



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen?

De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid

Gaikhorst, L.; Geven, S.; Baan, J.

DOI

[10.5117/9789463728829](https://doi.org/10.5117/9789463728829)

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Gelijke kansen in de stad

License

CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Gaikhorst, L., Geven, S., & Baan, J. (2019). Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen? De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid. In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (Eds.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 36-54). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789463728829>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



Onder redactie van Herman van de Werfhorst en Erna van Hest

Gelijke kansen in de stad

Amsterdam
University
Press

Gelijke kansen in de stad

Gelijke kansen in de stad

*Onder redactie van
Herman van de Werfhorst en Erna van Hest*

Amsterdam University Press

Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS).



Foto's auteurs:

Gabriël van Beusekom: door Kasia Karpinska

Henny Bos en Xavier Moonen: Universiteit van Amsterdam

Henrike Galenkamp: door Foto-Groep Hilversum

Matthijs Kalmijn: door Gerard van Hees

Maartje Raijmakers: door Jeroen Oerlemans

Alle overige auteurs: Monique Kooijmans Fotografie

Afbeelding omslag: streetartfrankey

Ontwerp omslag: Coördesign, Leiden

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 94 6372 882 9

e-ISBN 978 90 4855 089 0

DOI 10.5117/9789463728829

NUR 740



Creative Commons License CC BY NC ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>)

© All authors / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2019

Some rights reserved. Without limiting the rights under copyright reserved above, any part of this book may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise).

Inhoud

Voorwoord	7
<i>Geert ten Dam</i>	
1. Gelijke kansen in de stad	9
<i>Herman van de Werfhorst en Erna van Hest</i>	
Deel 1 Onderwijs	
2. Kansen voor kinderen in de Amsterdamse kinderopvang	23
<i>Ruben Fukkink</i>	
3. Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen?	36
De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid	
<i>Lisa Gaikhorst, Sara Geven en Jan Baan</i>	
4. Het kopen van kansen: de inzet van schaduwonderwijs in de onderwijscompetitie	55
<i>Louise Elffers</i>	
5. Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak	67
Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid	
<i>Folkert Kuiken</i>	
6. High Dosage Tutoring: een remedie tegen kansenongelijkheid in Amsterdam?	82
<i>Bowen Paulle, Joppe de Ree, Anne Kielman</i>	
7. Optimaal onderwijs voor iedereen	97
<i>Han van der Maas en Maartje Raijmakers</i>	
8. Oorzaken van schoolsegregatie in Amsterdam	110
<i>Bas van der Klaauw, Hessel Oosterbeek, Sándor Sóvágó</i>	

Deel 2 Diversiteit en sociale cohesie

9. Sociale cohesie in woonbuurten 127
Beate Volker
10. Ongelijke kansen op gezondheid: hoe krijgen we meer grip op dit complexe verschijnsel? 142
Karien Stronks, Loes Crielaard, Henrike Galenkamp, Mary Nicolaou
11. Echtscheiding, ongelijkheid en Amsterdam 161
Matthijs Kalmijn
12. Ongelijkheid in de stad op grond van seksuele en gender diversiteit: 'Ze moeten niet zo moeilijk doen' versus 'Er is toch wel iets aan de hand' 177
Henny Bos, Laurens Buijs, Gabriël van Beusekom
13. Gelijke kansen voor mensen met een licht verstandelijke beperking in Amsterdam 192
Xavier M.H. Moonen

Deel 3 Wonen en werk

14. Kansen en ongelijkheid op de Amsterdamse woningmarkt 209
Cody Hochstenbach
15. Ongelijkheid op de arbeidsmarkt van Amsterdammers 226
Paul de Beer en Thijs Bol

3. Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen?

De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid

Lisa Gaikhorst, Sara Geven en Jan Baan



Lisa Gaikhorst is werkzaam als universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Zij voert haar onderzoek uit binnen het Research Institute of Child Development and Education. Haar onderzoek is gericht op het opleiden, professionaliseren en begeleiden van leraren in een grootstedelijke context, en het onderzoeksmatig werken door leraren.



Sara Geven is werkzaam als universitair docent bij de afdeling Sociologie bij de programmagroep Institutions, Inequalities and Life courses van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoeksinteresses zijn onderwijssociologie, onderwijsongelijkheid, schooladvisering en sociale netwerken. In haar huidige onderzoek richt ze zich op de verschillen in de verwachtingen en schooladviezen van leerkrachten tussen landen en schoolcontexten.



Jan Baan is werkzaam als promovendus bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek is gericht op leerkrachten van universitaire pabo's. Daarnaast is hij leerkracht op basisschool de Polstok en opleider bij de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPVA).

Stelt u zichzelf eens voor: u bent een basisschoolleraar in de bovenbouw van een diverse school in Amsterdam. In uw klas zitten Marieke en Samira. Marieke wil heel graag naar het vwo, en krijgt in deze wens veel steun van haar ouders. Haar ouders stimuleren haar om haar kennis en interesses uit te diepen: ze reiken haar Nederlandse boeken en de krant aan, voeren gesprekken met haar over maatschappelijke kwesties in Nederland, betalen haar pianoles, en nemen haar mee naar musea in vakanties en weekenden. Mariekes ouders gaan ook regelmatig in gesprek met u om te bespreken hoe ze hun dochter het beste kunnen ondersteunen op school. Ze betalen bijlessen om haar voor te bereiden op de eindtoets in groep 8.

Samira's situatie thuis is heel anders: haar ouders zijn in Marokko geboren, ze spreken niet goed Nederlands en komen niet vaak op school. Ze kunnen het complexe Nederlandse onderwijssysteem ook maar moeilijk begrijpen. Daarnaast hebben ze niet de financiële middelen om bijlessen, vakanties of hobby's voor Samira te betalen. Thuis wordt er Berbers gesproken, en de gesprekken gaan vaak over maatschappelijke kwesties in Marokko. Ook Samira wil graag naar het vwo, maar het is de vraag of dat gezien haar toetsscores gaat lukken. Zijn haar cognitieve capaciteiten beperkter, of sluit wat er op school van haar verwacht wordt simpelweg minder goed aan bij de bagage en ervaringen die zij meeneemt vanuit huis?

