de schooladviezen stabiel groter geworden en gebleven (Elffers, 2023). Ook aan het einde van de schoolloopbaan zien we een groot verschil tussen deze groepen: van leerlingen met laagopgeleide ouders behaalt ongeveer een kwart een diploma in het hoger onderwijs, terwijl van de leerlingen met hoogopgeleide ouders ruim de helft een diploma haalt in het hoger onderwijs.

Het basisschooladvies vormt een expliciete uiting van wat er van een leerling wordt verwacht. In de Handreiking schooladvisering (Ministerie van OCW, 2024) wordt gewezen op het risico van *self-fulfilling prophecy* (een voorspelling die zichzelf waarmaakt) en het Pygmalion-effect. Uit verschillende experimenten, in eerste instantie met ratten, maar later ook met leerlingen, blijkt de waarde van hoge verwachtingen. Als een rattenrainer, of een docent, te horen krijgt dat groep A beter of slimmer is dan groep B, presteert groep A na een periode onder leiding van deze trainer of docent, daadwerkelijk beter dan groep B. Verwachtingen voorspellen of beïnvloeden resultaten. Een gedifferentieerd onderwijsaanbod kan een projectie zijn van de verwachtingen die docenten hebben van leerlingen (Van Vijfeijken et al, 2021). Leerlingkenmerken die verwachtingen het meest beïnvloeden zijn sociale klasse, etniciteit, diagnostisch label (denk aan dyslexie) en geslacht. Kader 5 toont hoe demotiverend lage ver-

wachtingen kunnen zijn. Docenten die erop vertrouwen dat zij een verschil kunnen maken voor leerlingen (*self-efficacy*) en die een groei-*mindset* hebben, zijn in staat leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van hun eigen talenten. Al lange tijd wordt onderzocht hoe docenten hoge verwachtingen kunnen laten zien (o.a. Rosenthal, 1968; Voerman, 2023; Dweck, 2008).

Vroege selectie in ons onderwijssysteem, gebeurt op basis van het basisschooladvies. Het basisschooladvies wordt gebaseerd op de verwachtingen die de basisschool heeft van de leerling. En het basisschooladvies bepaalt op haar beurt weer de verwachtingen die het voortgezet onderwijs heeft van leerlingen. Kinderen van lager opgeleide ouders krijgen een lager advies dan dat je op basis van hun prestaties zou mogen verwachten. Wat maakt het dat twee leerlingen die even goed presteren toch verschillende adviezen krijgen? Naast prestaties, worden ook andere factoren zoals inzet en talent meegewogen in het

Het patroon van lage verwachtingen komt voort uit de sociale klasse waarin ik ben opgegroeid. Als je wordt geboren met weinig, voel je al snel wat jouw plek in de wereld is.

Uiting van lage verwachting:

Op de schoolcomputer zocht ik uit hoe ik psycholoog zou kunnen worden, en mijn eerste missie was uitzoeken hoe ik op de universiteit terecht zou kunnen komen. Ik moest eerst mijn vmbo-k-diploma halen, dan mbo-niveau 3 afronden, daarna niveau 4, dan naar de hogeschool en dan zou ik toegelaten kunnen worden op de universiteit. Het was een uitdaging ter hoogte van de Himalaya maar ik besloot dat ik het moest doen. Ik wilde mezelf perspectief geven en voorkomen dat ik hetzelfde leven zou leiden als mijn moeder. (...) 'Nou mevrouw, zei ik met een glimlach, ik zou later wel naar de universiteit willen en psycholoog worden'. Ze bleef een paar seconden stil ... Misschien, antwoordde ze, moet je iets lager mikken. ... Ze zei het omdat ze verdere teleurstelling wilde voorkomen. ... Daarin schuilt meteen het pijnlijkste element van kansongelijkheid: ze ligt altijd bedolven onder een deken van goede intenties.

Uiting van hoge verwachting:

Nu mijn masterplan ineens werkelijkheid leek te worden werd ik bang van de gedachte. 'Wat nou als ik het niet kan?' vroeg ik aarzelend. 'Sowieso is er maar een manier om daarachter te komen, en dat is om te gaan. Werkt het niet, dan kom je gewoon terug, toch?'

Kader 5. Fragmenten die het effect van hoge en lage verwachtingen illustreren (Van de Kamp, 2023)

advies. Juist deze factoren zijn meer gevoelig voor (onbewuste) vooroordelen. De procedure rondom het basisschooladvies wordt regelmatig herzien, waarbij gestreefd wordt naar meer gelijke kansen. Zo dient een advies naar boven bijgesteld te worden op basis van prestaties op een doorstroomtoets, tenzij er redenen in het belang van het kind zijn om dit niet te doen (Ministerie van OCW, 2024).

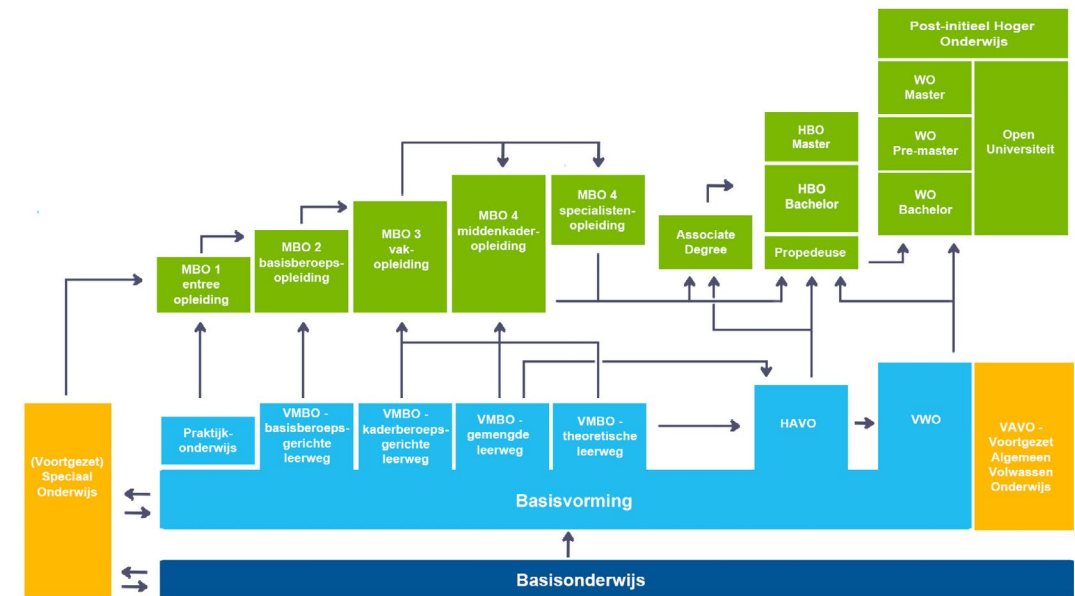
In 2019-2020 was er vanwege de coronapandemie geen doorstroomtoets. Dit had impact op zowel de schooladvisering als de instroom in het voortgezet onderwijs. De gemiddelde definitieve adviezen waren namelijk lager dan in de schooljaren ervoor en ook de instroom in het voortgezet onderwijs was gemiddeld genomen iets lager (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2024). Dit laat zien dat de doorstroomtoets een positief effect kan hebben voor leerlingen met een (ten onrechte?) lager advies.

In de Staat van het Onderwijs 2024 (Inspectie van het Onderwijs, 2024) wordt geconcludeerd dat nog steeds een substantieel deel van de adviezen die heroverwogen moeten worden niet worden bijgesteld. Denessen (2022) pleit zelfs voor het afschaffen van het schooladvies vanwege de enorme consequenties voor het vervolgonderwijs, terwijl objectief voorspellen onmogelijk is. De inspectie kijkt namelijk of een school voor voortgezet onderwijs erin slaagt om een leerling onderwijs te laten volgen conform het advies van de basisschool. Dit zou scholen voor voortgezet onderwijs kunnen stimuleren om leerlingen onderwijs te laten volgen op het laagst haalbare niveau en om bij het basisonderwijs aan te dringen op voorzichtige enkelvoudige adviezen om een 'min' te voorkomen. Om deze reden is het toetsingskader van de inspectie aangepast, maar desondanks lijkt dit nog te gebeuren en zijn er scholen die zich risicomijdend gedragen (zie ook Drentje, 2021). Dit is des te zorgelijker vanwege de segregatie in het voortgezet onderwijs, waardoor het moeilijk is om na de start in het voortgezet onderwijs over te stappen naar een andere route.

