

Inhoudelijk eindrapport

Werkplaats

Onderwijskansen

Arnhem Nijmegen

Januari 2024



Judith Stoep

Expertisecentrum Nederlands/Radboud Universiteit

José Muijres

Stichting PAS

Annette Mullink

Stichting PAS

Martijn Davelaar

Stichting PAS

NRO Werkplaatsen Onderwijsonderzoek in het primair onderwijs; 40.5.19660.104

Inhoudsopgave

1.	INLEIDING	3
2.	DOELEN	4
3.	OPZET	5
4.	ORGANISATIE	7
5.	PLANNING	12
6.	BEOOGDE EN BEHAALDE DOELEN	14
7.	WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE	15
8.	RELEVANTIE EN OUTPUT VOOR DE PRAKTIJK	24
9.	LESSONS LEARNED EN AANBEVELINGEN	35
10.	TER AFSLUITING	37
11.	BRONNEN	38
12.	COLOFON	42

1. Inleiding

Sinds de publicatie van de Staat van het Onderwijs 2014/2015 (zie Inspectie van het Onderwijs, 2018) is de kansenongelijkheid in het onderwijs weer op de beleidsagenda gezet. Geconstateerd wordt dat onderwijskansen van kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders in toenemende mate uit elkaar lopen (Inspectie van het onderwijs, 2019), dat er sprake is van een aanzienlijke opleidingskloof op tal van maatschappelijke domeinen (Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2014; Van de Werfhorst, 2015; De Lange, Tolsma & Wolbers, 2015) en dat de nood hoog is op scholen met (veel) achterstandsleerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Vanuit de gelijkkekansnideologie is het niet te rechtvaardigen dat kinderen met gelijke aanleg verschillen in schoolsucces, louter en alleen vanwege de inkomens- en opleidingssituatie van hun ouders (Denessen, 2017a).

Er is wel al kennis over het effectief bestrijden van onderwijsachterstanden (Centraal Planbureau, 2018) maar onderzoek leert dat we er in de praktijk desondanks niet in slagen kinderen gelijke kansen te bieden. Oorzaken die daarvoor genoemd worden zijn bijvoorbeeld de invloed die onderwijssegregatie heeft op cognitieve ontwikkeling waardoor kinderen met een achterstand minder kans krijgen te leren van de kinderen met gunstiger startkansen. Verwachtingen van leerkrachten en ontoereikende instructie spelen eveneens een rol, evenals kenmerken van de thuissituatie zoals de mate waarin ouders/opvoeders hun kinderen (kunnen) stimuleren. Oorzaken voor kansenongelijkheid zijn dus bekend, evenals interventies om deze effectief te bestrijden. Er lijkt echter nog een kloof tussen deze wetenschappelijke kennis en het gebruik daarvan in de praktijk.

Onderwijsachterstanden vormen niet alleen een Randstedelijk of grootstedelijk probleem, maar zijn ook in middelgrote steden in de provincies in Noord/Oost/Zuid-Nederland zichtbaar. In de regio Arnhem-Nijmegen komen we een mix van problematieken tegen bij leerlingen die leidt tot kansenongelijkheid. Armoede en lage opleidingsniveaus bij ouders, al dan niet in combinatie met het hebben van een migratieachtergrond, zijn in hoge mate gecorreleerd met lage scores op de kernvaardigheden lezen, mondelinge taal en rekenen, maar ook met non-cognitieve vaardigheden als sociaal-emotionele ontwikkeling, zelfvertrouwen en motivatie (Sociaal Economische Raad, 2017).

In 2017 werd het aantal achterstandsleerlingen landelijk geschat op 8% (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). In Arnhem waren er in dat jaar 1.153 leerlingen van vier tot twaalf jaar met bekostiging vanuit OAB-middelen. Op het totaal van 12.566 kinderen van vier tot twaalf jaar in Arnhem was dat 9.2%. Daarmee stond Arnhem op plek 301 (van laag naar hoog percentage achterstandsleerlingen) van de 380 Nederlandse gemeenten (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). Het aantal achterstandsleerlingen bedroeg in Nijmegen in datzelfde jaar 954 leerlingen; dat was 8,3% van de 11.517 basisschoolleerlingen in die stad. Deze getallen geven aan dat er in de regio grote urgentie wordt gevoeld om aan kansengelijkheid in het onderwijs te werken, met de partijen die daarbij impact kunnen maken. Dat heeft voor het consortium van de Delta Scholengroep, Flores Onderwijs, Conexus, Hogeschool Arnhem Nijmegen, de Radboud Universiteit, Stichting PAS en het Expertisecentrum Nederlands de doorslag gegeven om werk te maken van de Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen (WOAN).

2. Doelen

De doelstelling van de Werkplaats Onderwijskansen Arnhem-Nijmegen (WOAN) die in 2019 geformuleerd werd is tweeledig. Enerzijds is er de behoefte aan 'meer gedeelde en in de praktijk beproefde' kennis over het effectief bestrijden van onderwijsachterstanden en onderwijsongelijkheid. Deze doelstelling lijkt alleen haalbaar als ingezet wordt op nauwe samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderwijsonderzoekers. Dat is dan ook de tweede doelstelling van de WOAN: bewerkstelligen dat professionals en onderzoekers duurzaam samenwerken.

De stip op de horizon is (op het niveau van leerlingen) kansengelijkheid te verminderen. Dit doel hebben we willen bereiken door interventies (door) te ontwikkelen en te implementeren gericht op een betere toerusting van leraren om in het onderwijs om te gaan met doelgroep leerlingen en hun ouders. Op basis van overleg binnen het consortium, de CPB-notitie over succesvolle interventies, en ervaringen die zijn opgedaan binnen andere regionale samenwerkingsverbanden is gekozen voor drie thema's waarop de werkplaats zich heeft gericht:

1. hoge en reële verwachtingen van leerlingen,
2. samenwerking tussen leraren, ouders en leerlingen,
3. effectieve instructie.

De ontwikkeling van mondelinge taal- en leesvaardigheid heeft bij ieder van deze thema's de focus gehad, omdat deze basisvaardigheden bepalend zijn voor (later) schoolsucces. Rond de thema's is nauw samengewerkt door onderzoekers en professionals. Die samenwerking is nodig om vast te stellen wat succesvol is onder welke omstandigheden, en om te bewerkstelligen dat de in gezamenlijkheid gegenereerde kennis evenals bestaande kennis ook echt geïmplementeerd wordt.

Meer kansengelijkheid vraagt anders handelen van leraren; dat gebeurt alleen als zij ervan overtuigd zijn dat dit noodzakelijk is en tot verbetering leidt. Daarom hebben we via co-creatie kennis en concrete handvatten ontwikkeld in de vorm van interventies ter bestrijding van onderwijsachterstanden waarbij we hebben voortgebouwd op goede praktijken die al bestonden binnen de scholen en relevante inzichten uit onderwijsonderzoek.

3. Opzet

Bij het verschijnen van de call *Werkplaatsen onderwijsonderzoek in het primair onderwijs – Naar een kennisintensief onderwijsachterstandsbeleid in het po* in maart 2019 zagen we met onderwijs- en onderzoeksinstituten in de regio Arnhem - Nijmegen een mogelijkheid om met een breed consortium kansengelijkheid aan te pakken. In het verleden hadden de Delta Scholengroep, Florë's Onderwijs en Conexus al in wisselende samenstellingen samengewerkt met Hogeschool Arnhem Nijmegen, de Radboud Universiteit, Stichting PAS en het Expertisecentrum Nederlands aan kwaliteitsverbeteringen en onderzoeksprojecten in het onderwijs. Met deze partijen hebben we bekeken welke urgente vraagstukken opgepakt zouden kunnen worden in een academische werkplaats zoals die met de subsidie werd beoogd. In het startgesprek met de beoogde consortiumpartners hebben we scenario's besproken voor samenwerking en expertise en ervaringen gedeeld uit andere projecten en werkplaatsen. Zo waren meerdere consortiumpartners verbonden geweest aan het Ixperium en hadden andere partners ruime ervaring met het opzetten en uitvoeren van praktijkgericht onderwijsonderzoek.