Het is voor leerkrachten een uitdagende taak om onderwijs te geven aan een diverse groep leerlingen. Hoe zorgen zij er nu voor dat zowel Marieke als Samira het maximale uit zichzelf weten te halen? De hulpbronnen van deze meisjes verschillen, maar geldt dat ook voor hun talenten? En als Samira en Marieke op hetzelfde niveau weten te presteren, geven leerkrachten ze dan ook dezelfde kansen op school?

In dit essay beschrijven wij hoe basisschoolleerkrachten kunnen bijdragen aan het creëren van kansengelijkheid in het onderwijs. Het essay bestaat uit twee delen. In het eerste deel zullen wij de rol van de leerkracht in een diverse schoolcontext behandelen. Waar lopen leerkrachten tegenaan, en wat zijn effectieve manieren om met een diverse groep leerlingen om te gaan? Vervolgens gaan wij in het tweede deel in op het feit dat leerkrachten vaak verschillende verwachtingen hebben voor leerlingen met verschillende achtergronden, die echter wél hetzelfde presteren op school. Waardoor komt deze ongelijkheid in verwachtingen? We laten zien dat hierover nog veel onbekend is. Bestaand onderzoek richt zich met name op de rol van de individuele leerkracht, maar die van de school en de overheid blijven nog onderbelicht.

In het gehele essay staan twee kernboodschappen centraal, namelijk:

- 1) Het creëren van kansengelijkheid is niet alleen een taak van de individuele leerkracht, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolleiders, schoolteams, onderzoekers, lerarenopleidingen en de overheid. Met elkaar moeten we een omgeving creëren waarin het mogelijk is om daadwerkelijk te kunnen bijdragen aan gelijke kansen van kinderen.
- 2) We willen uitgaan van een positieve benadering, waarbij we niet zozeer focussen op wat leerkrachten (nog) niet kunnen, maar juist op wat zij wel (kunnen) doen en leren om gelijke kansen te creëren.

Deel 1: De rol van de leerkracht in een diverse schoolcontext

Leerkrachten in grote steden, waaronder Amsterdam, hebben te maken met een zeer diverse leerlingpopulatie.¹ Sommige scholen tellen zelfs meer dan honderd verschillende nationaliteiten. In deze grootstedelijke context wordt *diversification of diversity*² goed zichtbaar: er is niet alleen sprake van diversiteit tussen verschillende etnische groepen, maar ook de leden binnen deze groepen laten grote verschillen zien.

Waar lopen leerkrachten tegenaan?

De zeer diverse populatie van kinderen en hun ouders heeft consequenties voor het onderwijs en daarmee voor de rol van de leerkracht.³ Want hoe houd je als leerkracht rekening met deze diversiteit? Hoe zorg je ervoor dat je deze diversiteit in je klas optimaal benut, zodat je voor al je leerlingen dezelfde kansen creëert? Dit blijkt een complexe en uitdagende taak te zijn.^{4,5}

Leraren willen graag goed inspelen op de diversiteit in hun klas, maar weten vaak niet goed hoe ze dit moeten doen. Zo vinden ze het lastig om te differentiëren tussen leerlingen die beter en juist minder goed presteren, om een goede samenwerking te bewerkstelligen met een diverse groep ouders, en om goed aan te sluiten bij leerlingen die een andere achtergrond hebben dan zijzelf.

Vooraf voor beginnende leraren blijkt het lesgeven in een grootstedelijke context een complexe taak te zijn; de uitdagingen van de grote stad komen boven op de problemen die starters sowieso al ervaren.⁶ Leraren worden in hun eerste jaren opgeslokt door het lesgeven, orde houden en klassenmanagement. Zij hebben dan ook niet de ruimte om zich te verdiepen in de verschillende achtergronden, in differentiatie of in contacten met ouders, zoals deze leraar bijvoorbeeld omschrijft:

In het eerste jaar was ik vooral aan het zwemmen en aan het overleven, om heel eerlijk te zijn. Dus dan draai je lessen en als je een les gedraaid hebt dan ben je blij dat je het gered hebt.⁷

Het is dan ook niet voor niets dat een grote groep beginnende leraren de stad als werkplek voortijdig verlaat, en lerarentekorten in de grote steden het sterkst spelen.^{8,9}

Naast dat leerkrachten het lastig vinden om goed tegemoet te komen aan de diversiteit in hun klas, blijkt ook dat ze zich niet altijd bewust zijn van relevante verschillen en van hun eigen acties in relatie tot deze verschillen.¹⁰ Zo zijn ze zich soms niet bewust van de verwachtingen die zij van verschillende leerlingen hebben. Als kinderen aanvoelen dat die verwachtingen niet hoog zijn, dan gaan zij zich daarnaar gedragen, het zogenoemde 'Pygmalioneffect'.¹¹

Het is dus belangrijk om te kijken hoe leraren zich meer bewust kunnen worden van hun eigen handelen met betrekking tot de diversiteit in de klas, en ook hoe zij zich hierin kunnen ontwikkelen. Het is overigens ook belangrijk om dat niet te doen vanuit het 'verwijt' dat leraren de diversiteit in hun klas niet goed benutten en daarmee ongelijkheid reproduceren. Leraren staan voor een heel complexe taak, en dat de meesten van hen een andere sociale achtergrond hebben dan een deel van hun leerlingen en hun ouders, is een maatschappelijk en geen individueel lerarenprobleem. Het is natuurlijk wel hun verantwoordelijkheid wat ze daarmee doen. En dat geldt niet alleen voor leraren: ook scholen, lerarenopleidingen en universiteiten hebben op dit gebied een belangrijke taak. Hoe kunnen we gezamenlijk met leerkrachten manieren vinden om, ondanks de complexiteit, toch goed te kunnen inspelen op de diversiteit in scholen?

Wat kunnen leerkrachten doen om kansengelijkheid te creëren?