4.2 Segregatie in het voortgezet onderwijs

We hebben een onderwijsstelsel dat op papier veel kansen biedt: waar je ook begint op twaalfjarige leeftijd, je kunt altijd naar allerlei plekken doorstromen (o.a. CBS, 2018). In Figuur 5 staan de verschillende leerroutes van het Nederlandse onderwijssysteem weergegeven.

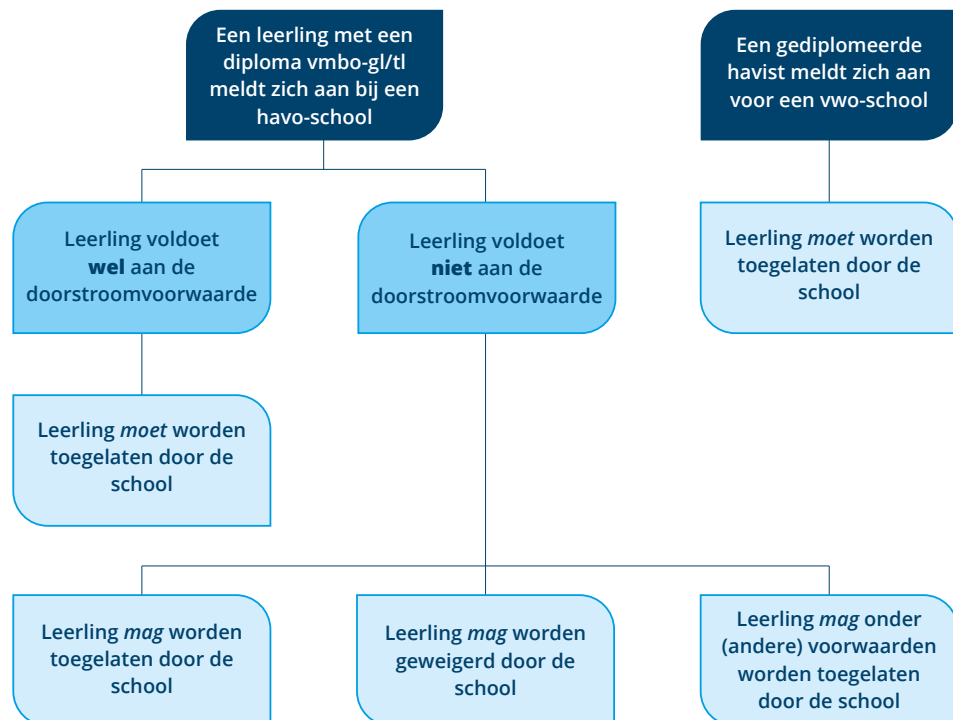
Schema Onderwijssysteem Nederland



Figuur 5. Onderwijssysteem Nederland (overgenomen van Leerwerkloket Midden-Gelderland <https://middengelderland.leerwerkloket.nl/opleidingsniveau>)

In de loop van de tijd is doorstromen van de ene naar de andere route echter steeds moeilijker geworden. Het aandeel enkelvoudige brugklassen steeg en de brugperiode verkortte, en brede scholengemeenschappen verdwenen (o.a. Onderwijsraad, 2019; Van der Werfhorst, 2018). Leerlingen worden hierdoor als het ware opgesloten in een route. Het beginpunt van de route bepaalt de leerkanen, en daarmee het eindpunt. Verschillen tussen leerlingen worden gedurende de onderbouw van het voortgezet onderwijs snel groter (Van Wetten et al, 2020). De trend van homogene brugklassen en categorale scholen heeft zodoende bijgedragen aan het vergroten van de kansenongelijkheid.

Ook opstromen en stapelen werd lastiger doordat hier cijfermatige eisen aan werden gesteld. Leerlingen moesten bijvoorbeeld gemiddeld een 6.8 halen om te mogen doorstromen van vmbo naar havo. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat cijfers een slechte voorspeller zijn van schoolsucces. Veel hangt af van aansluiting, motivatie, inzet, werkhouding en de persoonlijke omstandigheden van een leerling. In 2020 is het zogenoemde doorstroomrecht vmbo-havo en havo-vwo wettelijk vastgelegd (Figuur 6). Met dit wettelijk doorstroomrecht mogen scholen geen eisen meer stellen aan de gemiddelde cijfers. Het lijkt erop dat hierdoor de doorstroming toeneemt.



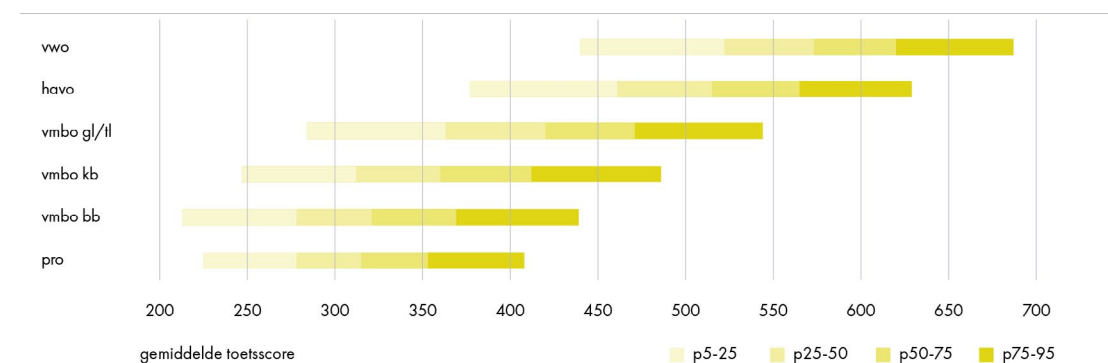
Figuur 6. Het wettelijk doorstroomrecht sinds 2020, Bron: VO-raad, 2020

Leerlingen die voldoen aan de eisen hebben het recht om door te stromen en mogen niet geweigerd worden, en havo- en vwo-scholen mogen in hun doubleerbeleid geen onderscheid maken tussen doorstromers en andere leerlingen. Op dit moment onderzoekt het ministerie of en hoe doorstroomprogramma's in de havo vorm kunnen krijgen en geldt, in ieder geval tot de afronding van dat onderzoek, voor de doorstroom van havo naar het vwo geen doorstroomvoorwaarde. Vmbo-leerlingen die door willen stromen naar de havo, moeten geslaagd zijn voor het eindexamen met een extra vak naast de vakken die gezamenlijk het eindexamen vormen. Leerlingen maken de keuze voor het extra vak in principe aan het einde van het derde leerjaar, maar het is ook mogelijk, voor laatbloeiers bijvoorbeeld, om op een later moment te besluiten om in een extra vak eindexamen te doen.

Vanwege het doorstroomrecht is het toezichtkader van de inspectie aangepast. Een 'opstomer' die het in havo 4 toch niet redde, leidde namelijk in het verleden tot een 'min' voor de school. Hierdoor gingen scholen risicomijdend te werk, wat een negatief effect had op kansengelijkheid. Inmiddels wordt doorstroming (stapelen) in het toezichtkader met een 'plus' gewaardeerd.