De schoolbesturen hebben een inventarisatie gedaan van OAB-scholen¹ die mogelijk aan de WOAN zouden kunnen en willen deelnemen. De scholen die we benaderden voelden allemaal een urgentie om aan kansengelijkheid te werken en zagen mogelijkheden in de samenwerking met onderzoekers vanuit de kennisinstellingen. Bij het maken van een keus voor deelname aan de werkplaats hebben we de scholen gevraagd of ze aan de volgende criteria konden/wilden voldoen:

1. De school heeft doelgroep leerlingen in het kader van het onderwijsachterstandsbeleid.
2. Het vraagstuk is ingebed in schoolontwikkeling en is schoolbreed. De ambitie is om een integrale aanpak door te voeren waarbij niet alleen wordt gefocust op de vormgeving van het primaire proces maar ook wordt nagedacht over de consequenties op organisatieniveau. Het beoogde ontwerp betreft minimaal één bouw en één domein (vakgebied), wél in relatie tot andere vakgebieden, de benodigde competenties van leerkrachten en leerlingen en schoolbrede organisatieaspecten (zoals groeperingsvormen, wijze van toetsing, rooster).
3. Er is verandercapaciteit (de school maakt dit voor de komende jaren tot speerpunt van de schoolontwikkeling), en er wordt tijd gereserveerd voor tenminste 1 leerkracht-onderzoeker/ambassadeur en de schoolleider om deel te nemen aan het Teacher Design Team (TD-team) gericht op praktijkonderzoek op school.
4. Maandelijks overlegt het TD-team op schoolniveau; tenminste één leerkracht-onderzoeker/ambassadeur, de schoolleider en de onderzoeksondersteuner maken deel uit van het TD-team. De schoolleider deelt met enige regelmaat de voortgang met collega-schoolleiders en de ambassadeurs en de schoolleiders betrekken de teamleden van de school bij de voortgang en ontwikkeling binnen het TD-team.
5. Er is veranderbereidheid. De schoolleider en de leerkracht-onderzoeker/ambassadeur hebben ervaring met de doelgroep, zijn betrokken en willen hier praktijkgericht onderzoek naar doen.
6. De school wil zijn eigen vragen gaan formuleren en onderzoeken. Er wordt een actieve bijdrage geleverd aan onderzoek. Op basis van schoolvragen worden één of meerdere interventies ontworpen en onderzocht volgens de TD-Thinking-aanpak.
7. De school wil meewerken aan het overkoepelende onderzoek naar de uitvoering en opbrengsten van de interventies.
8. De school wil deel uitmaken van een leergemeenschap en deelt kennis en ervaringen met andere scholen die ook met dit thema bezig zijn. Dit betekent dat er een aantal keer (vermoedelijk 2x) per jaar gezamenlijke bijeenkomsten worden georganiseerd en schoolbezoeken en dergelijke zullen plaatsvinden.
9. Er zijn op verschillende momenten gedurende de looptijd van het onderzoek studenten van de HAN Pabo en RU verbonden aan het onderzoeksonderwerp van de school.

In een aantal scholen waren al professionele leergemeenschappen actief. De werkwijze in die teams sloot goed aan bij datgene wat we in de WOAN zouden willen doen, namelijk het versterken van de onderzoekende

¹ We hebben scholen geïncludeerd die op basis van de OAB-indicatoren in 2019 of 2020 een hoog schoolgewicht hadden.

houding en professionaliteit van de schoolteams. We hebben daarbij vooropgesteld dat bij het inzetten van interventies die gericht zijn op onderwijskansen, het altijd nodig is om de schoolcontext als kader te zien: als je een bewezen effectieve aanpak in je school wil inzetten, dan zal je die in de meeste gevallen passend moeten maken voor de uitdagingen waar die specifieke school voor staat.

Op basis van een eerste brainstorm die we hebben gevoerd met de scholenkoepels ten behoeve van de aanvraag hebben we drie thema's geselecteerd waar we de focus op wilden leggen:

1. het hebben van hoge verwachtingen over leerlingen;
2. het betrekken van ouders bij de ontwikkeling en het leren van hun kind;
3. de inzet van effectieve instructie, met name bij taal en lezen, maar ook bij andere domeinen.

We hebben gekozen voor de werkwijze van Teacher Design Thinking. In het volgende hoofdstuk lichten we deze aanpak toe.

4. Organisatie

4.1 Teacher Design Thinking

De werkwijze van Teacher Design Thinking werd genoemd in een onderzoekspublicatie van één van onze onderzoeksondersteuners, Marijke van Vijfeijken, die samen met haar collega's van het Ixperium beschreef hoe grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen in die werkplaats samenwerkten. Een citaat uit hun publicatie (Van Vijfeijken et al., 2015):

“Als de professionele ontwikkeling van leraren wordt verbonden met hun praktijk en plaatsvindt in een leergemeenschap, neemt de kans op effectief leren en op veranderingen in de praktijk toe.” Succesvolle professionaliseringstrajecten zijn gericht op vakdidactische en vakinhoudelijke aspecten, zijn ingebed in de praktijk en sluiten aan op ervaringen van leraren. In deze trajecten hebben leraren zelf een actieve en onderzoekende rol. Hierbij gaat het niet of nauwelijks om het zelf doen van onderzoek maar vooral om het zelf analyseren van problemen uit de lespraktijk en het ontwerpen en construeren van oplossingen daarvoor.”

Een van de aanbevelingen die Marijke en haar collega's van de HAN deden was om Teacher Design Thinking (TD-Thinking) te hanteren als model, om tot een gezamenlijk ontwerpproces van onderwijsinterventies te komen. Het model van TD-Thinking werd een aantal jaren geleden beschreven in verschillende publicaties van onder andere Henriksen et al. (2017), McKenney & Reeves (2013), Van den Akker et al. (2000), en Luka (2014). Zij geven aan dat TD-Thinking toegepast wordt om complexe onderwijsproblemen op te pakken, waarbij het noodzakelijk is dat je verschillende perspectieven aanneemt ten aanzien van het probleem. De kennis en ervaring van verschillende personen is nodig om te komen tot een goede onderwijsaanpak of interventie. Het kan dan gaan om curriculumontwikkeling, teamontwikkeling, toetsontwerp, het adresseren van sociaal-emotionele vraagstukken; eigenlijk alles dat je binnen een lerend schoolteam aan bod zou willen laten komen.

De stappen van TD-Thinking hebben grote overlap met datgene wat je bij andere verandermodellen tegenkomt: Plan-Do-Act-Check, Bezinnen-Denken-Beslissen-Doen. Bij TD-Thinking zoals we dat in de WOAN hebben geoperationaliseerd gebeurt het volgende (Figuur 1):

- De ambassadeurs en andere leden van het TD-team delen informatie over de problemen en vraagstukken die de school ervaart in de context van kansenongelijkheid. Wanneer het probleem is verkend, formuleren ze samen met de onderzoeksondersteuner hun onderzoeksvraag.
- Het team gaat na welke interventies succesvol zouden kunnen zijn om de problemen van de school aan te pakken. Dat doen ze door samen bronnen te zoeken en te lezen en erover door te praten, goede voorbeelden te zoeken en met elkaar en met de onderzoeksondersteuner verder in gesprek te gaan over interventies die passen bij de vraag en die kansrijk zijn.
- Er worden specifieke criteria/randvoorwaarden geformuleerd voor de interventie die een optimale implementatie in de context van de school mogelijk maken.
- Bij het ontwerpen of aanpassen van de interventie worden de aanpak en de doelen vastgelegd, waarna de interventie wordt geïmplementeerd en de uitvoering ervan wordt gemonitord.
- Aan het eind van de cyclus worden de resultaten van de interventie opgehaald en reflecteren alle deelnemers op de effectiviteit van de interventie. Ze doen suggesties voor verbetering en dragen kennis en ervaring over binnen het schoolteam. Er wordt nagedacht over een vervolgvraag; die kan erop gericht zijn om de interventie bij te stellen, verder te optimaliseren, of in andere klassen uit te voeren, maar het kan ook een nieuwe vraag zijn. Op die manier passen de werkzaamheden van het TD-team steeds bij de actuele vraagstukken die binnen de school leven.

Figuur 1*Uitwerking Teacher Design Thinking in de WOAN*

Het proces ziet er in deze afbeelding overzichtelijk uit; de praktijk is niet zo lineair, en dat is niet problematisch. Het gaat erom dat er voor alle stappen aandacht is geweest in het TD-team.