Verschillende onderzoeken laten zien dat leraren een belangrijke rol spelen in het creëren van ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen. Dit geldt voor alle kinderen, ongeacht hun achtergrond. Deze rol houdt in dat leerkrachten in staat zijn om inclusief onderwijs te bieden, waarbij zij aansluiten bij de verschillende behoeften van kinderen, en dat ze zich bewust zijn van ongelijkheid in ontwikkelingsmogelijkheden en proberen deze ongelijkheid actief tegen te gaan.^{12,13}

Om dit te kunnen realiseren, is het belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in hun relatie met leerlingen, zodat ze dit kunnen gebruiken om

hun handelen aan te passen. Onderzoeksmatig werken kan helpen bij het verschaffen van dit inzicht, zoals deze leerkracht bijvoorbeeld aangeeft:

Ik neem bijvoorbeeld twee keer per jaar bij mijn leerlingen de vragenlijst interpersoonlijk leraarschap (VIL) af, en die analyseer ik om te kijken hoe leerlingen mij vinden ten opzichte van hoe ik tegenover ze sta. En op basis daarvan probeer ik ook mijn gedrag aan te passen. Daarbij probeer ik, als je bijvoorbeeld kijkt naar pesten, continu te kijken naar de resultaten van wat ze aangeven. En die probeer ik ook continu te verwerken in wat ik daarna vervolgens zelf doe.¹⁴

Ons essay gaat uit van het ideaal dat leraren in staat zijn om een inclusieve leeromgeving in hun klas te creëren, waarin alle leerlingen, ongeacht hun etnische en sociale achtergrond, religie, geslacht, et cetera, zich veilig voelen en aangemoedigd worden om zich optimaal te ontwikkelen. Dit betekent dat we het niet zozeer willen hebben over wat leraren en kinderen (nog) niet kunnen of doen (deficietbenadering), maar dat we de aandacht willen richten op wat ze wel kunnen doen of leren (*learning perspective*).

Deze positieve benadering impliceert niet alleen dat leraren moeten leren om met de grootstedelijke uitdagingen om te gaan, maar ook dat ze de verschillen op een positieve manier leren te benaderen. Tegelijkertijd zijn we er ons van bewust dat diversiteit in de klas complexe vaardigheden van de leraar vraagt, inclusief het er zich van bewust zijn van verschillen en het eigen handelen daaromtrent, en dat het belangrijk is om leerkrachten daarin goed te ondersteunen.

Competenties voor het lesgeven in de grote stad

Op basis van de literatuur kunnen we verschillende dimensies (oftewel expertisegebieden) onderscheiden die van belang zijn bij het lesgeven in een grootstedelijke omgeving.¹⁵ Aandacht voor *taalontwikkeling* is bijvoorbeeld een belangrijke dimensie (zie voor een omschrijving hiervan hoofdstuk 5 van Folkert Kuiken in deze essaybundel).

Andere voorbeelden zijn *didactiek*, waarbij gedifferentieerd lesgeven op basis van sociale (onder andere sociaal-economische en culturele) en individuele (onder andere cognitieve) verschillen tussen leerlingen centraal staat¹⁶, *samenwerking met ouders*, waarin aandacht is voor ouderbetrokkenheid en voor de omgang met ouders van verschillende culturele en sociaal-economische achtergronden¹⁷, en aandacht voor de *context van*

de school, waarin kennis over de wijk en wat de wijk en school voor elkaar kunnen betekenen aan de orde komt, maar ook thema's als onveiligheid en gemeentelijk en landelijk beleid.¹⁸

Professionele ontwikkeling voor lesgeven in een grootstedelijke context

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat (Nederlandse) lerarenopleidingen leraren niet altijd goed voorbereiden op het lesgeven in een grootstedelijke context. Ze besteden weinig structurele aandacht aan diversiteit, en tevens komen niet alle dimensies van het lesgeven in een grootstedelijke context aan bod.^{19,20,21} Dit versterkt de behoefte aan verbetering van bestaande opleidingen, maar ook aan professionaliseringsactiviteiten voor leraren die al in scholen werken. Lerarenopleidingen en professionaliseringsinterventies waarin het bewustzijn van leraren en de diversiteitscompetenties gestimuleerd kunnen worden, zijn hard nodig. Maar hoe zouden deze eruit moeten zien?

Op het niveau van de lerarenopleiding zou het interessant zijn om te kijken hoe de verschillende dimensies van het lesgeven in de grootstedelijke context concreet vorm kunnen krijgen binnen de opleiding. Ook hier moeten we weer oppassen voor *blaming the teacher*; in dit geval de lerarenopleiders. Ook zij staan voor een uitdagende taak, want hoe kun je leraren volledig opleiden voor de enorme diversiteit aan scholen en de bijbehorende uitdagingen waarmee zij te maken kunnen krijgen? Dat kan een lerarenopleiding niet alleen. Lerarenopleidingen zouden onderling kennis en expertise op dit terrein kunnen delen (uitwisselen van *good practices*). Echter, naast de lerarenopleiding is het ook belangrijk dat scholen zelf aandacht besteden aan de verschillende dimensies van lesgeven in een grootstedelijke omgeving.

In Amsterdam vinden al mooie initiatieven plaats waarbij scholen zich inzetten om kinderen en ouders van verschillende culturen elkaar te laten ontmoeten. Een school in de Baarsjes organiseert bijvoorbeeld ouderochten, waarbij ouders elkaar kunnen ontmoeten in een ontspannen sfeer. Er worden dan ook bepaalde onderwerpen besproken, zoals het maken van speelafspraken. Het is niet in alle culturen vanzelfsprekend dat kinderen bij elkaar over de vloer komen. Dit wordt expliciet besproken met ouders. Op deze manier wordt vanuit de school gestimuleerd dat leerlingen en ouders vanuit verschillende culturen elkaar leren kennen en verschillende gewoontes leren begrijpen en respecteren.