Rechtvaardiging van de keuze om leerlingen niet al op jonge leeftijd op te sluiten in een route kan worden afgelezen in de data van PISA². De prestatieverschillen tussen de Nederlandse leerlingen geven namelijk helemaal geen aanleiding om ongelijke leerkansen te bieden. Er is zelfs sprake van een zodanige overlap dat er weinig grond is voor ongelijke behandeling (Elffers, 2016). Figuur 7a laat leesvaardigheid zien, Figuur 7b wiskunde, beide figuren geven hetzelfde beeld. De vier kleuren in een balk verdeelt de leerlingen in vier groepen: de lichtste kleur laat zien welke scores werden behaald door de 25% laagst scorende leerlingen en de donkerste kleur laat zien welke scores werden behaald door de 25% hoogst scorende leerlingen. De 25% hoogst scorende leerlingen in vmbo gl/tl scoren dus tussen ongeveer 470 en 540, net als meer dan 25% van de vwo-leerlingen. **Met andere woorden, meer dan 25% van de leerlingen in vmbo gl/tl zouden qua lezen dus ook mee kunnen komen in vwo. En hetzelfde geldt voor wiskunde.** Maar deze vmbo-leerlingen krijgen hele andere leerkansen door de route waarin ze zijn geplaatst en zullen daardoor in hun loopbaan hele andere keuzes maken dan de vwo-leerlingen met hetzelfde niveau. De overlap tussen de prestaties van leerlingen in verschillende onderwijsroutes is veel groter dan het algemeen heersende beeld is.

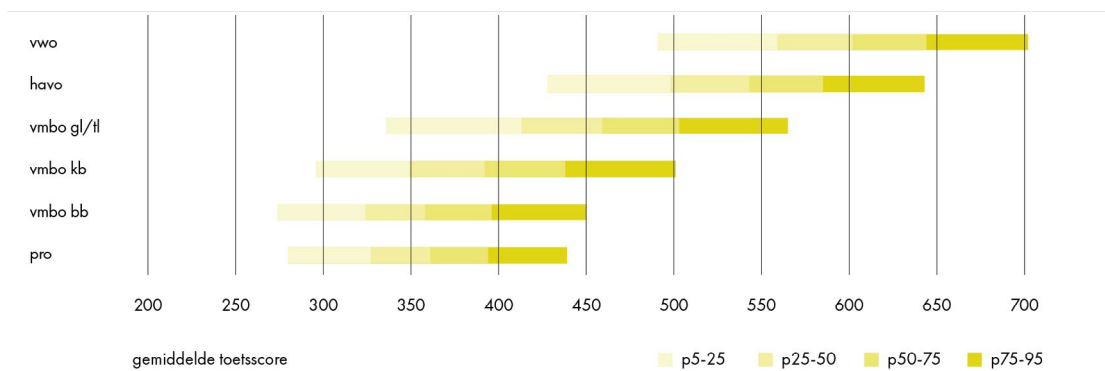
Gemiddelde toetscores en spreiding leesvaardigheid PISA-2022, naar opleidingstype (Nederland)



Figuur 7a. Gemiddelde toetscores leesvaardigheid PISA 2022

2 Programme for International Student Assessment is een internationaal vergelijkend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) waarmee in bijna 100 landen op dezelfde wijze de vaardigheden en kennis in natuurwetenschappen, lezen en wiskunde van 15-jarigen wordt gemeten.

Verdeling toetsscores wiskunde PISA-2022, naar opleidingstype (Nederland)



Figuur 7b. Gemiddelde toetsscores wiskunde PISA 2022

De sociale herkomst van leerlingen is direct van invloed op hun onderwijsposities (Aalders et al, 2020). Scholen blijken enorm te verschillen in het aantal leerlingen dat diploma's voortgezet onderwijs stapelt (Visser et al, 2022). Op scholen waar veel leerlingen doorstromen zijn stapelaars niet minder succesvol in het behalen van een tweede diploma in het voortgezet onderwijs, en eindigen leerlingen vaker op het hoger onderwijs. Het doet er dus toe op welke school je start.

"Ze moeten wel door de hoepel springen. Je verlaagt een drempel bij de ingang die je daarna weer moet verhogen bij de uitgang."
Docent over kansrijkheid

Niveaudifferentiatie is vooral voor kansarme leerlingen ongunstig (o.a. Van Vijfeijken, 2021). Maar hoe bepaal je wat het daadwerkelijke leerpotentieel van leerlingen is, met name in de situatie waarin leerlingen uit risicogroepen minder leerkansen krijgen en hebben gekregen en cijfers een slechte voorspeller zijn van schoolsucces? Het doorstroomrecht en aangepaste toezichtkader stimuleren stapelen en verminderen risicoselectie, maar intussen neemt de druk op examenresultaten wel toe. Centrale examens zijn belangrijker geworden door aanscherpingen van de zak-/slaagregeling en slagingspercentages en eindexamencijfers zijn onderdeel geworden van schoolmarketing. Om de concurrentie aan te kunnen gaan, is het dus toch slim om scherp te selecteren. Dit staat op gespannen

voet met passend onderwijs en kansrijk doorstromen en stimuleert selectie en afstroom, waarbij leerlingen met hoogopgeleide ouders (en voldoende financiële middelen) beter af zijn.

4.3 Meer onderzoek naar later selecteren en kansrijk doorstromen in het voortgezet onderwijs

Met het Auctorat Kansrijk Onderwijs onderzoeken we kansen en belemmeringen van latere selectie en kansrijk doorstromen in het voortgezet onderwijs. Later selecteren wil niet zeggen dat leerlingen de eerste drie jaar in het voortgezet onderwijs allemaal hetzelfde leren. Leerlingen dienen wel degelijk op hun eigen niveau uitgedaagd te worden. De routes kunnen blijven bestaan, het moet alleen minder moeilijk worden om verschillende routes te proberen en te ontdekken wat bij je past. Als we optimale leerkansen willen bieden, hebben we een integraal onderwijsaanbod nodig van alle mogelijke routes, met meerdere tussentijdse overstapmomenten voor wie dat wil of nodig heeft (Elffers, 2023).

Welke stappen kunnen binnen de huidige structuren al gezet worden? Welke scenario's zijn mogelijk om 'later selecteren' mogelijk te maken? Wat kunnen we leren van succesvolle en minder succesvolle ervaringen van scholen voor voortgezet onderwijs die al ervaring hebben met later selecteren? Wat kunnen we leren van ervaringen met dakpanklassen en driejarige brugperiodes? Wat zijn succesfactoren en knelpunten? Wat hebben docenten nodig om leerlingen te leren om leerkansen te benutten en wat hebben leerlingen nodig? Hoe wordt omgegaan met het basisschooladvies en de doorstroomtoets en wat vinden betrokkenen wenselijk?

Gemengde brugklassen kunnen kansen en rendementen van leerlingen verbeteren en opstroom en stapelen faciliteren (o.a. Van Wetten et al, 2020). Nadeel van gemengde brugklassen kan zijn dat hoogopgeleide ouders hier liever niet voor kiezen uit angst dat hun zoon of dochter de weg van de minste weerstand kiest (o.a. Denessen, 2022). Dit maakt het extra belangrijk om hierover objectieve informatie te verzamelen.

Met de hiervoor genoemde PISA-data in gedachten willen we ook na de plaatsing in een 'route' of een 'niveau', elke leerling die de motivatie en de capaciteiten of aanleg heeft de kans geven kansrijk door te stromen. Het doorstroomrecht is bedoeld om de overstap van vmbo-havo en havo-vwo voor leerlingen mogelijk te maken. Maar met alleen het recht om door te stromen zijn we er niet. Om succesvol door te stromen moet volgens de VO-raad (2020) gewerkt worden aan betere programmatische aansluiting en verdergaande flexibilisering van zowel het onderwijs als de examinering. Dit vraagt van scholen om een goede voorbereiding van leerlingen op de vervolgstap, goede begeleiding bij de overgang, en aandacht voor inclusie van verschillende groepen leerlingen. Hoe

kunnen we hier vanuit het voortgezet onderwijs aan bijdragen? In hoeverre zijn cijfers op bepaalde vakken voorspellers van het al dan niet succesvol afronden van een profiel? Welke impliciete en expliciete obstakels komen leerlingen tegen bij doorstroom? Impliciete obstakels zijn bijvoorbeeld lagere verwachtingen van docenten, minder interactie, onbekendheid met hulpbronnen, en minder autonome keuzevrijheid van huis uit. Expliciete obstakels zijn bijvoorbeeld minder middelen om hulp in te schakelen, minder goede werkplekken met internet, en meer bijbanen en zorgtaken. Maar ook bijvoorbeeld voorwaarden die gesteld worden aan sommige profielkeuzes in de bovenbouw. Met behulp van meer kennis kunnen onze scholen werken aan het opheffen of het reduceren van de invloed van obstakels.