4.2 Rollen

Zoals bekend uit onderzoek dat werd samengevat in de publicatie van Van den Bergh, Denessen en Volman (2020) is een belangrijke sleutel in het verminderen van kansenongelijkheid effectief leerkrachtgedrag. Hier hebben wij dan ook op ingezet binnen de WOAN. Om leerkrachten aan te zetten tot veranderingen zijn ze maximaal betrokken en ervaren ze zelf dat een bepaalde aanpak tot verbetering van het onderwijs leidt. Die doelen hebben we gestalte gegeven in de rol van **ambassadeurs**, de leerkrachten die vanuit hun schoolteam een kartrekkersrol vervullen in het proces van TD-Thinking. Zij motiveren en inspireren andere teamleden in hun school in ontwikkel-/onderzoeksteams en professionele leergemeenschappen. Bij het benaderen van scholen voor deelname aan de WOAN hebben we het volgende profiel voorgelegd voor de rol van ambassadeur:

De rol van de ambassadeur

De ambassadeur van de school is (samen met de onderzoeksondersteuner) verantwoordelijk voor de opzet, uitvoering en kennisdeling van het onderzoek dat binnen de school plaatsvindt.

De ambassadeur motiveert, informeert, bevraagt en ondersteunt collega's en schakelt met de schoolleider. Daarmee is de ambassadeur kartrekker van het Teacher Design Team in de school. De ambassadeur neemt deel aan en draagt bij aan kennisdelingsactiviteiten die vanuit de WOAN worden georganiseerd.

Profiel

- nieuwsgierig; open en onderzoekende houding
- kennis en ervaring met onderwijs aan de doelgroep van het GelijkeKansenBeleid
- interesse in praktijkonderzoek (zo mogelijk (bezig) met een Masteropleiding)
- bij voorkeur op academisch niveau kunnen denken
- kan collega's en stagiaires enthousiasmeren, motiveren, inspireren en informeren
- gericht op kwaliteitsverbetering
- wil schooleigen onderzoeksvragen opstellen en uitzoeken
- aanspreekpunt en sparringpartner voor schoolleider en WOAN-consortium

- heeft plezier in en is bereid tot delen van kennis en ervaring met andere scholen die met hetzelfde thema bezig zijn
- werkt graag in een leerteam / designteam / kenniskring / ontwikkelteam
- maakt gebruik van verschillende expertise aanwezig binnen de school
- werkt samen met onderzoeksondersteuner in het TD-team
- ambitie: wil zich verder ontwikkelen en graag meedoen aan de werkplaats

De rol van ambassadeur kon door meerdere personen ingevuld worden. Vanuit het NRO-project was er bekostiging voor 10 dagen van 8 uur (niet-lesgebonden tijd) voor een ambassadeur per school/per jaar beschikbaar.

Taken die hier onder andere bij horen

De ambassadeur overlegt met de onderzoeksondersteuner en de collega's uit het TD-team. De ambassadeur is voorzitter en wordt hierbij ondersteund door de onderzoeker. Deelname aan bijeenkomsten met andere scholen in de WOAN, landelijke bijeenkomsten en trainingen maken onderdeel uit van het takenpakket. De ambassadeur committeert zich aan dit meerjarige traject, neemt een rol in de implementatie en borging van zowel de interventies als de onderzoekende werkwijze. De werkzaamheden kunnen uitgevoerd worden binnen het huidige takenpakket, of middels een tijdelijke uitbreiding, afhankelijk van de school en persoonlijke situatie.

Medior-onderzoekers uit de lerarenopleidingen en onderzoeksinstituten hebben als **onderzoeksondersteuner** een directe coachende en adviserende rol voor deze leerkrachten. Zij begeleiden twee tot drie scholen die met vergelijkbare thema's bezig zijn en initiëren (waar dat mogelijk is) met deze scholen gezamenlijke bijeenkomsten. Bij de werving van onderzoeksondersteuners hebben we het volgende profiel voorgelegd:

De rol van de onderzoeksondersteuner

De onderzoeksondersteuners van HAN, RU en EN fungeren als procesbegeleider van de Teacher Design Teams in de scholen. Zij begeleiden het groepsproces, bewaken het proces van onderzoekend ontwerpen van de interventies en zijn samen met de ambassadeur verantwoordelijk voor het (kwalitatieve) onderzoek naar de opbrengsten van de interventies. Dit gebeurt in afstemming met collega-onderzoeksondersteuners. Doordat de onderzoeksondersteuner de kwaliteit van het proces bewaakt, kunnen de leerkrachten zich focussen op hun eigen inbreng in het designteam. De onderzoeksondersteuner helpt de deelnemers het overzicht te bewaren en daagt het team uit tot het goed doorddenken van de vraagstelling en het ontwerp, grijpt in waar nodig en stimuleert het team om de eigen grenzen te verkennen en te verleggen. De onderzoeksondersteuner helpt bij het zoeken en vinden en gebruiken van relevante literatuur.

Profiel

- je hebt affiniteit met het ontwerpen van onderwijsarrangementen
- je hebt affiniteit met (het doen van) praktijkonderzoek
- je bent in staat om vanuit een brede onderwijskundige benadering naar de onderwijspraktijk te kijken
- je kunt een groep (bege)leiden
- je hebt ervaring in het begeleiden en coachen van groepsprocessen met een focus op co-creëren en (kennis)delen

Het spreekt voor zich dat:

- je communicatief sterk, proactief en resultaatgericht bent
- je nieuwsgierig bent en een onderzoekende houding hebt
- je het probleemeigenaarschap bij de leerkrachten kan laten
- je groepen in beweging kan brengen en houden, je herkent de krachten van mensen in een groep en weet die juist in te zetten tijdens het proces
- je je flexibel kan opstellen naar de groep: daar waar nodig kaders stellen of juist extra ruimte geven

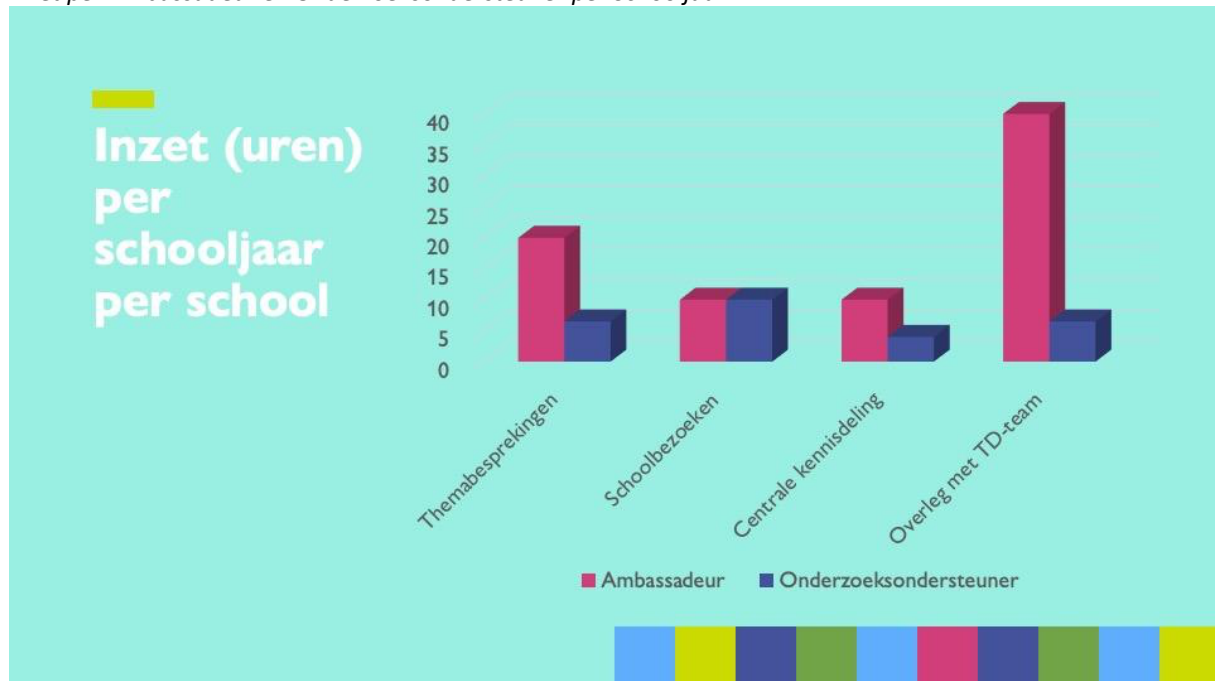
Inzet

In ons plan beoogden we om 14 scholen te laten deelnemen aan de WOAN: elf scholen als voorloperscholen, drie scholen als volgscholen. De onderzoeksondersteuners zouden ieder een verbintenis aangaan met drie scholen, die (idealiter) onderzoeksvragen zouden hebben op hetzelfde thema, waarop de onderzoeksondersteuner ook expertise heeft. Uiteindelijk zijn we (in het licht van de coronapandemie) met dertien scholen in 2023 geëindigd. Iedere onderzoeksondersteuner had 80 uur op jaarbasis om de ondersteunende rol op diens twee à drie scholen te vervullen. Daarnaast was die aanwezig bij de kennisdelingsbijeenkomsten van de WOAN (twee keer per jaar) en tenminste één landelijke bijeenkomst met andere werkplaatsen. Ook woonde de onderzoeksondersteuner een workshop van een halve dag bij, waarin de werkwijze van de TD-Thinking-cyclus werd toegelicht en er afstemming was met de projectgroep en de collega-onderzoeksondersteuners over de werkwijze. Daarnaast zijn er gedurende de looptijd van de werkplaats enkele intervisiebijeenkomsten geweest met collega-onderzoeksondersteuners.