Effectieve professionaliseringsactiviteiten

Maar er zijn ook aanvullende professionaliseringsactiviteiten nodig, voor zowel beginnende als meer ervaren leraren. Vanuit de (internationale) professionaliseringsliteratuur komen een aantal elementen naar voren die van belang worden geacht met het oog op een effectieve professionalisering van leerkrachten.

Allereerst laten verschillende studies zien dat wat betreft de *inhoud* van de interventies, het belangrijk is dat deze aansluit bij de dagelijkse lespraktijk van leerkrachten.²² Voor leraren in de grote stad betekent dit dus dat de interventies effectiever zijn wanneer er aandacht is voor de grootstedelijke uitdagingen die zij ervaren.²³

Tevens blijkt het, wat betreft de *activiteiten* binnen het professionaliseringstraject, belangrijk te zijn dat er ruimte is voor 'actief en onderzoekend leren' en voor 'samenwerking'.²⁴ Voor leraren in de grootstedelijke context blijkt deze samenwerking van cruciaal belang te zijn.^{25,26} Voor hen is het heel belangrijk dat ze kunnen samenwerken met andere leraren van dezelfde, maar juist ook van andere grootstedelijke scholen, om te leren van aanpakken die daar succesvol zijn gebleken.

Tevens blijkt samenwerking in een netwerk van leerkrachten met onderzoekers waardevol te zijn²⁷, ook voor leraren in een grootstedelijke context.²⁸ Een initiatief dat hierbij aansluit is de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam, waarin leraren van Amsterdamse basisscholen samenwerken met kennisinstellingen (Universiteit van Amsterdam, het Kohnstammstituut en de Hogeschool van Amsterdam). Leraren doen hier, ondersteund door onderzoekers, praktijkonderzoek naar vraagstukken rondom het inspelen op diversiteit in hun klas of school.

De voorlopige resultaten van een onderzoek dat de eerste twee jaar van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam evalueert zijn veelbelovend: leraren ervaren een positieve bijdrage van deze Werkplaats aan hun professionele ontwikkeling.²⁹ Zie ook de positieve ervaringen die leerkracht Bart Joosse beschrijft in het onderwijstijdschrift *Didactief*:³⁰ Leerkrachten geven aan zich meer bewust te zijn geworden van hun eigen handelen ten aanzien van diversiteit, en de impact hiervan. Sommige leerkrachten voelen zich ook beter in staat om in te spelen op de verschillen in hun klas of school (onder andere door dialoog met ouders van diverse achtergronden en inspelen op cognitieve en culturele verschillen tussen kinderen). Daarnaast benadrukken verschillende leerkrachten dat ze een onderzoekende houding hebben ontwikkeld, waarbij ze hun handelen meer baseren op uitkomsten vanuit onderzoek en literatuur. Volgens de leerkrachten waren met name

de positieve samenwerkingsrelaties binnen de Werkplaats en het onderling uitwisselen van expertise en ervaringen waardevol voor hun professionele ontwikkeling.

Het doen van praktijkonderzoek door leraren in hun school, en samenwerking met onderzoekers hierbij, lijkt dus een veelbelovende manier om antwoorden te vinden op de uitdagingen en vraagstukken die daar spelen. Hier zien we veel mogelijkheden voor de toekomst. We hebben op het gebied van kansengelijkheid nog geen pasklare antwoorden, en misschien zijn die er ook helemaal niet. Wanneer leraren in samenwerking met onderzoekers op een onderzoeksmatige manier de vraagstukken in hun eigen school kunnen verkennen, krijgen we wel steeds beter zicht op wat er precies speelt en wat er binnen een bepaalde context nodig is. Interessant is om te kijken hoe we praktijkonderzoek, en samenwerking en uitwisseling hieromtrent, meer structureel een plek kunnen geven binnen de Amsterdamse context. Wat is hiervoor nodig?

In ieder geval is het hiervoor belangrijk dat leerkrachten onderzoeksmatig kunnen werken als onderdeel van hun dagelijkse praktijk. Hiervoor moeten zij de tijd, ruimte maar ook de erkenning en beloning krijgen (bijvoorbeeld door onderzoeksmatig werken op te nemen in het HRM-beleid). Schoolleiders spelen hierin een belangrijke rol.³¹ Voor onderzoekers is het eveneens van belang dat zij de tijd, ruimte en waardering krijgen voor het uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek op scholen. Daarnaast is het belangrijk dat onderzoekers ruimte en waardering krijgen voor het valoriseren van hun onderzoeksresultaten, zodat inzichten hieruit ook daadwerkelijk bij scholen terecht kunnen komen.

Concluderend stellen we vast dat het creëren van kansengelijkheid een complexe taak voor leerkrachten vormt en dat we op dit gebied ook nog niet alle antwoorden hebben. Onderzoeksmatig werken, waarbij leerkrachten in samenwerking met onderzoekers praktijkonderzoek doen op scholen, lijkt een veelbelovende manier om deze vragen te verkennen en te beantwoorden.

In deel 2 van dit essay willen we een bruggetje maken naar een specifiek vraagstuk waarmee leerkrachten te maken krijgen in het kader van het creëren van gelijke kansen, namelijk dat van schooladvisering. Deze advisering blijkt een cruciale rol te spelen in het creëren van kansengelijkheid. Ook hier staan leerkrachten voor een complexe taak, en kan onderzoeksmatig werken mogelijk helpen om ze goede en weloverwogen keuzes te laten maken.

Deel 2: Ongelijkheid in de adviezen

Onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat leerlingen uit een hoger sociaal milieu hogere schooladviezen krijgen dan leerlingen uit een lager sociaal milieu, zelfs wanneer hun schoolprestaties gelijk zijn. Deze sociale ongelijkheid in de advisering is de afgelopen twee decennia vrijwel onveranderd gebleven.³²

In het publieke debat wordt tevens wel gesuggereerd dat leerkrachten ook lagere adviezen geven aan kinderen van migranten. Wetenschappelijke onderzoeksbevindingen zijn hierover echter wat minder eenduidig. Zo'n 15 tot 20 jaar geleden gaven leerkrachten gemiddeld genomen zelfs hogere adviezen aan kinderen uit migrantengezinnen, maar deze verschillen zijn de afgelopen jaren verdwenen.³³

Er lijken wel grote verschillen *tussen* Nederlandse leerkrachten te bestaan: de ene overschat leerlingen met een migratieachtergrond, terwijl de ander ze juist onderschat.³⁴ Internationaal onderzoek lijkt erop te wijzen dat leerkrachten leerlingen uit migrantengezinnen moeilijker kunnen 'plaatsen': de schooladviezen sluiten minder goed aan bij de schoolprestaties, wat zowel leidt tot overschattingen als onderschattingen.³⁵

Vooroordelen bij leerkrachten?