Binnen onze eigen besturen zijn al enkele praktijken die vanuit het auctoraat onderzocht kunnen worden (*case studies*). Met *Fourteens* (onderwijs voor kinderen van 10-14 jaar) en De Nieuwe Alkmaarse (onderwijs voor kinderen van 4-18 jaar) wordt gestreefd naar een vloeiende overgang tussen primair en voortgezet onderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen van deze initiatieven en hoe kunnen andere scholen succesvolle elementen toepassen?

Welke ervaringen hebben docenten, leerlingen en hun ouders met het uitstellen van selectie en met kansrijk doorstromen (na corona)? Hoe kunnen scholen die alleen onderbouw bieden, kansrijk samenwerken met de scholen waar deze leerlingen naartoe doorstromen? En wat is nodig om kansrijk door te stromen naar vervolgonderwijs (mbo, hbo, wo)? Hoe ervaren docenten en leerlingen en ouders het doorstroomrecht? Wat is nodig om leerlingen succesvol kansen te geven in een 'hogere' niveau? Hoe gebeurt de determinatie op dit moment? Welke factoren worden hierin meegewogen? En tot welk resultaat leidt dit?

Hoe kan extra leerlingbegeleiding of huiswerkbegeleiding een rol spelen in kansrijk doorstromen? Wat zijn effecten van bestaande initiatieven? (Hoe) kunnen succesvolle elementen hiervan structureel worden ingebed?

Niet alle docenten omarmen het idee van kansrijk doorstromen direct. Zij denken dan aan een leerling die een kans heeft gekregen, zonder het gewenste resultaat. Deze leerling heeft de docent veel tijd en energie gekost. Maar wat we niet weten is of naast deze leerling er mogelijk nog drie leerlingen een kans hebben gekregen die het ongemerkt gered hebben. Kunnen we deze succeservaringen ook expliciet maken? Hoe verhouden succesvolle en minder succesvolle ervaringen zich tot elkaar? En hoe kan deze informatie bijdragen aan een cultuur met hoge verwachtingen en een groei-mindset?





Van leerladders naar leerloopbanen

In het voorgaande heb ik het gehad over kansrijk doorstromen: leerlingen moeten kansen krijgen om zo hoog mogelijk opgeleid te raken. In dit hoofdstuk wordt de opwaartse druk in ons onderwijs geanalyseerd en onderzoeken we hoe we hier in het voortgezet onderwijs mee omgaan. Kan en wil het voortgezet onderwijs meer gaan denken in termen van passende leerloopbanen en minder in termen van leerladders en hoger-lager?

5.1 Ordening van hoog naar laag

De opwaartse druk in ons onderwijs is volgens Elffers (2023) te verklaren vanuit de competitie om het hoogste niveau. Het gaat niet primair om wat je leert, maar om een betere positie ten opzichte van anderen, om een ticket naar de samenleving voor hoogopgeleiden met bijbehorende privileges. Het percentage hoger opgeleiden neemt toe, het aandeel laagopgeleiden neemt af. Meer leerlingen in havo en vwo, betekent in ons huidige onderwijssysteem minder leerlingen in het beroepsonderwijs. In Kader 6 wordt uiteengezet hoe de opwaartse druk zich vertaalt in een voorkeur voor theoretisch georiënteerd onderwijs.

Het vmbo en mbo zijn sterk praktijkgericht, havo en vwo zijn theoretisch georiënteerd. Het hbo is praktijkgericht, maar de theoretische component is groter dan in het mbo. Het wo is theoretisch georiënteerd, al bieden ook universiteiten opleidingen aan die voorbereiden op specifieke beroepssectoren. De verschillende onderwijsroutes in het Nederlandse onderwijsstelsel zijn hiërarchisch geordend, van hoog naar laag. Leerlingen worden op basis van hun cognitieve prestatieniveau over de routes verdeeld.

Dat leerlingen cognitief meer in hun mars hebben, betekent echter niet per se dat ze graag meer theoretisch willen leren en werken. Meer beroepsgericht onderwijs zou demotivatie, zittenblijven en uitval kunnen tegengaan.

Vmbo-, mbo-, en hbo-instellingen werken samen aan doorlopende beroepsgerichte routes naar het hbo. Zulke routes bieden een aantrekkelijk alternatief voor de route havo-hbo, vanwege het praktijkgerichte profiel en vanwege het waardevolle mbo-diploma als veilig tussenstation, dat op de arbeidsmarkt meer kansen biedt dan een havo-diploma.

Beroepsonderwijs biedt een aantrekkelijke vorm van onderwijs en zorgt voor goed opgeleide beroepskrachten die de samenleving hard nodig heeft.

Zolang beroepsonderwijs en algemeen voortgezet onderwijs echter hiërarchisch ten opzichte van elkaar worden gepositioneerd, blijft de opwaartse druk in het onderwijs zich vertalen in een voorkeur voor theoretisch georiënteerd onderwijs.

Het beroepsonderwijs wordt niet als positieve keuze gepresenteerd, maar als bestemming voor degenen die niet goed genoeg worden bevonden voor het algemeen voortgezet onderwijs. Pleidooien voor meer waardering halen weinig uit zolang deze hiërarchische ordening in stand blijft. Een deel van het probleem en van de oplossing ligt buiten het onderwijs. Het onderwijs kan echter wel bijdragen aan een meer horizontale ordening van routes die de huidige verticale hiërarchie kan doorbreken. Theoretische en praktijkgerichte vakken zouden op alle niveaus in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten worden aangeboden, zodat leerlingen op alle niveaus ervaren waar hun interesses en talenten liggen, zonder dat een voorkeur voor praktijkgericht leren betekent dat de deur naar andersoortige uitstroomprofielen in het slot valt. Een uitstroomprofiel voor het hbo zou dan meer beroepsgericht kunnen zijn: naast het v-mbo en v-wo biedt de bovenbouw dan v-hbo.

Zowel interesses en ambities als prestaties zouden de toegang tot de uitstroomroutes moeten bepalen. Een dergelijke meer horizontale ordening zou van het beroepsonderwijs geen vonnis maken, maar een eigen, positieve keuze.

Kader 6. Samenvatting van een analyse van de positie van beroepsonderwijs en theoretisch georiënteerd onderwijs (Elffers, 2022)

Het Ministerie van OCW heeft het CBS (2023) gevraagd een verkenning te doen naar mogelijke alternatieven voor de terminologie laag-middelbaar-hoog. Aanleiding was dat met de huidige terminologie de ene opleiding minder waard wordt gevonden dan de andere. In plaats van het verticale denken in niveaus en een leerradde zou wat het ministerie betreft veel meer horizontaal gedacht moeten worden aan een onderwijswaaier. Elk alternatief voor de terminologie heeft nadelen, concludeert het CBS. Het invoeren van een minder stigmatiserende schrijfwijze is het meest makkelijk te organiseren, maar hiermee blijft de hiërarchie wel bestaan. De indeling naar alleen praktisch of theoretisch is te weinig herkenbaar en lijkt minder bruikbaar, net als andere alternatieven (CBS, 2023). Het is de vraag of aanpassen van de termen het gewenste effect zal hebben. Wellicht kunnen we meer bereiken door daadwerkelijk iets te veranderen in ons denken, spreken, en handelen.