In Figuur 2 schetsen we de inzet van de ambassadeur en de onderzoeksondersteuner in de werkplaats.

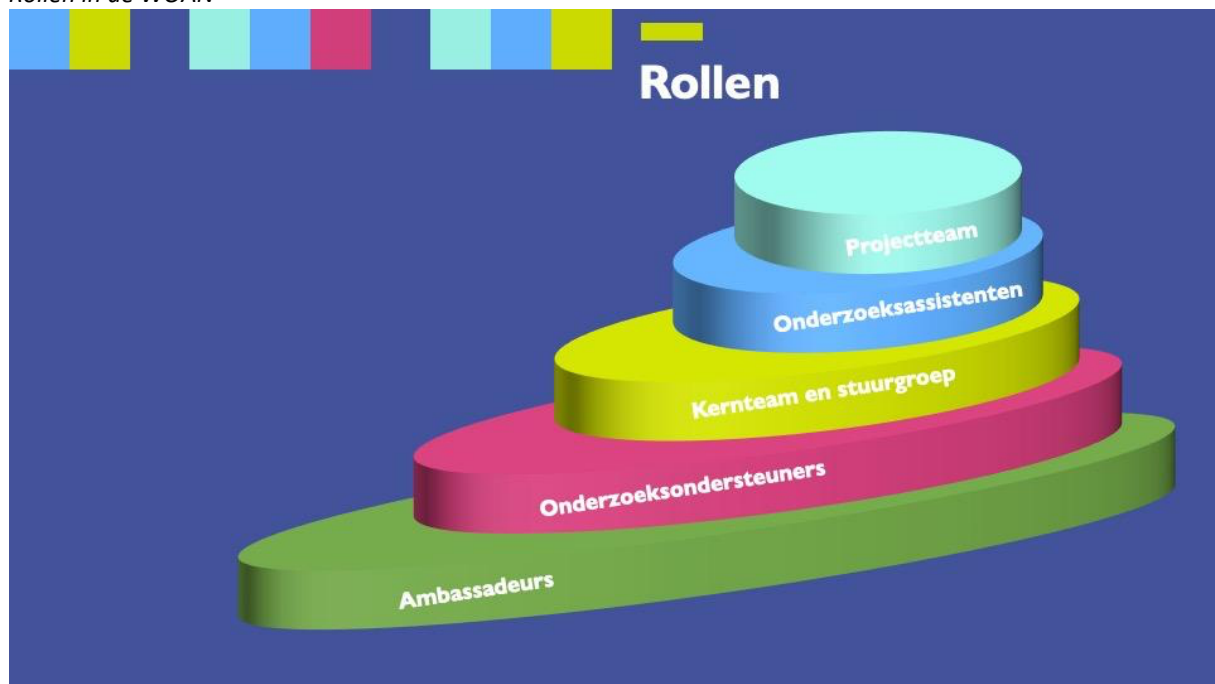
Figuur 2

Inzet per Ambassadeur en Onderzoeksondersteuner per Schooljaar



Figuur 3 geeft een overzicht van alle rollen die onderdeel uitmaakten van de werkplaats. De beleidsmedewerkers, bestuurders en onderzoekers hebben elkaar ontmoet in het **kernteam** en de **stuurgroep** waar de afstemming plaatsvond over de doelen en de voortgang van de werkplaats. Vanuit het **projectteam**, dat gevormd werd door senior medewerkers vanuit het Expertisecentrum Nederlands en Stichting PAS, zijn de centrale kennisdeelbijeenkomsten georganiseerd, de intervisiebijeenkomsten met de onderzoeksondersteuners geleid, de communicatie binnen en over de WOAN aangestuurd, is overleg gevoerd met de budgethouder over de begroting en uitgaven en is er contact geweest met de subsidieverstrekker NRO, de onderzoekers van het flankerend OAB-werkplaatsenonderzoek en de andere OAB-werkplaatsen in Utrecht, Amsterdam en Groningen.

Figuur 3
Rollen in de WOAN

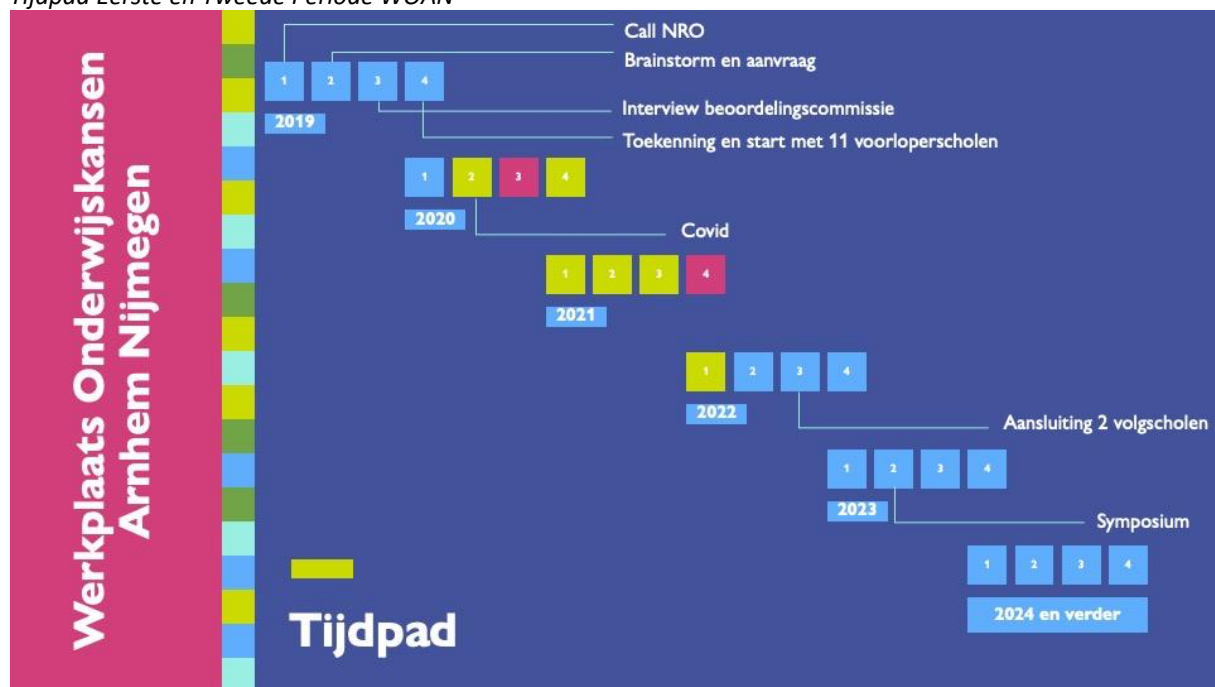


5. Planning

Bij de start van de WOAN begonnen we met elf voorloperscholen. Ons plan was om eerst met deze scholen een samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten tot stand te brengen, en een jaar later nog drie andere scholen te laten aansluiten die de vruchten zouden kunnen plukken van de bevindingen van de voorloperscholen (zie Figuur 4). Helaas verstoorde COVID19 onze plannen; bijna twee jaar stond het onderwijs in het teken van uitvallende leerkrachten en looproutes en mondkapjes in de school, met als dieptepunt de twee lockdowns van het onderwijs. Desalniettemin zijn er twee volgscholen aangesloten in schooljaar 2022-2023 en bleven veel deelnemende scholen volharden in hun missie om de kansengelijkheid van hun leerlingen te bevorderen.