In het publieke debat krijgen de (onbewuste) vooroordelen van leerkrachten vaak de schuld van de sociale ongelijkheid in de schooladviezen. Zo zei PvdA-Kamerlid Loes Ypma in het *NRC* in 2016: 'Ik wil wel graag dat de [eind] toets menselijke fouten corrigeert zoals onderadvisering wanneer moeder een hoofddoek heeft of vader in de fabriek werkt.'³⁶ Het beeld is dus dat leerkrachten fouten maken in hun advies, terwijl de eindtoets objectief zou zijn.

Hoewel enkele (inter)nationale studies inderdaad lijken aan te tonen dat leerkrachten kampen met (onbewuste) stereotypen en vooroordelen over leerlingen met een migratieachtergrond en/of leerlingen uit lagere sociale milieus³⁷, is het voorbarig om te stellen dat de ongelijkheid in de adviezen simpelweg een reflectie zou zijn van stereotypen en vooroordelen.

Mogelijk hebben we niet zozeer te maken met een gebrek aan 'objectiviteit' aan de kant van de leerkracht, maar heeft hij of zij 'goede' redenen om een leerling met hogeropgeleide ouders een hoger schooladvies te geven.

Gedrag en houding van leerlingen

Nederlands onderzoek toont aan dat leerkrachten niet alleen de prestaties van leerlingen meewegen in het schooladvies, maar ook hun percepties over het gedrag en de houding van leerlingen. Zo geven leerkrachten hogere adviezen aan leerlingen wiens werkhouding ze beter vinden, en wegen de goede prestaties van deze leerlingen ook zwaarder mee in het schooladvies.³⁸

Het schoolgedrag of de schoolhoudingen van leerlingen – of de leerkracht zijn of haar *perceptie* daarvan – hangen mogelijk samen met de sociale afkomst van leerlingen. Er zijn echter maar een paar studies die daadwerkelijk onderzoeken of de sociale ongelijkheid in de schooladviezen valt te verklaren aan de hand van het (gepercipieerde) schoolgedrag van leerlingen.

Een Vlaamse studie laat zien dat leerkrachten het gedrag van leerlingen uit lagere sociale milieus inderdaad als minder ‘schools’ ervaren, en dat dit deels de lagere schooladviezen voor deze leerlingen verklaart.³⁹ Uit Nederlands onderzoek blijkt echter niet dat de sociaal-economische ongelijkheid in de schooladviezen van leerkrachten is te wijten aan hun perceptie van het schoolgedrag van leerlingen.⁴⁰ Het is alleen erg lastig om alle schoolhoudingen en gedragingen die leerkrachten percipiëren ook correct te meten.

De rol van ouders

Onderzoek lijkt ook te suggereren dat de perceptie die leerkrachten hebben van de betrokkenheid van ouders op school, een rol speelt in de sociale ongelijkheid in de advisering. Leerkrachten zien ouders met een hogere sociaal-economische status over het algemeen als meer betrokken bij school.⁴¹ Leerlingen van wie de ouders als meer betrokken worden gezien door leerkrachten, krijgen tevens hogere adviezen.⁴² We weten echter nog niet in welke mate dit ook écht bijdraagt aan de totale sociale ongelijkheid in de adviezen.

Dat leerkrachten ouders uit hogere sociale milieus als meer betrokken ervaren, wil niet zeggen dat ouders ook meer betrokken zijn. De evaluaties die ouders zelf geven over hun betrokkenheid bij school lijken bijvoorbeeld nauwelijks samen te hangen met hun sociaal-economische achtergrond.⁴³ Percepties van leerkrachten kunnen dus op zichzelf onderhevig zijn aan vooroordelen en stereotypen.

Een ander kenmerk van ouders dat kan meespelen in de ongelijkheid in de schooladviezen is de mate waarin ouders hun weg weten te vinden in

het onderwijssysteem. Internationaal onderzoek suggereert dat hogeropgeleide ouders effectiever en gemakkelijker kunnen communiceren met de school.⁴⁴ Zij hebben de nodige linguïstische vaardigheden en kennis over het onderwijssysteem, maar ook hun gewoontes en waarden sluiten beter aan bij die van de school. Hierdoor weten hogeropgeleide ouders bijvoorbeeld beter de juiste toon te vinden wanneer zij de school benaderen.

Het kan zijn dat hoogopgeleide ouders in Nederland ook effectiever met school kunnen communiceren, en zo (beter) druk weten uit te oefenen op de schooladviezen. Het huidige onderzoek geeft hierover geen eenduidig beeld. Aan de ene kant lijkt de ouderlijke druk die leerkrachten ervaren niet samen te hangen met de sociaal-economische compositie van de school.⁴⁵ Aan de andere kant wegen leerkrachten de druk van ouders wel mee in hun adviezen, vooral wanneer ouders hogeropgeleid zijn. Ook lijken voornamelijk hoogopgeleide ouders druk uit te oefenen op de heroverweging van het schooladvies wanneer de eindtoetscore hoger is dan het advies.⁴⁶

Gegevens verzamelen en interpreteren

Dat de ongelijkheid in de schooladviezen waarschijnlijk niet alleen te wijten valt aan de vooroordelen en stereotypen van de leerkracht, doet de vraag rijzen of het rechtvaardig is dat ook andere factoren – naast de prestaties van leerlingen – meewegen in de adviezen. Dit is in de eerste plaats een politieke en geen wetenschappelijke vraag.