Theoretisch georiënteerd onderwijs en beroepsonderwijs zijn op dit moment vaak gescheiden werelden die elkaar nauwelijks ontmoeten en begrijpen. Populaties van scholen worden steeds homogener, waardoor leerlingen met verschillende achtergronden elkaar op school niet of nauwelijks tegenkomen. Scholen worden bubbels van gelijkgestemden, wat niet goed is voor de sociali-

satie van leerlingen, zowel uit kansrijke als kansarme milieus. In internationaal opzicht is de segregatie in ons onderwijs groot, met name naar opleidingsniveau van ouders (Boterman & De Wolf, 2018). Scholen moeten voor een bredere populatie leerlingen en leraren aantrekkelijker worden gemaakt (Van Wetten et al, 2020).

Theoretische en praktijkgerichte vakken zouden op alle niveaus in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten worden aangeboden, zodat leerlingen op alle niveaus ervaren waar hun interesses en talenten liggen, zonder dat een voorkeur voor praktijkgericht leren betekent dat de deur naar andersoortige uitstroomprofielen in het slot valt (Elffers, 2022). Gedacht kan worden aan initiatieven zoals de praktische havo of techniekhavo of kleinschalig vakonderwijs (Onderwijsraad, 2022). Dit zijn kansen om de scherpe scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs te verzachten en meer gelijkwaardig te laten zijn. Want door beroepsgerichte vakken en richtingen een steviger plek te geven op havo en vwo, krijgen alle middelbare schoolleerlingen langer de tijd om zich breed te oriënteren voordat zij definitief kiezen voor een onderwijsrichting. Het moet ook de doorstroomsoepeler maken van havo/vwo klas 3 of 4 naar mbo. Stapelen werkt dan twee kanten op en niet alleen 'omhoog'.



5.2 Is het tij aan het keren?

In verschillende media verschijnen steeds meer artikelen waaruit je zou kunnen opmaken dat het tij aan het keren is (zie Figuur 8).

Robert Dijkgraaf, minister van OCW, stuurde in oktober 2023 een brief naar alle eindexamenleerlingen op havo en vwo om ook eens aan een mbo-studie te denken: 'Staar je niet blind op de zogenaamde 'hoogte' van de opleiding'. Dijkgraaf doet niet alleen een beroep op studenten zelf, maar ook op de politiek en het onderwijs. Er worden al stappen gezet met het oog op een meer gelijkwaardige behandeling van mbo'ers ten opzichte van ho'ers. Zo is de term 'student' niet langer voorbehouden aan het hoger onderwijs, net als studentenreisproducten en betere studiefinanciering. Mbo-instellingen zelf mikken steeds vaker op eindexamenleerlingen die van nature eerder zouden kiezen voor hbo of universiteit. En niet zonder succes: steeds meer havo- en vwo-leerlingen gaan een mbo-studie volgen (Buijs, 2024). Dit doen ze soms nadat ze havo of vwo hebben afgerond, maar meestal na het derde of vierde jaar. ROC Midden Nederland biedt een speciaal talentprogramma voor havisten: 'Sommige havo-leerlingen voelen zich niet thuis bij het schoolse van de havo en weten al dat ze liever in de praktijk werken'. Deze leerlingen stromen begeleid succesvol door naar het mbo. In het voortgezet onderwijs is men nog zoekende, niet alleen naar wat haalbaar is, maar ook naar wat wenselijk is.



Figuur 8. Koppen uit media waaruit blijkt dat het tij lijkt te keren

5.3 Kansen voor loopbaanbegeleiding in het voortgezet onderwijs

Binnen het vo, en later ook in het mbo en hbo, worden leerlingen begeleid bij het oriënteren op hun (verdere) loopbaan, ofwel het maken van loopbaankeuzes die passen bij hun aanleg en motivatie. De begeleiding helpt jongeren inzicht te verkrijgen in hun motivaties, kwaliteiten en loopbaanmogelijkheden (Kuijpers & Meijers, 2009). In het vmbo is loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) een wettelijk onderdeel van het examenprogramma. De havo en het vwo moeten ook LOB aanbieden, maar zijn vrij in hoe zij daaraan invulling geven. Goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding sluit aan bij persoonlijke vragen en behoeftes van leerlingen. Dit vraagt om een loopbaangerichte leeromgeving, waarin kansen voor loopbaanbegeleiding ten volle worden benut. Idealiter komt elke leerling voortdurend professionals tegen die hem wijzen op zijn talenten en mogelijkheden. Denk aan een wiskundeleraar die met een getalenteerde leerling in gesprek gaat over mogelijke beroepen of studies in het vakgebied (zie bijvoorbeeld Expertisepunt LOB, 2022). Loopbaanbegeleiding hoeft niet alleen aan te sluiten bij interesses en talenten van individuele leerlingen, maar ook bij wat de arbeidsmarkt nodig heeft (Bakens et al, 2021). In een loopbaangerichte leeromgeving is loopbaanbegeleiding geen eenmalige activiteit of set activiteiten rondom een sleutelmoment, maar is sprake van een doorlopend proces dat als een rode draad door de hele schoolloopbaan heen loopt (o.a. Harrington & Harrigan, 2006). Hierbij is het belangrijk dat docenten leren om doorlopend kansen voor loopbaanbegeleiding te benutten (Van Diepen et al, 2023).

5.4 Meer onderzoek naar begeleiding van leerloopbanen in het voortgezet onderwijs

Het Auctorat Kansrijk Onderwijs onderzoekt hoe het voortgezet onderwijs kan en wil bijdragen aan het denken in termen van leerloopbanen in plaats van leerladders. Omdat het onderzoek van het auctorat in en door het voortgezet onderwijs zelf wordt gedaan, kan van binnenuit gekeken worden naar kansen en belemmeringen om een antwoord te bieden op de opwaartse druk in het onderwijssysteem. Kansrijk doorstromen betekent in onze maatschappij: doorstromen naar een zo hoog mogelijk niveau. En hoogopgeleid betekent theoretisch opgeleid. Maar de vraag is vooral hoe docenten in de dagelijkse praktijk leerlingen kunnen begeleiden in het maken van positieve loopbaankeuzes, waarbij niet uitsluitend wordt gestreefd naar zo hoog of zo theoretisch mogelijk? Hoe kunnen docenten ervoor zorgen dat leerlingen herhaaldelijk te

horen krijgen wat ze kunnen, welke kansen er zijn, hoe ze deze kansen kunnen benutten, ook leerlingen die van huis uit minder hebben geleerd kansen te benutten? En hoe kunnen we werken aan bewustwording van docenten van hoe zij beroepsonderwijs al dan niet als positieve keuze ervaren en overbrengen?

Hoe kunnen we meer inzicht krijgen in (onbewuste) verwachtingen en waarderingen die we uitspreken ten aanzien van loopbaankeuzes? Welke boodschappen geven we (on)bewust in onze begeleiding en rituelen aangaande de waardering van loopbaankeuzes?

Wat kunnen we leren van bijvoorbeeld praktijkgerichte programma's (PGP's) voor vmbo-tl/gl, van Technasia in havo en vwo, en de praktijkgerichte havo? Welke beelden hebben docenten en leerlingen van dit praktijkgerichte aanbod? Welke mechanismes worden verondersteld? En in hoeverre wordt dit ook bereikt met de huidige praktijken?

"Kansengelijkheid wordt snel vertaald naar meer kansen op hoger niveau. Als dat het is, slaan we de plank mis. Het gaat om de beste plek."
Schoolleider

Loopbaanbewust onderwijs helpt leerlingen zich te ontwikkelen in een richting die past bij wat zij willen worden, doen en zijn. Loopbaanbewust onderwijs is onderwijs waarin leerlingen bewuste keuzes maken voor de volgende stap in hun leerloopbaan. Maar het is ook onderwijs waarin docenten bewust kansen benutten om leerlingen hierin te begeleiden. Niet met het oog op 'hoe hoger hoe beter', maar met het oog op een passende volgende stap, zonder deuren te sluiten naar mogelijke toekomstige andere stappen.

Hoe wordt in het voortgezet onderwijs gepraat en gedacht over passende leerloopbanen of leerladders, in de beleving van docenten, leerlingen en ouders? Hoe worden verschillende opties aan leerlingen gepresenteerd? Hoe wordt de keuze voor beroeps- onderwijs aangemoedigd of ontmoedigd? Hoe vieren we bijvoorbeeld het overgangsbewijs van leerlingen die doorstromen van havo of vwo naar mbo?