Figuur 4

Tijdpad Eerste en Tweede Periode WOAN



Om de werkzaamheden en activiteiten te structureren zijn er verschillende werkpakketten geformuleerd. In die werkpakketten zijn de rollen, taken en activiteiten beschreven die in de werkplaats zijn uitgevoerd:

1. Het kloppend hart van de WOAN zijn de **Teacher Design Teams** (TD-teams). Na een intakegesprek hebben de scholen hun ambassadeur en TDT-team vastgesteld en een (voorlopige) keuze voor een van de onderzoeksthema's gemaakt. De eerste stap was om samen met de onderzoeksondersteuners de onderzoeksvraag te formuleren. Vervolgens werkten de TD-teams volgens een cyclisch proces aan het verbeteren van de onderwijsaanpak aan doelgroepleerlingen. In het TD-team is op basis van wetenschappelijke inzichten (zowel nationale als internationale wetenschappelijke publicaties en handreikingen vanuit de Kennisrotonde en Onderwijskennis.nl maar ook expertkennis van de onderzoeksondersteuners) en beschikbare praktijkkennis per school een ontwerp gemaakt voor één of meerdere interventies en de instrumenten waarmee de opbrengsten (effecten) konden worden vastgesteld. De resultaten van deze ontwerpgerichte aanpak zijn weergegeven in de publicatie 'Schoolportretten' (zie hoofdstuk 7).
2. **Monitoring:** in de WOAN hebben we praktijkonderzoek uitgevoerd naar de effecten van de interventies die door de TD-teams zijn geïmplementeerd, en praktijkgericht onderzoek naar de impact van deelname van de consortiumscholen op de professionele ontwikkeling van leerkrachten en teams en de mate waarin de scholen erin zijn geslaagd om onderwijsachterstanden te bestrijden. In hoofdstuk 6.5 gaan we daar verder op in.

3. **Kennisbenutting in opleiding:** het doel van dit werkpakket was verdere verspreiding en verduurzaming van kennis in de opleiding en professionalisering van (aankomende) beroepskrachten in de opleiding. Naast kennisbenutting hebben de (opleidings)instituten ook bijgedragen aan kennisontwikkeling en kennisdeling. Zo worden er aan de HAN Masterclasses gegeven over de thema's uit de WOAN. Studenten uit de opleidingen van de HAN en de Radboud Universiteit voeren (stage)opdrachten uit en/of doen scriptieonderzoek dat aansluit bij de onderzoeks- en ontwikkelvragen van de scholen.
4. **Kennisbenutting en kennisdeling binnen het consortium:** dit betreft onder andere professionaliseringsactiviteiten voor de deelnemende scholen, aangereikt door de onderzoeksondersteuners en gastsprekers. Voorbeelden zijn kijkwijzers, zelfevaluatievragenlijsten, webinars en gezamenlijke bijeenkomsten. Er heeft uitwisseling tussen de scholen plaatsgevonden van goede praktijken en valkuilen bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van interventies en er is een transfer mogelijk gemaakt van ervaringen en kennis naar de volgscholen.
5. **Publiciteit en communicatie:** hiervoor is een eigen website ingericht (<https://www.werkplaats-oan.nl>) met informatie over de aanpak van de werkplaats en een plek om kennisproducten te delen.
6. **Projectleiding en organisatie:** heeft als doel gehad om een goede organisatie, coördinatie en verbinding van de WOAN met de consortiumleden en NRO te realiseren.

6. Beoogde en behaalde doelen

Het doel van de werkplaats was driedig: 1) het vergroten van kansengelijkheid in het primair onderwijs, 2) het versterken van de onderzoekende houding en professionaliteit van schoolteams, en 3) onderzoeken hoe interventies succesvol aangepast kunnen worden aan de vragen en doelstellingen van de scholen.

Onze werkplaats zou moeten leiden tot benutting van wetenschappelijke kennis over effectieve aanpakken in het onderwijs. Kennis die niet alleen in de scholen moet rondgaan, maar ook onderdeel moet uitmaken van het curriculum op onze lerarenopleidingen. We hebben daarnaast verschillende vormen bedacht om kennis met elkaar te delen en hebben op verschillende manieren de bevindingen vanuit de werkplaats vast proberen te leggen.

Om vast te stellen of we onze doelen bereikt hebben, hebben we dan ook monitoring en evaluaties uitgevoerd op drie verschillende manieren:

1. Er vond monitoring plaats via onze Gelijkekansenmonitor, waarin we de gegevens uit de leerlingvolgsystemen van alle deelnemende scholen hebben verzameld en geanalyseerd, waarbij we een vergelijking hebben gemaakt met OAB-scholen die niet aan de WOAN deelnamen en scholen met een niet-OAB-populatie.
2. We hebben een vragenlijst ontwikkeld voor ambassadeurs, schoolleiders en andere leden van de TD-teams om zicht te krijgen op de professionele ontwikkeling van schoolteams en individuele leerkrachten op het vlak van onderzoekend vermogen en ervaren competentie.
3. We hebben in kaart gebracht wat de opbrengsten zijn geweest van de interventies die op de scholen zijn geïmplementeerd, als onderdeel van de cyclus van Teacher Design Thinking. De onderzoeksinstrumenten die daarbij werden gebruikt zijn contextspecifiek en afhankelijk van de aard van de interventie en degenen die erbij betrokken waren. Deze monitoring en evaluatie is vanuit én met de praktijk georganiseerd. De scholen hebben voor iedere interventie op een systematische wijze de doelen vastgesteld die ze voor ogen hadden. Daarvoor hebben ze in een aantal gevallen de principes van *Goal Attainment Scaling* gebruikt, een werkwijze voor formatieve evaluatie die in een eerder NRO-project is toegepast in de context van Passend Onderwijs (Stoep & Bruggink, 2017).

In hoofdstuk 7 en 8 lichten we toe hoe we aan deze doelen gewerkt hebben en geven we een overzicht van de resultaten.

7. Wetenschappelijke relevantie

De WOAN heeft ingezet op drie thema's die cruciaal zijn voor het creëren van onderwijskansen voor leerlingen op OAB-scholen: het hebben van hoge verwachtingen over het potentieel van leerlingen, vergroten van de mogelijkheden om ouders betrokken te laten zijn bij de ontwikkeling van hun kinderen en de inzet van effectieve instructievormen. In dit hoofdstuk beschrijven we welke wetenschappelijke inzichten zijn opgedaan over deze thema's.

7.1 Hoge verwachtingen

De vaak onbewuste verwachtingen die leerkrachten hebben van de prestaties van kinderen beïnvloeden hun professionele handelen en dat heeft weer invloed op de inzet en leeropbrengsten van kinderen. Dit gegeven dat al heel lang bekend is als het Pygmalion-effect blijkt nog steeds een rol te spelen (Civitillo, Denessen, & Molenaar, 2016). Bekend is het onbewust vereenvoudigen van taalaanbod aan tweedetaalleerders waardoor zij minder worden uitgedaagd nieuwe schoolse/academische termen aan te leren. Denessen (2017b) concludeert dat leerkrachten door alle aandacht voor (on)gelijke kansen de neiging hebben de prestaties en mogelijkheden van kinderen met laagopgeleide ouders en/of een migratieachtergrond te onderschatten. Ook veronderstellingen van de leerkracht over een gebrekkige inzet van deze kinderen leiden tot minder investering van de leerkracht (Jager & Denessen, 2015) en vergroten daardoor de kans op ongelijkheid. Leerkrachten laten zich, zonder dat zij zich daarvan bewust zijn, bij hun professioneel handelen leiden door verwachtingen die gebaseerd zijn op vooroordelen en minder op feitelijke competenties van kinderen. Hoge verwachtingen beïnvloeden leerprestaties in positieve zin en daarom heeft elk kind recht op hoge verwachtingen.

7.2 Ouderbetrokkenheid

Volgens Epstein (2011) oefenen de invloedssferen van het gezin, de school en de gemeenschap gezamenlijk invloed uit op de ontwikkeling van een kind. De mate waarin die invloedssferen elkaar overlappen is onder meer afhankelijk van socioculturele waarden van school en gezin, maar ook van het opleidingsniveau en de herkomst van de ouder. Voor leerlingen van laagopgeleide ouders met een migratiegeschiedenis is de overlap tussen het school- en thuismilieu over het algemeen kleiner dan voor leerlingen met hoogopgeleide autochtone ouders. Dat is de reden dat er gezocht wordt naar handelingswijzen om dergelijke kloven te overbruggen, omdat partnerschap tussen ouders en leerkrachten positief zou bijdragen aan schoolsucces (Bakker et al., 2013). Veel maatregelen ten spijt zien scholen het betrekken van ouders bij het onderwijs van hun kind nog steeds als een heikele opgave.