Naast dat er bepaald moet worden *welke* factoren meegenomen mogen worden in het advies, moet er ook nagedacht worden over *hoe* deze factoren gemeten moeten worden. Onder wetenschappers wordt over het algemeen gedacht dat de kwaliteit van de beslissingen van leerkrachten beter is naarmate zij meer gebruikmaken van systematisch en bewust verzamelde gegevens. Dit zou namelijk de rol van vooroordelen en stereotypen verkleinen.

Vlaams onderzoek laat echter zien dat leerkrachten hun inferenties over de competenties van een leerling lang niet altijd baseren op systematisch en bewust verzamelde gegevens, maar veelal gebruikmaken van gegevens die zij intuïtief en spontaan verzamelen tijdens hun dagelijkse interacties met leerlingen (en ouders).⁴⁷ Wanneer leerkrachten vooral gebruikmaken van spontaan verzamelde gegevens op basis van herkenning, dan is er een risico dat een *confirmation bias* optreedt: leerkrachten richten zich op de gegevens die hun ideeën en assumpties over leerlingen bevestigen, en niet op de gegevens die deze veronderstellingen ontkrachten.

Zelfs als leerkrachten gebruikmaken van systematisch verzamelde gegevens, dan interpreteren ze deze gegevens niet altijd op basis van vooraf opgestelde criteria. In plaats daarvan maken ze gebruik van persoonlijke criteria. Ze devalueren bijvoorbeeld goede toetsscores wanneer kinderen een slechte werkhouding⁴⁸ of weinig motivatie tonen in de klas.⁴⁹

Leerkrachten van universitaire pabo's worden opgeleid met de kennis en vaardigheden om leerlinggegevens systematisch te verzamelen en te interpreteren. Scholen zouden deze leerkrachten kunnen inzetten om toe te werken naar een systeem waarbij meer analytisch wordt gekeken naar de advisering van leerlingen.

Hierbij gaat het niet alleen om een analytische benadering van de cognitieve competenties van leerlingen. Ook wanneer scholen het gedrag en de houding van leerlingen mee willen wegen in het schooladvies, kunnen zij gebruikmaken van vooraf opgestelde criteria en gestructureerde observaties. Op deze manier kan er voorkomen worden dat er een *confirmation bias* optreedt, er onbedoeld factoren worden meegewogen in het advies die door de school als irrelevant worden geacht, of dat er om willekeurige redenen een bepaald beeld van een kind ontstaat. Mogelijk ligt hier nog een kans: de leerkrachten die deelnamen aan het Vlaamse onderzoek bleken alleen gegevens over de cognitieve competenties van kinderen op een systematische manier te verzamelen en te interpreteren.⁵⁰

De rol van scholen

In het huidige onderzoek wordt er nog weinig gekeken naar de rol van de schoolcontext in de sociale ongelijkheid in de schooladviezen, al weten we dat de ongelijkheid sterk varieert tussen scholen.⁵¹ De ongelijkheid in de schooladviezen is dus waarschijnlijk niet simpelweg het resultaat van individuele beslissingen van leerkrachten; de kansen die leerlingen krijgen lijken ook afhankelijk te zijn van de schoolcontext.

Scholen verschillen mogelijk in hun adviescultuur en procedures, en daarmee ook in hoeverre (onbewuste) vooroordelen van leerkrachten, het gedrag van leerlingen of de thuissituatie meewegen in het advies. Dezelfde leerkracht geeft mogelijk (on)gelijkere adviezen wanneer hij of zij op een andere school zou werken. Vervolgonderzoek zal dit verder moeten uitwijzen. Mogelijk kunnen in dit kader ook nieuwe adviesprocedures onderzocht worden. Neemt de ongelijkheid bijvoorbeeld af wanneer scholen gebruikmaken van een onafhankelijke *second opinion* bij de advisering (namelijk adviezen van onafhankelijke leerkrachten die leerlingen anoniem

beoordelen op basis van gegevens die door de school als relevant worden geacht)? Hier ligt ook een taak voor de overheid: die kan ervoor zorgen dat alle scholen adviesprocedures toepassen die kansengelijkheid bevorderen. Zo voorkomen we dat leerlingen meer kansen krijgen op de ene dan op de andere school.

De rol van de overheid

Het Nederlandse schoolsysteem, dat leerkrachten als het ware dwingt om leerlingen vroeg in hokjes te plaatsen, draagt ook bij aan de (re)productie van sociale ongelijkheden.^{52,53} Hoe vroeger leerkrachten adviezen moeten vormen, hoe minder informatie zij nog hebben over de échte potentie van een kind. Hierdoor zullen ze mogelijk andere voorspellers van schoolsucces gebruiken die wel voorhanden zijn, zoals het opleidingsniveau van ouders. Daarnaast beginnen leerlingen uit lagere sociale milieus al met een achterstand op school, die de leerkracht kan interpreteren als een gebrek aan talent.

Vervolgens kan vroege selectie tot zelfversterkende processen leiden, die initiële verschillen tussen leerlingen verder vergroot. Leerlingen die lager worden ingeschat, worden mogelijk minder uitgedaagd in het onderwijs, en krijgen daardoor minder kansen om zich verder te ontwikkelen. Ook kunnen leerlingen die lager worden ingeschat zichzelf incompetenter gaan voelen en gedemotiveerd raken. Hierdoor kan een 'Pygmalioneffect' ontstaan: de prestaties van leerlingen zullen aansluiten bij het beeld dat over hen bestaat bij de leerkracht.^{54,55}

Onderzoek lijkt inderdaad te suggereren dat leerlingen die worden 'overgeadviseerd' (oftewel hun advies was hoger dan hun eindtoetscore), ook hoger terecht komen in het voortgezet onderwijs.⁵⁶ Leerlingen die worden 'onder-geadviseerd', eindigen juist lager dan dat je zou verwachten op basis van hun prestaties op de basisschool. Dit lijkt erop te wijzen dat het effectief kan zijn om leerlingen het voordeel van de twijfel te geven. Middelbare scholen worden momenteel echter afgestraft wanneer leerlingen 'afstromen' naar een lager niveau. Deze perverse prikkel zorgt er mogelijk voor dat middelbare scholen over-advisering juist proberen te voorkomen.