Werken in het onderwijs, in de rol van vakdocent, mentor, loopbaanbegeleider, of decaan, kan een 'eenzaam karakter' hebben. De meeste docenten zien elkaar weinig in de dagelijkse praktijk van het lesgeven en zijn veelal individueel verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun werk binnen hun eigen klassen en hun eigen vak (Snoek & Cijvat, 2023). Hoe kunnen we een loopbaangerichte leeromgeving inrichten waarin docenten zich meer gezamenlijk verantwoordelijk kunnen voelen voor schoolloopbanen van leerlingen?

Sommige jongeren zijn meer afhankelijk van de loopbaanbegeleiding die binnen de onderwijscontext wordt geboden dan andere jongeren (o.a. Korpershoek et al., 2022). Het gaat dan om jongeren die in hun thuisomgeving minder worden gestimuleerd in hun leerloopbaan. Ouders in achterstandssituaties kunnen veel voor de kansen van hun kinderen betekenen, maar hebben de school daarbij nodig (Lusse, 2021). Hoe kunnen we een goede samenwerking en vertrouwensbasis tussen ouders en school bevorderen met het oog op passende leerloopbanen van leerlingen? Hoe kunnen we leerlingen en ouders met verschillende achtergronden betrekken bij het vormgeven en evalueren van loopbaanbegeleiding in de school, zodat zo goed mogelijk kan worden aangesloten bij hun wensen en behoeften?





6

Conclusie

Het Auctoraat draagt bij aan een cultuur van kennisgedreven en onderzoeksmatig werken, door een aanjager te zijn en door gezamenlijk en met elkaar “trage tijd” te organiseren. Trage tijd om stil te kunnen staan bij de genoemde thema’s, en om elkaar te coachen, stimuleren en ondersteunen in onderwijsonderzoek.

Het Auctoraat Kansrijk Onderwijs richt zich op het creëren van leerkan- sen voor alle leerlingen. Door in het voortgezet onderwijs kansen te benutten voor taalbewust, doorstroombewust en loopbaanbewust onderwijs, wor- den leerlingen voortdurend gewezen op hun talenten en mogelijkheden en leren ze kansen benutten voor een passende loopbaan.

Taal speelt een belangrijke rol in het creëren van meer of minder leerkan- sen. Leerlingen met een taalarme of anderstalige thuissituatie of met een taalontwikkelingsstoornis krijgen minder leerkan- sen dan leerlingen die in een taalstimulerende omgeving opgroeien. Deze leerlingen hebben het onderwijs nodig om hun taal-denkontwikkeling te stimuleren en cognitief academische taal eigen te maken. Door leerlingen kansen te bieden om te oefenen met het produceren en begrijpen van zowel mondelinge als schriftelijke taal, hebben zij meer kansen om een loopbaan te kiezen die bij ze past. Of dit een vervol- opleiding is in het mbo, hbo of op de universiteit, of een overstap naar de arbeidsmarkt, taalcompetenties zullen ze altijd nodig hebben. Het voortgezet onderwijs is nodig om leerlingen te helpen een passende route te bewandelen naar deze vervolgstappen. Door het moment van selectie uit te stellen en kans- rijk doorstromen te ondersteunen krijgen leerlingen de gelegenheid om zich te ontwikkelen en te ontdekken welk onderwijs zij het beste kunnen volgen. Door leerlingen ervaringen op te laten doen met zowel cognitieve als prakti- sche talenten en mogelijkheden, zijn zij in staat om keuzes te maken in welke talenten en ambities zij willen ontwikkelen. Keuzes voor vervolgstappen in het onderwijs zijn dan niet langer uitsluitend het gevolg van de opwaartse druk in ons hiërarchisch geordende onderwijssysteem.

Kansrijk onderwijs is onderwijs waarin leerkan- sen worden geboden met het oog op een passende vervolgstap in de (school)loopbaan. Over wat hiervoor nodig is in de complexe wereld van het voortgezet onderwijs, is het laatste woord nog niet gezegd. Het auctoraat draagt bij aan het gesprek hierover, aan het uitwisselen van denkbeelden, aan het constructief nadenken over en onderzoeken van passende interventies en onderzoeken.

Volgend schooljaar (2024-2025) starten we met het uitvoeren van onderzoek op de verschillende scholen van de drie besturen Atlas College, Jan Arentsz en SVOK. Docenten die deel uitmaken van de kenniskring worden gefaciliteerd om samen met de auctor de drie perspectieven die in deze rede zijn toegelicht te gaan onderzoeken. Hierin zullen niet alle vraagstukken en thema’s tegelijk bij de kop worden gepakt. Afhankelijk van wat er speelt op de scholen worden keuzes gemaakt in prioritering. Sommige thema’s lenen zich meer om op meerdere scholen tegelijk te onderzoeken dan andere. Onderzoeken die in een specifieke context zijn gedaan, kunnen gedeeld worden met andere contexten en zo kunnen de verschillende scholen en besturen met en van elkaar leren.



Dankwoord

Mijn loopbaan was geen vooraf omlijnd plan en al helemaal niet vanzelfsprekend. Wonend op een boerderij in de Voerstreek volgde ik secundair onderwijs in België en daarna een universitaire studie in Nijmegen; ik deed promotieonderzoek, studeerde en werkte op verschillende pabo's, en deed onderzoek bij verschillende lectoraten. Dat onderzoek doen mijn werk kon worden wist ik niet eens. Terugkijkend zou ik veel dingen anders doen. Als student en promovendus zou ik veel vaker hulp hebben gevraagd, of geaccepteerd, en veel meer kansen voor verdieping en verbreding hebben benut. Het is niet voor niets mijn missie geworden om in het onderwijs bewustzijn te creëren dat kansen benutten iets is waar je mensen bij kunt helpen, wat mensen kunnen leren. Zonder alle fantastische collega's die ik in mijn loopbaan ben tegengekomen tekort te willen doen, ben ik in het bijzonder Anna, Hennie en Conny dankbaar dat zij mij bij de start van mijn loopbaan hebben geleerd kansen te benutten, door mij te zien, te steunen, en zelfvertrouwen te geven. En dat gun ik iedereen.

En nu een auctoraat. Samen pionieren. Ik ben Agnita, Kees en Willem dankbaar voor het vertrouwen dat ze hebben gegeven aan mij als Auctor en aan de kenniskring van docenten waarmee we onderzoeken langs de drie lijnen gaan vormgeven. Alleen met dit vertrouwen is het mogelijk kleine stapjes te zetten naar een onderzoekscultuur waarin docenten tijd hebben om te reflecteren, te ontdekken, (praktijk)kennis te delen en toe te passen.

In september van dit schooljaar sprong ik in het diepe. Ik werd fantastisch opgevangen door Ton, die het belang van een onderzoekscultuur niet alleen predikt, maar ook echt voorleeft en faciliteert. Suzanne, die het auctoraat, en daarmee mij, in haar portefeuille kreeg. Zij heeft geholpen bij mijn landing in het vo, in de drie besturen, op de verschillende scholen, bij de stichting auctoraat. Wat een luxe om iemand met zulke kwaliteiten aan mijn zijde te hebben. Ook ben ik Ben, Hieke, Sam en Marlous dankbaar voor de ingangen die zij mij boden bij de drie besturen. Als onderzoekscoördinatoren zijn zij voor mij de oren en de ogen in de scholen. Ik heb alle vertrouwen in een vruchtbare samenwerking. En ook mijn collega's van het lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen van de HvA, Louise, Daphne, Lieve en Jasmijn, ben ik enorm dankbaar voor hun inhoudelijke en persoonlijke ondersteuning in mijn zoektocht naar de invulling van het auctoraat. En last but not least, Arjan en de kinderen, bedankt dat jullie er zijn en mij regelmatig van liefdevolle feedback voorzien. En mijn ouders, bedankt voor de ruimte die jullie altijd hebben gegeven om keuzes in mijn leven te maken en voor het vertrouwen dat ik altijd heb gevoeld en soms nodig had om door te zetten en af te maken. En natuurlijk alle vrienden, familie, en collega's die ik niet bij naam heb genoemd: heel veel dank voor alles wat jullie in mijn loopbaan hebben betekend of nog gaan betekenen. We gaan er samen iets moois van maken!