Bleumink et al. (2021) hebben zich gebogen over de vraag hoe de ouderbetrokkenheid bij de taalontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs vergroot zou kunnen worden? In een denktankconstructie (minor bij Faculteit der Letteren van de Radboud Universiteit) voerden zij een literatuuronderzoek uit en deden zij aanbevelingen in de vorm van een leerlijn met concrete voorbeelden van activiteiten die door ouders en kinderen uitgevoerd kunnen worden om de taalontwikkeling te ondersteunen. Zij onderscheiden daarbij mondelinge en schriftelijke taal en taalbeschouwing. In hun uitgangspunten van de leerlijn gaan ze uit van de volgende activiteiten en argumenten:

- **gesprekken** tussen ouders en kinderen tijdens dagelijks terugkerende activiteiten bieden kansen voor woordenschatontwikkeling (De Blauw & Van der Zalm, 2014);
- door **mee te spelen** met kinderen kunnen ouders nieuwe kennis en vaardigheden helpen ontwikkelen in de zone van naaste ontwikkeling van het kind (Janssen-Vos & Van der Meer, 2017);
- als ouders **verhalen vertellen** aan hun kinderen heeft dat zowel voor de luistervaardigheid als verhaalbegrip voordelen: omdat de taal bij een verteld verhaal vaak complexer is dan in alledaagse gesprekken en er bepaalde verhaalconventies aan bod komen (zoals vertelperspectief, plot, setting, stijl en thema's) leggen de kinderen al op jonge leeftijd een basis voor hun (beginnende) geletterdheid (Aram, 2008);
- **taalspelletjes** met materiaal zoals Boggle bieden kansen voor ouders om op een speelse manier de woordenschat en morfologische kennis van hun kinderen uit te breiden (Saracho, 2000);

- **alfabetspelletjes** zonder/met weinig materiaal leveren een bijdrage aan de interesse voor letters en klanken van kinderen (Hume et al., 2015) en mondelinge en schriftelijke vaardigheden (Krijnen et al., 2020);
- **spelletjes gericht op het metalinguïstisch bewustzijn**, zoals *Wie ben ik* en het verzinnen van fantasieverhalen doen een appèl op de woordenschat en vertelvaardigheden van kinderen en de vaardigheid om vragen te stellen (Zipke, 2008);
- **rijmen, liedjes zingen en het lezen of opzeggen van versjes** heeft meerwaarde voor het fonologisch bewustzijn van leerlingen (Bryant et al, 1990).;
- bij het **interactief voorlezen** van (prenten)boeken worden verschillende taaldomeinen aangesproken, zoals woordenschat, luistervaardigheid en verhaalbegrip (Law et al., 2018); het is daarnaast bevorderlijk voor de leesmotivatie van kinderen (Pillinger & Vardy, 2022);
- als ouders samen met hun kind de **(school)bibliotheek bezoeken** dan zijn er mogelijkheden om samen te kijken naar boeken die interessant kunnen zijn voor het kind;
- **museumbezoek** vormt de aanleiding tot het voeren van gesprekken over de thema's die in de tentoonstellingen aan bod komen;
- rondom het **winkelen** zijn verschillende taalstimulerende activiteiten mogelijk, zoals het maken van een boodschappenlijstje (Ridge et al., 2015);
- **helpen met huiswerk** kan van meerwaarde zijn voor de taalontwikkeling van het kind, wanneer dit op een positieve en ondersteunende wijze vormgegeven wordt, volgens de principes van scaffolding (Camacho & Alves, 2017; Epstein et al, 2002).

7.3. Effectieve instructie

Stevens (2004) noemt drie middelen die een leerkracht heeft om de inzet van leerlingen te vergroten: interactie, klassenmanagement en instructie. Leerlingen hebben baat bij effectieve instructie, zeker wanneer het gaat om het leren van de basisvaardigheden lezen en rekenen.

Expliciete Directe Instructie

Een model waarvoor veel wetenschappelijke evidentie is, is het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI; Bosman & Schraven, 2017; Hollingsworth & Ybarra, 2008; Hughes et al., 2017). Kenmerken hiervan zijn dat de lessen doelgericht zijn, een duidelijke structuur hebben, alle leerlingen actief betrokken zijn bij de instructie en dat zij eerst oefenen onder begeleiding van de leerkracht en daarna zelfstandig werken aan de vaardigheid. Instructievaardigheden die leerkrachten bij EDI systematisch inzetten zijn *modelen*, controle van begrip en het geven van feedback. De afgelopen jaren zijn scholen in Arnhem en Nijmegen begonnen met de implementatie van dit model.

Van Rooij (2021) onderzocht wat kenmerken zijn van effectieve professionaliseringsinterventies die transfer van de geleerde vaardigheden mogelijk maken. Heel specifiek keek zij daarbij naar een interventie/training die gericht was voor het verbeteren van de taallessen vanuit de principes van EDI. Aan de hand van een vragenlijst, lesobservaties en een literatuurstudie is een ontwerp gemaakt voor de interventie en zijn de randvoorwaarden beschreven. Proceskenmerken die goede transfermogelijkheden bieden liggen op het vlak van het ontwerp, de inhoud, de trainee en externe factoren. De belangrijkste inhoudskenmerken van EDI waar aandacht voor zou moeten zijn, zijn doelgerichtheid, controle van begrip, uitvoeren van een kleine lesafsluiting en het bieden van verlengde instructie.

Van der Steen (2023) deed een studie naar de kijkpunten die van belang zijn voor een kijkwijzer gericht op het gevorderd technisch leesonderwijs op OAB-scholen. De leesvaardigheid van leerlingen in het primair onderwijs neemt af (Onderwijsinspectie, 2022). Opvallend is dat leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, vaker lagere leesprestaties behalen, net zoals leerlingen uit een lager sociaaleconomisch milieu. Veel OAB-scholen zetten daarom in op het versterken van begrijpend leesvaardigheid. Dat zorgt er in sommige gevallen voor dat er in de bovenbouw in beperkte mate aandacht wordt besteed aan gevorderd technisch lezen. Een kijkwijzer kan ondersteuning bieden voor OAB-scholen bij de inrichting van hun gevorderd technisch leesonderwijs, zodat alle leerlingen een goed fundament kunnen leggen voor hun leesvaardigheid. Voor dit ontwerpgerichte onderzoek is literatuuronderzoek gedaan, zijn focusgroepen gehouden met leerkrachten van een OAB-school en is vervolgens de bruikbaarheid van de eerste versie van de kijkwijzer getest door middel van lesobservaties. Hieruit blijkt dat systematische instructie, een sterke focus op uitspraak en voorlezen, differentiatie, monitoring en verwachtingen van leerkrachten als belangrijke kijkpunten dienen voor de kijkwijzer. Na de lesobservaties

en een tweede focusgroep is de kijkwijzer verder aangepast waarna de definitieve kijkwijzer ontwikkeld is. Op basis van dit onderzoek wordt aanbevolen om in het gevorderd technisch leesonderwijs op OAB-scholen de nadruk te leggen op expliciete directe instructie en uitspraak van leerlingen. Ook van belang zijn de inzet van verschillende leesvormen, monitoren, convergent differentiëren en het managen van verwachtingen van leerkrachten. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het uittesten van de kijkwijzer op meerdere OAB-scholen om de kijkpunten te kunnen valideren.