Het is duidelijk dat latere selectie in het onderwijs zorgt voor meer kansengelijkheid.⁵⁷ Ondanks deze kennis lijkt het politiek gevoelig te liggen om het huidige selectiemoment op 12-jarige leeftijd uit te stellen in Nederland. Er zijn echter ook andere manieren om het definitieve selectiemoment te verlaten. Zo kan de overheid leerkrachten stimuleren om meervoudige

schooladviezen (bijvoorbeeld havo/vwo) te geven, in plaats van enkelvoudige (bijvoorbeeld havo). Ook kan de overheid ervoor zorgen dat (brede) scholengemeenschappen en lange brugperiodes behouden blijven, zodat leerkrachten niet gedwongen worden om enkelvoudige adviezen te geven.

Hoewel het verlaten van het (definitieve) selectiemoment bijdraagt aan kansengelijkheid, weten we nog niet goed wat de rol van de leerkracht hierin precies is. Toekomstig onderzoek zal bijvoorbeeld moeten uitwijzen of Nederlandse leerkrachten inderdaad de neiging hebben om leerlingen eerder (en deterministischer) te categoriseren dan leerkrachten in landen waar de (definitieve) selectie pas later plaatsvindt.

Er is in het huidige politieke debat een grote focus op de ongelijkheid in de schooladviezen. Wij willen echter benadrukken dat onderwijsongelijkheid niet is opgelost wanneer de adviezen van leerkrachten (perfect) aansluiten bij de schoolprestaties van leerlingen. Er is naar alle waarschijnlijkheid namelijk ook ongelijkheid in de mate waarin de (cognitieve) talenten van leerlingen zich vertalen naar goede prestaties op school. Kinderen uit bevoorrechte gezinnen maken waarschijnlijk makkelijker deze vertaalslag, onder ander doordat leerkrachten beter kunnen aansluiten bij hun niveau en belevingswereld.

Tot slot

In dit essay hebben wij laten zien dat het voor leerkrachten een complexe en uitdagende taak is om verschillende leerlingen, en dan met name die uit minder kansrijke groepen, goed tot hun recht te laten komen in het onderwijs. Zoals blijkt uit dit essay, liggen er nog een hoop open vragen rondom het creëren van kansengelijkheid. Onderzoeksmatig werken, waarbij leerkrachten samen met onderzoekers praktijkonderzoek doen in scholen, zien wij als een veelbelovende manier om vraagstukken op dit gebied nader te verkennen en te beantwoorden.

Dit onderzoeksmatig werken gebeurt echter niet vanzelf, en leraren zijn hiervoor ook niet alleen verantwoordelijk. Wat is ervoor nodig om dit toch te kunnen realiseren? Hier zouden we in de toekomst graag nader onderzoek naar doen. Belangrijke vraagstukken die wij bijvoorbeeld willen verkennen zijn: Hoe kunnen scholen een cultuur creëren waarin leraren onderzoeksmatig kunnen werken (als onderdeel van hun dagelijkse werk), en hun eigen en elkaars handelen (ten aanzien van hun adviesgedrag) kunnen evalueren? Hoe kunnen lerarenopleidingen aankomende leraren zo goed mogelijk voorbereiden op onderzoeksmatig werken en op de verschillende

grootstedelijke dimensies? Hoe kunnen onderzoekers gezamenlijk met scholen (praktijk)onderzoek (blijven) doen, en wijzen op verbeterpunten in het onderwijssysteem en de aanpak van scholen? Hoe kunnen beleidsmakers het beleid zodanig inrichten dat leerkrachten, scholen en onderzoekers ook echt onderzoeksmatig aan de uitdagingen rondom kansengelijkheid kunnen werken, naast het reguliere takenpakket?

Met het verkennen van deze vragen kunnen we een stap verder komen richting ons ideaal: een inclusieve onderwijsomgeving, waarin alle leerlingen – ongeacht hun etnische en sociale achtergrond, religie, geaardheid, geslacht, et cetera – aangemoedigd worden om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen, en waarin ze optimaal begeleid en geadviseerd worden in hun overgang naar vervolgonderwijs.

Noten

1. Fukkink & Oostdam (2017).
2. Vertovec (2007).
3. Severiens (2014).
4. Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman (2017).
5. Severiens (2014).
6. Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman (2017).
7. Baan, Gaikhorst en Volman (2018).
8. Howard & Milner (2014).
9. Inspectie van het onderwijs (2018).
10. Denessen (2017).
11. Rosenthal & Jacobson (1968).
12. New & Merry, 2014; Sleeter (1996).
13. Sleeter (1996).
14. Baan, Gaikhorst & Volman (2018).
15. Gaikhorst, Post, März & Soeterik (ingediend).
16. Severiens, et al. (2014).
17. Oostdam & De Vries (2014).
18. Matsko & Hammerness (2013).
19. Gaikhorst, Post, März & Soeterik (ingediend).
20. Severiens, Wolff & Van Herpen (2014).
21. Public Policy and Management Institute (2017).
22. Van Veen, Zwart & Meirink (2012).
23. Gaikhorst, Volman, Korstjens & Beishuizen (2014).
24. Van Veen, Meirink & Zwart (2012).
25. Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman (2015).
26. Williams (2013).
27. Schenke (2015).