Ik heb gezegd.

Literatuurlijst

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

Amels, J. (2021). *Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit.

Andriessen, D. (2024). Lectoraat Onderzoekend Vermogen. Geraadpleegd via: <https://www.hu.nl/onderzoek/onderzoekend-vermogen#Onderzoeklijnen>

Assen, H., Day, I., Stevens, T. & Vermunt, J. (2024). *Collectief en congruent professioneel leren in de context van DBE*. Posterpresentatie tijdens Slotsymposium Teachers 2 Learn, Utrecht, 16 mei 2024.

Bakens, J., Bijlsma, I., Dijkman, S., Fouarge, D., & Goedhart, R. (2021). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2026*. Maastricht: ROA. Geraadpleegd via: <https://doi.org/10.26481/umarep.2021005>

Borghans, L. & Diris, R. (2023). Voordelen latere selectie ook te bereiken binnen huidig onderwijsstelsel. *Economisch Statistische Berichten* (108, 4819, 116-119). Geraadpleegd via: <https://esb.nu/voordelen-latere-selectie-ook-te-bereiken-binnen-huidig-onderwijsstelsel/>

Boterman, W. & De Wolf, I.F. (2018). Woonsegregatie bepaalt in grote mate schoolsegregatie. *Economisch-statistische Berichten* 103(4768):536.

Buijs, M. (2024). Vmbo, havo en vwo in een klas: het werkt (behalve voor de leraar). *Vrij Nederland* (Reportage 10 april).

Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort, een pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

CBS. (2023). Van leerladder naar onderwijswaaier. Verkenning CBS naar alternatieven laag – middelbaar – hoog. Geraadpleegd via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/van-leerladder-naar-onderwijswaaier?onepage=true>

CBS. (2028). 50 jaar Mammoetwet: bijna iedereen gaat nu naar school. Raadplegen via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2018/40/50-jaar-mammoetwet-bijna-iedereen-gaat-nu-naar-school>

Damhuis, R. (2020). Taalengesprekken - wat en waarom? In: *Didactiek Nederlands Handboek*. Utrecht: Levende Talen Nederlands. Geraadpleegd via: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/taalengesprekken-wat-en-waarom-deel-1/>

Denessen, E. (2021). Gelijke kansen in het onderwijs. In: Van Vijfeijken, M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Denessen, E. (2022). Schaf het schooladvies in groep 8 af. *POM* (4, 6-10). Geraadpleegd via: oomagazine.nl/artikel/110-2609_Schaf-het-schooladvies-in-groep-8-af

Dienst Uitvoering Onderwijs (2024). *Monitor schooladvies en doorstroomtoets 2022-2023*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Dijks, M. A., Warrens, M. J., Fleur, E., Korpershoek, H., Wichgers, I. J. M., & Bosker, R. J. (2020). The predictive power of track recommendations in Dutch secondary education. *Pedagogische Studiën*, 97(4), 263-280.

Drentje, J. (2021). La carrière ouverte aux talents. Didactief. Geraadpleegd via: [Didactief | La carrière ouverte aux talents](https://didactiefonline.nl) (didactiefonline.nl)

Dweck, C. (2008). *Mindset. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.

Eimers, T. (red.) (2023) *Vandaag is het 2040. Toekomstverkenning voor middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en wetenschap*. Nijmegen: KBA Nijmegen, ResearchNed, Andersson Elffers Felix, CHEPS, Kohnstamm Instituut

El Hadioui, I. (2019). *Switchen en klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Alkmaar: Uitgeverij van Gennep.

Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Zutphen: Walburgpers.

Elffers, L. (2023a). *De grote (on)gelijkmaker. Onderwijs in een ongelijke samenleving*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Elffers, L. (2023b). Onderwijs, doorbreek het diplomakapitalisme. In: Rodenburg, H., Thijssen, N. & Bruning, K. (red.). (2023). *Er is wél een alternatief. Postkapitalisme, een einde aan de rooibouw op aarde en mens*. Antwerpen: Veen Bosch & Keuning uitgeverij NV.

Elibol, R. (2022). Een dubbeltje is al een kwartje. *De Groene Amsterdammer* (20220804, 1).

Expertisepunt LOB (2022). *Loopbaanontwikkeling past in iedere les*. Geraadpleegd via: [1818_Wegwijzer_LOB_past_in_iedere_les_def_okt22.pdf](#)

Expertisepunt LOB. (2023). *Rapport Monitor LOB 2023. Samenvatting Eindmeting*. Giessenburg: Arbeid Opleidingen Consult B.V.

Feron, E., Schils T. & Ter Weel, B. (2016). "Does the teacher beat the test? The additional value of teacher assessment in predicting student ability". *De Economist*, 164(4): 391-418, 2016.

Gubbels, J., Van Langen, A.M.L., Maassen, N.A.M., & Meelissen, M.R.M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd via: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf

Harrington, T. F., & Harrigan, T. A. (2006). Practice and research in career counseling and development 2005. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 98-167.

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Kallenberg, T. (2024). *Voortgezet Onderwijsonderzoek. Praktijkboek voor docenten*. Amsterdam: Boom.

Koffeman, A. (2020). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën* (97, 6, p444-452).

Koffeman, A., Van de Kuilen, H., & Snoek, M. (2023). Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4): 26-44.

Korpershoek, H., Karssen, M., Spijkerboer, A., Petit, R., & Hermans, A. (2022). *Effectieve loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding (LOB) in het vmbo: een overzichtsstudie van nationale en internationale literatuur*. Geraadpleegd via <https://vmbostudiekeuze.nl/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-Effectieve-LOB-2022.pdf>

Kramer, J. (2019). *Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid*. Amsterdam: Boom.

Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 86: 93-103.

Kuijs, H. & Damhuis, R. (2019). Taaldenkgesprekken: samen denken en praten over een krachtige kwestie maakt taalleren spannend. *Meer Taal* (7, 1, 34).

Landelijk Actie Komitee Scholieren [LAKS] (2018). *LAKS to the future. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding op middelbare scholen volgens scholieren*. Geraadpleegd via: <https://www.laks.nl/wp-content/uploads/2018/09/LAKS-to-the-Future-rapport-met-bijlagen-201804122.pdf>

Lusse, M. (2021). De bijdrage van ouders aan betere kansen van hun kind. In: Van Vijfeijken. M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd via:

<https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). *De overstap van po naar vo. Handreiking schooladvisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd via: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2020/10/12/handreiking-schooladvisering>

Miserus, M. (2024). Beroepsonderwijs is in trek: steeds meer havisten en vwo'ers kiezen mbo. *Nederlands Dagblad* (24 januari 2024).

Naaijer, H. M., Spithoff, M., Osinga, M., Klitzing, N., Korpershoek, H., & Opendakker, M.-C. (2016). *De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief: Een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels*. GION onderwijs/onderzoek. Geraadpleegd via: <https://www.nro.nl/kb/405-15-724-overgang-van-primair-naar-voortgezet-onderwijs-in-internationaal-perspectief/>

Nederlands Jeugdinstituut (2024). *Cijfers over schooladviezen*. Geraadpleegd op 19 april 2024 via: <https://www.nji.nl/cijfers/schooladviezen>

Onderwijsraad (2023). *Schaarste schuurt*. Geraadpleegd via www.onderwijsraad.nl/schaarste-schuurt

Onderwijsraad. (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Peleman, B., Van den Broeck, M., & Van Avermaet, P. (2019). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>

Perry, T. & Morris, R. (2023). *A Critical Guide to Evidence-Informed Education*. London: McGraw Hill.