Integratie van taal, lezen en kennis

Hendriks (2021) onderzocht wat een geschikte evaluatiemethode zou kunnen zijn om de meerwaarde op het gebied van begrijpend lezen en woordenschat van een geïntegreerde aanpak van taal- en zaakvakonderwijs in de midden- en bovenbouw van het primair onderwijs te meten. Woordenschat en kennis van de wereld zijn essentiële componenten van begrijpend lezen, die een bepalende rol spelen bij leerlingen met een migratieachtergrond (Droop & Verhoeven, 2003). Een geïntegreerde aanpak van taal- en zaakvakonderwijs stimuleert het begrijpend lezen, via woordenschat en kennis van de wereld (Van Gelderen, 2018). Het is onduidelijk hoe de meerwaarde van een geïntegreerde aanpak geëvalueerd kan worden. Doel. In dit ontwerpgerichte onderzoek zijn twee evaluatiemethodes gepilot om de meerwaarde van een geïntegreerde aanpak van taal- en zaakvakonderwijs in de middenbouw en bovenbouw van het primair onderwijs op het gebied van kennis van de wereld en woordenschat te meten. Hiertoe is een literatuuronderzoek uitgevoerd om effectieve evaluatievormen te vinden en te vergelijken. Op basis hiervan zijn criteria opgesteld en zijn er twee evaluatiemethodes ontwikkeld: een *cloze-test* en een verteltaak. De evaluatiemethodes zijn uitgetest bij 19 leerlingen uit groep 8. Drie leerkrachten en een schoolondersteuner zijn bevraagd over de evaluatiemethodes. Uit de kwantitatieve analyse kwam naar voren dat beide evaluatiemethodes de voortgang goed in kaart brachten. Beide tests maakten echter geen onderscheid tussen sterke en zwakke lezers. Uit de kwalitatieve analyse kwam naar voren dat de evaluatiemethodes geschikt waren, maar in de huidige vorm een aantal aanpassingen behoeven. Zo was de *cloze-test* te makkelijk en was de verteltaak te intensief. Het onderzoek heeft praktische handvatten geboden om een *cloze-test* en een verteltaak te ontwikkelen en te implementeren. Vervolgonderzoek is nodig om de verteltaak te onderzoeken op de praktische inzetbaarheid.

In de studie van Peters (2021) is de rol van informatieve teksten bij thematisch taalgericht zaakvakonderwijs in het primair onderwijs onderzocht. Er is gekeken naar de selectie en de inzet van informatieve teksten en naar de rol die *concept maps* kunnen spelen bij het bevorderen van tekstbegrip. Uit literatuuronderzoek blijkt dat bepaalde tekstkenmerken een positieve bijdrage kunnen leveren aan het tekstbegrip. Het gaat hierbij om: inhoudelijke accuratesse van de tekst, tekststructuur met samenhang, academische woordenschat, technisch leesniveau en vormgeving. Op basis van ontwerpgericht literatuuronderzoek is er een checklist samengesteld voor de beoordeling van informatieve teksten. De ontworpen checklist is voorgelegd aan negen leerkrachten uit de groepen 4 tot en met 8. Zij hebben de checklist toegepast op twee informatieve teksten. De huidige studie heeft laten zien dat het beoordelen van informatieve teksten complex is, gezien de geringe overeenstemming tussen leerkrachten bij de steekproef. Het literatuuronderzoek laat daarnaast zien dat het maken van concept maps bij het lezen van informatieve teksten een passende vorm is voor formatieve evaluatie. Middels concept maps kunnen namelijk de voorkennis, verworven kennis en misconcepten in kaart worden gebracht. Er wordt bij de inzet van informatieve teksten aanbevolen om te investeren in leesmotivatie, een thema aan te bieden in diverse contexten en ruimte te bieden voor actieve verwerkingsopdrachten.

Werkhouding

Wind (2021) onderzocht de volgende vraag: Hoe kunnen leerkrachten de executieve functies (EF) van leerlingen met een lage SES uit groep 1 tot en met 3 stimuleren? Uit haar literatuuronderzoek is gebleken dat het vroegtijdig inzetten van een EF-interventie kan zorgen voor het vergroten van schoolsucces en een bijdrage levert om kansen te vergroten voor leerlingen uit gezinnen met een lage SES. Uit zes verschillende benaderingen is gebleken dat een EF-interventie gericht op zelfregulatie een positieve invloed heeft op EF bij het jonge kind: 1. cognitieve vaardigheden; 2. de kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerling; 3. zelfregulatie; 4. de sociaal-emotionele ontwikkeling; 5. het vakgebied rekenen; 6. reflectie/*mindfulness*. Met behulp van semigestructureerde interviews bij onderbouwleerkrachten is gebleken dat er behoefte is aan een bewezen effectieve interventie om een doorgaande EF-lijn te realiseren. Tot slot is gekeken naar de ontwerpcriteria voor een EF-interventie, waarbij respondenten het belang van mondelinge taalvaardigheid, het dagelijks implementeren van EF in het curriculum, het stimuleren gedurende 1 à 2 jaar en het gebruik van

scaffolding en *modeling* bevorderende factoren vinden. Leerkrachtverwachtingen, de overgang van groep 2 naar 3 en de tijdsinvestering zijn voornamelijk de belemmerende factoren voor een EF-interventie. Een implicatie voor de praktijk is om een EF-interventie in te zetten gericht op het aanleren van zelfregulatievaardigheden bij jonge kinderen met een lage SES, door gebruik te maken van de natuurlijke context via spel. Daarnaast is een goede kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling van belang, waarbij een leerkracht zich sensitief en responsief opstelt. Een instructie dient gebruik te maken van visuele ondersteuning ter compensatie van een kleinere woordenschat en leerkrachtvaardigheden als *scaffolding* en *modeling*.

7.4 Samenwerking in de werkplaats

In 2023 zijn we gestart met de voorbereidingen voor een vragenlijstonderzoek om na te gaan wat de ervaringen zijn geweest van ambassadeurs, schoolleiders en leden van de TD-teams van de scholen met de deelname aan de WOAN. In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

- Hoe kijken leerkrachten en schoolleiders naar hun rol met betrekking tot kansengelijkheid na afloop van het praktijkgerichte onderzoek?
- Hoe kijken leerkrachten en schoolleiders naar het eigen onderzoekend vermogen na afloop van het praktijkgerichte onderzoek?
- Hoe kijken leerkrachten en schoolleiders naar de werkwijze in Teacher Design Teams na afloop van het praktijkgerichte onderzoek?
- Heeft de werkplaats geleid tot een andere manier van werken in het licht van kansengelijkheid?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is een online vragenlijst opgesteld waarbij de volgende thema's aan bod zijn gekomen (op basis van Verbiest, 2015; Sligte et al., 2018; Schenke et al., 2015; Denies, 2017; Thielen et al., 2020; Ros & Heldens, 2021): *self-efficacy* en *team-efficacy* ten aanzien van kansengelijkheid in het onderwijs, kennisbronnen die benut worden, gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, onderzoekende houding van leerkrachten, vernieuwingscultuur binnen de school, de werkwijze van TD-Thinking en evaluatie van deelname aan de WOAN. Met de vragenlijst zijn de percepties verzameld van ambassadeurs, schoolleiders en andere schoolteamleden over de veranderingen die zijn opgetreden in de periode tussen de start van de WOAN in 2019 en het einde van de subsidieperiode in maart 2023.

Uit de eerste analyse van de vragenlijstgegevens blijkt uit de resultaten van de Wilcoxon Signed Ranks Test dat dat er een tendens is dat de deelnemers aan de WOAN ervaren dat ze kansarme leerlingen in 2023 beter uit de kansarmoede kunnen halen dan in 2019 het geval is; dit verschil is echter net niet significant ($Z = -1,890$, $p = .059$). Er worden in 2023 wel significant vaker gesprekken gevoerd over wat kansengelijkheid betekent op de eigen school ($Z = -2.716$, $p = .007$) en er wordt ook vaker gekozen voor nieuwe interventies die erop gericht zijn om de kansengelijkheid op de school te vergroten dan in 2019 het geval was ($Z = -3.140$, $p = .002$).

Tabel 1

Gepercipieerde Verandering voor en na Deelname WOAN op Vijfpuntsschaal

	Situatie 2019			Situatie 2023		
	N	Gem.	Sd	N	Gem.	Sd
Tegengaan kansarmoede	15	3.13	.990	16	3.56	.892
Gesprekken over kansengelijkheid	15	3.00**	.990	16	4.13**	1.088
Gerichte interventies	16	3.37**	1.088	17	4.53**	.515

In de loop van 2023 zullen de overige vragenlijstresultaten nog nader worden geanalyseerd. Deze worden teruggekoppeld in een afzonderlijk onderzoeksartikel.