28. Morton & Bennett (2010).
29. Gaikhorst, Soeterik, Edzes, Fleurke, De Ruig & Volman (in voorbereiding).
30. Bal (2019).
31. Uiterwijk-Luik (2017).
32. Timmermans et al. (2018).
33. Timmermans et al. (2018).
34. Timmermans, Kuyper & van der Werf (2015).
35. Glock, Krolak-Schwerdt, Pit-ten Cate (2015).
36. Huygen (2016).
37. Geven, Batruch, Van de Werfhorst (2018).
38. Timmermans et al. (2016).
39. Sneyers et al. (2018).
40. Timmermans et al. (2016).
41. Bakker, Denessen & Brus-Laeven (2007).
42. Driessen et al. (2008).
43. Bakker et al. (2007).
44. Zie voor een overzicht Davies & Rizk (2018).
45. Driessen (2006).
46. Oomens, Scholten & Luyten (2017).
47. Vanlommel & Schildkamp (2018).
48. Timmermans, de Boer & van der Werf (2016).
49. Vanlommel & Schildkamp (2018).
50. Vanlommel & Schildkamp (2018).
51. Inspectie van het Onderwijs (2018).
52. Van de Werfhorst & Mijs (2010).
53. Van de Werfhorst (2018).
54. Rosenthal & Jacobsen (1968).
55. De Boer, Bosker & van der Werf (2010).
56. De Boer, Bosker & van der Werf (2010).
57. Van de Werfhorst (2018).

Literatuur

- Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In B. Benyaich (red.), *Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid* (pp. 173-192). Brussel: Itinera Institute.
- Baan, J. Gaikhorst, L. & Volman, M. (2018). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working, *Professional Development in Education*, 30, 1-14.
- Baan, J. Gaikhorst, L. & Volman, M. (2019). De ontwikkeling van universitair opgeleide leerkrachten in hun eerste jaren voor de klas. *Artikel in voorbereiding*.

- Bakker, Joep, Eddie Denessen & Mariël Brus-Laeven (2007). Socio-Economic Background, Parental Involvement and Teacher Perceptions of These in Relation to Pupil Achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Bal, E. (2019, januari/februari). Grip op diversiteit in de grote stad. *Didactief*, pp. 50-52.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davies, S., & Rizk, J. (2018). The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research* 88(3), 331-365.
- De Boer, H., Bosker, R.J. & van der Werf, M. (2010) Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* [Responsibly dealing with differences: socio-cultural backgrounds and differentiation in education]. Inaugurale rede. Leiden Universiteit.
- Driessen, G. (2006). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: Invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279-298.
- Driessen, G., Slegers, P. & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24, 527-542.
- Fukking, R. & Oostdam, R. (red.) (2017). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M.L.L. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H. & Volman, M.L.L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V. & Soeterik, I. (ingediend). *Teachers' Preparation for Urban Teaching: a Multiple Case study of Three Primary Teacher Education programmes*.
- Gaikhorst, L., Soeterik, I., Edzes, H., Fleurke, M., de Ruig, N. & Volman, M. *De bijdrage van de Werkplaats Onderwijsonderwijs Amsterdam aan de professionalisering van leraren t.a.v. diversiteit en praktijkonderzoek*. Artikel in voorbereiding.
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., Korstjens, I. & Beishuizen, J.J. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.

- Geven, S., Batruch, A. & van de Werfhorst, H. (2018). *Inequality in Teacher Judgements, Expectations and Track Recommendations: A Review Study*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-864911>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S. & Pit-ten Cate, I.M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education* 30, 169-188.
- Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad*. Lectorale rede Hogeschool van Amsterdam.
- Howard, T. C. & Milner, H. R. (2014). Teacher preparation for urban schools. In H.R. Milner & K. Lomotey (red.), *Handbook of urban education* (pp. 550-595). New York, NY: Routledge.
- Huygen, M. (2016). 'Citotoets moet weer grotere rol gaan spelen bij schoolkeus', *NRC*, 14 april 2016. <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/04/14/citotoets-moet-weer-grotere-rol-gaan-spelen-bij-s-1611711-a324871>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Inspectie van het Onderwijs.
- Matsko, K.K. & Hammerness, K. (2013). Unpacking the 'Urban' in Urban Teacher Education: Making a Case for Context-Specific Preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morton, M. L. & Bennett, S. (2010). Scaffolding culturally relevant pedagogy: Preservice teachers in an urban university/school collaboration. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4(3), 139-150.
- New, W.S. & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64(3), 205-225.
- Oomens, M., Scholten, F. & Luyten, H. (2017). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO. Tussenrapportage*. Utrecht: Oberon; Enschede: Universiteit Twente.
- Oostdam, R. & De Vries, P. (red.) (2014). *Samenwerking in leren en opvoeden: Basisboek overouders en school*. Bussum: Coutinho.
- Public Policy and Management Institute (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt.
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice based research and school development*. (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks). Amsterdam: Vossiuspers/Universiteit van Amsterdam.

- Severiens, S., Wolff, R. & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.
- Sleeter, C.E. (1996). Multicultural Education as a Social Movement. *Theory Into Practice*, 35(4), 239-247.
- Sneyers, E., Vanhoof, J., Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: a path analysis. *Social Psychology of Education*, 21, 1153-1173.
- Timmermans, A.C., de Boer, H., Amsing, H.T.A., van der Werf, M.P.C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44, 847-874.
- Timmermans, A.C., de Boer, H., van der Werf, M.P.C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19, 217-240.
- Timmermans, A.C., Kuyper, H., Werf, G., (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478.
- Uiterwijk-Luijk, L. (2017). *Inquiry-based leading and learning in primary education. Inquiry based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Van de Werfhorst, H.G. & Mijs, J.B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* 36, 407-428.
- Van de Werfhorst, H.G. (2018). Early Tracking and Socioeconomic Inequality in Academic Achievement: Studying Reforms in Nine Countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 22-32.
- Vanlommel, K., Schildkamp, K. (2018). How Do Teachers Make Sense of Data in the Context of High-Stakes Decision Making? *American Educational Research Journal*. Online first.
- Van Veen, K., Zwart, R.C. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). Routledge.
- Vertovec, S. (2007). Super diversity and its implications. *Journal of Ethnicity and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Volman, M. (2012). Gebruikmaken van verborgen kennis van leerlingen. *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 11(4), 6-9.
- Williams, D. (2013). Urban Education and Professional Learning Communities. *The delta kappa gamma bulletin*, 79(2), 31-40.