Petit, R., Van Esch, W., Van der Meer, M., & Smulders, H. (2013). *Kansen en keuzes voor de toekomst. Routes in het onderwijs en naar de arbeidsmarkt van niet-westerse allochtonen*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Prenger, J. & Pleumeekers, J. (2023). *Kerdoelen Nederlands. Actualisatie kerndoelen*. Conceptkerndoelen Nederlands September 2023. Amersfoort: SLO.

ResearchNed (2013). *LOB en Studiesucces. Onderzoek naar de opbrengst van LOB op basis van de Startmonitor 2012-2013*. ResearchNed.

Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-130). Cambridge: Cambridge University Press.

Ros, A., Amels, J., Stallaert, M. Van de Stolpe, Y., & Volman, M. (2022). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Ros, B. (2023). Q&A Kris Van den Branden: *Meer taal, meer kansen*. Geraadpleegd via: <https://didactiefonline.nl/artikel/qa-kris-van-den-branden-meer-taal-meer-kansen>

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York: MSS Modular Publications.

Rozendaal, J. (2024). *Lectoraat Samen Onderzoekend Werken*. Geraadpleegd via: <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/lectoren/talentontwikkeling/lectoren/rozendaal-jeroen/lectoraat-samen-onderzoekend-werken/>

Schrijfgroep LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. PO-raad, Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers.

Schut, K., Kuijpers, M. & Lamé, M. (2013). *Scholieren eisen tijd en begeleiding voor hun loopbaan. Onderzoek naar gebruik, waardering, impact en behoefte aan LOB onder scholieren en studenten*. Utrecht: Onderwijs Innovatie Groep.

Sectorraden (PO-Raad, VO-raad, MBO-raad, Vereniging Hogescholen (VH) en de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU)). (2019). *Slimme verbindingen, naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs*.

SLO (2024). *Adviezen basisvaardigheden taal*. Geraadpleegd via: <https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/taal-nederlands/didactiek/> en <https://slo.nl/thema/meer/leernetwerk-schrijfvaardigheid> en https://player.vimeo.com/video/698480807?h=c6f8955fd9&badge=0&autoplay=0&player_id=0&app_id=58479

Snoek, M. & Cijvat, I. (2023). Patronen in scholen. Waarom het leren van leraren problematisch is. *Van 12 naar 18*, April. Geraadpleegd via: <https://van12tot18.nl/artikelen?page=1&c%5Bf2%5D%5B0%5D=45219>

Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice. *European journal of teacher education*, 40(3), 361-378. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315400>

Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language* 2014;41(S1):117-123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>

Sociaal-Economische Raad [SER] (2015). *Signalering Studiebegeleiding en loopbaanoriëntatie voor een kleurrijke generatie*. Geraadpleegd via: <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/overige-publicaties/2015/studiebegeleiding-kleurrijke-generatie.pdf?la=nl&hash=D090009FCD2EAA33D84D1CCACBD25AD0>

Strobbe, L. (2022). *Lost in interpretation. Multilingualism and school-based language policies in primary education*. Leuven: Faculteit Letteren/Centrum voor Taal en Onderwijs.

Van Beuningen, C., & Polišenská, D. (2023). Meertaligheid in de klas: (laat) alle talen tellen. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 27-39). Bussum: Coutinho.

Van de Kamp, M. (2023). *Misschien moet je iets lager mikken*. Amsterdam: Atlas Contact.

Van den Branden, K. (2011). *Kleine kinderen grote kansen*. Geraadpleegd via: <https://www.grotekansen.be>

Van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes* 54(5-6): 360-372.

Van der Pluijm, M. (2021). Partnerschapsrelaties voor de taalontwikkeling van kinderen. In: Van Vijfeijken. M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Van der Werfhorst, H. (2018). Gelijke kansen: een visie graag. *Didactief*. Geraadpleegd via Didactief | Gelijke kansen: een visie graag (didactiefonline.nl)

Van Diepen, M. (2019). *Vertel mij wel/niet hoe het moet. Onderzoekend werken aan studiesucces op de HvA*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad. Geraadpleegd via: <https://www.hva.nl/kansrijkeschoolloopbanen>

Van Diepen, M., Van Middelkoop, D., & Bay, N. (2020). Mbo-studenten kunnen een onderzoekende houding aanleren. *Profiel*, 9:16-19. <https://www.hva.nl/kansrijkeschoolloopbanen>

Van Diepen, M., Wiersema, D., & Ebbinge, J. (2023). *We hebben weinig tijd, dus laten we vertragen... Onderzoek naar interventies in het vo, mbo en hbo om loopbaanbegeleiding meer van iedereen te maken*. Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad, Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd via: <https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kansrijke-schoolloopbanen/over-het-lectorat/we-hebben-weinig-tijd-dus-laten-we-vertragen.pdf?1706185873446>

Van Diepen, M., Van Eerd, B., & Kwakman, M. (2022). *'Het is een standaardmodus in mijn achterhoofd nu'. Bewustwording bij hbo docenten van hun mondelinge academische taalaanbod*. Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad en Dienst Studentzaken, Hogeschool van Amsterdam

Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken. Pleidooi van een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap*. Lectorale rede. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Van Vijfeijken, M. (2021). Wel of geen niveaudifferentiatie? In: Van Vijfeijken, M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Van Vijfeijken, M., Buijs, E. & Scholt-Mol, T. van. (2021). Rechtvaardig beoordelen en beslissen. In: Van Vijfeijken, M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Van Vijfeijken, M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Van Wetten, S., De Wolf, I., & Ariës, R. (2020). Drie uitdagingen om alle leerlingen gelijke kansen te geven. *De nieuwe Meso*, 7(1), 66-72. Geraadpleegd via: <https://education-lab.nl/wp-content/uploads/2020/10/Kopie-van-De-Wolf-et-al.-2020-Drie-uitdagingen-gelijke-kansen.pdf>

Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol. De positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd via: <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent>

Veerman, J. & Van Yperen, T. (2008). Wat is praktijkgestuurd effectonderzoek? In: Yperen, T., van, & Veerman, J. (red.) (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

Visser, D., Lemmerts, A., Magnee, C. & Dillingh, R. (2022). *Stapelen in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau. Geraadpleegd via: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Stapelen-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>

Voerman, L. (2023). Het Pygmalion-effect. *Welwijs*, 34(4):14-17.

VO-raad (2020). *AMvB doorstroomrecht vmbo-havo en havo-vwo gepubliceerd*. Geraadpleegd via: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/amvb-doorstroomrecht-vmbo-havo-en-havo-vwo-gepubliceerd>

Vosbergen, J. (2023). *Durf te denken: professionele ruimte voor leraren door het werken aan kansengelijkheid vanuit een curriculumperspectief*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad.

Zumbuehl, M. & Dillingh, R. (2020). *Ongelijkheid van het jonge kind*. Den Haag: Centraal Planbureau.

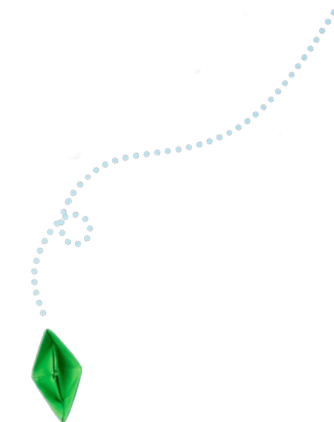
Websites

Om kennis uit onderzoek verder toepasbaar te maken voor onderwijspraktijk en -beleid beheert het NRO de volgende websites:

www.onderwijskennis.nl: een website waarop wetenschappelijke kennis op een toegankelijke manier thematisch wordt gepresenteerd.

www.kennisrotonde.nl: een loket waar jeugd- en onderwijsprofessionals een wetenschappelijk onderbouwd antwoord kunnen krijgen op hun vragen. Dat antwoord wordt vervolgens breed gedeeld.

www.nationaalcohortonderzoek.nl: een programma waarbij data over leerlingresultaten uit het po, vo en sbo worden verzameld en geanalyseerd.



Stichting
Voortgezet Onderwijs Kennemerland