7.5 Kansengelijkheid

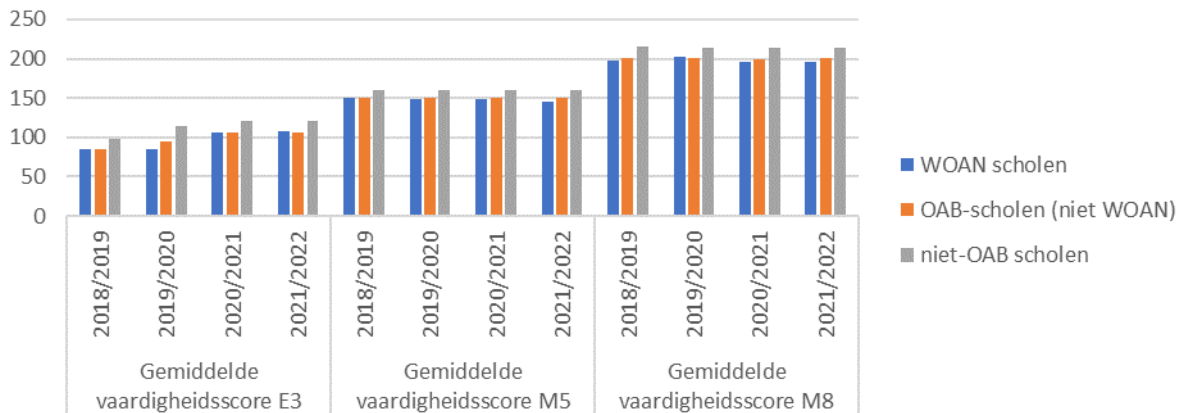
Om uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van de ingezette interventies hebben we gegevens geanalyseerd uit de leerlingvolgsystemen (LVS) van de drie scholenkoepels. We hebben daarbij de vaardigheidsgroei op taal, lezen en rekenen in beeld gebracht van leerlingen die in de jaren 2018-2019 t/m 2021-2022 in groep 8 zaten. Voor de analyses zijn de toetsgegevens van groep 3 t/m 8 gebruikt, inclusief de eindtoetsscore, het behaalde referentieniveau en het advies voor het voortgezet onderwijs. We hebben bij de analyse onderscheid gemaakt tussen de deelnemende WOAN-scholen, de overige OAB-scholen van de deelnemende scholenkoepels en de scholen die niet onder het OAB-beleid vallen.

We realiseren ons dat een eventueel gevonden vaardigheidsgroei lastig te koppelen is aan een ingezette interventie. Naast deze interventie zijn er in deze periode immers ook activiteiten uitgevoerd in het kader van het Gemeentelijk OAB-beleid en vanuit de NPO-gelden die voor scholen beschikbaar zijn gesteld sinds de uitbraak van COVID-19. Eenduidige conclusies zijn hieruit dus niet af te leiden.

Op basis van de resultaten kan in het algemeen worden geconcludeerd dat voor de werkplaats scholen zijn uitgenodigd die dit - gezien hun populatie en leerresultaten - wellicht het hardst nodig hadden. Zo zijn de vaardigheidsscores en de leerwinsten van leerlingen van de WOAN-scholen over het algemeen gemiddeld lager op begrijpend lezen en rekenen-wiskunde (Figuur 5). Ter illustratie volgen hieronder de gegevens over begrijpend lezen. Om te bepalen of de gevonden verschillen significant zijn, is zijn oneway anova tests uitgevoerd.

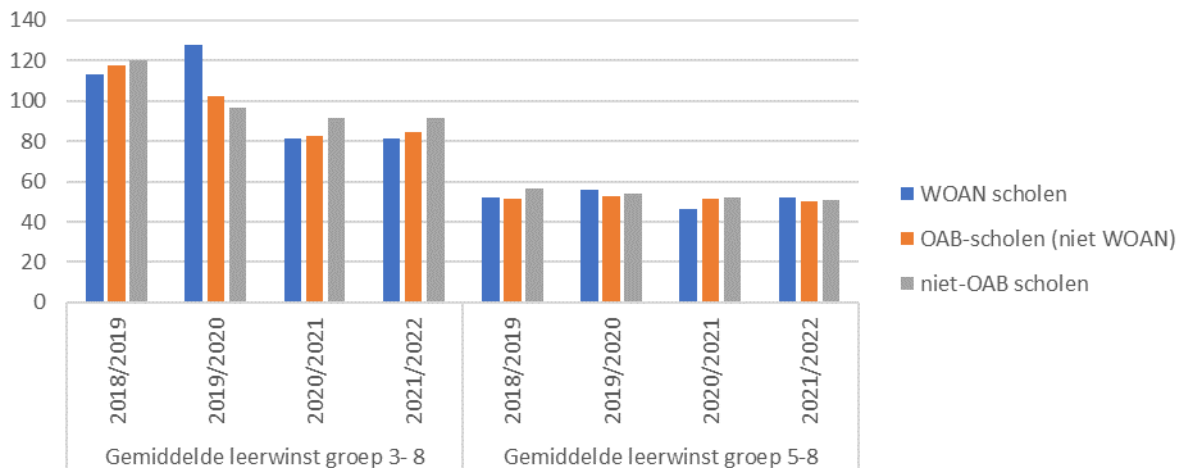
Figuur 5

Gemiddelde Vaardigheidsscores Begrijpend Lezen op de E3-, M5- en M8-toetsen, van Leerlingen die in 2018-2019 t/m 2021-2022 in Groep 8 Zaten



Figuur 6

Gemiddelde Leerwinst Begrijpend Lezen, van Leerlingen die in 2018-2019 t/m 2021-2022 in Groep 8 Zaten



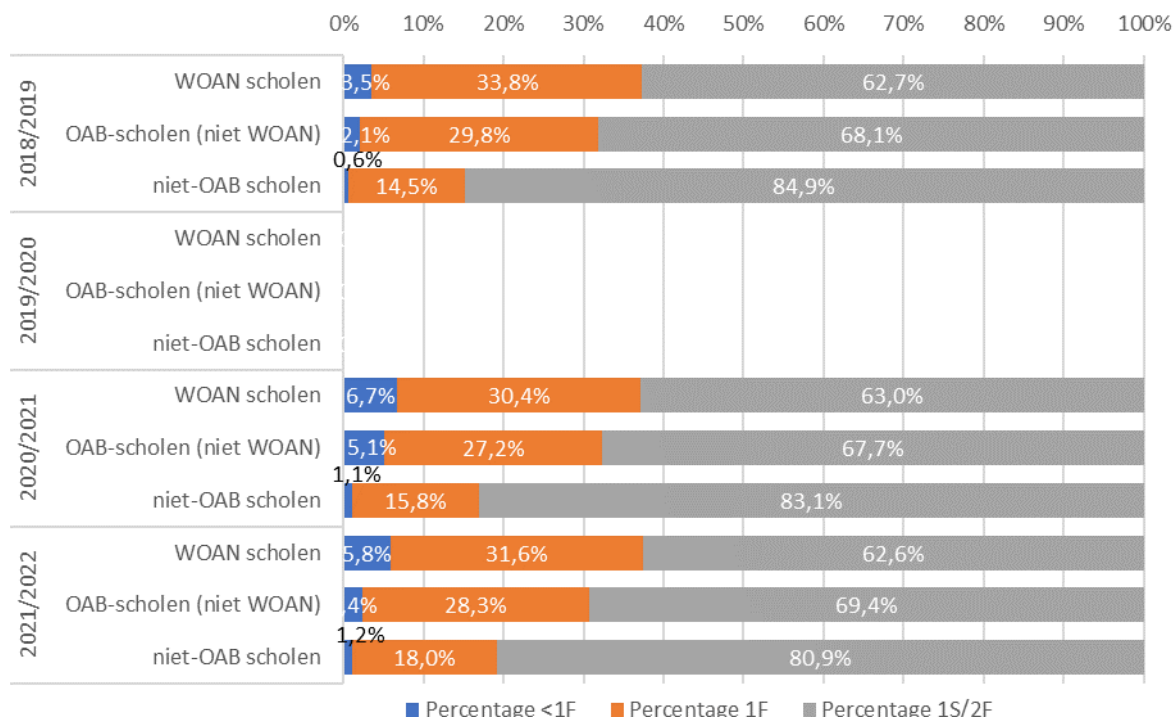
Kijkend naar de leerwinst op begrijpend lezen (zie Figuur 6) bekeken vanaf groep 3 tot groep 8, dan zien we in het eerste cohort (2018/2019) significante verschillen tussen de drie groepen die we onderscheiden ($F(2, 1346) = 3.140$, $p = 0.44$). Een significant (en opvallend) verschil is te zien bij cohort 2019/2020; van dit cohort hebben leerlingen van de WOAN-scholen tussen groep 3 en groep 8 meer leerwinst behaald dan de leerlingen van de overige OAB-scholen en de niet-OAB-scholen ($F(2, 630) = 12.762$, $p < .001$). In het daarop volgende cohort zijn de verschillen eveneens significant ($F(2, 476) = 5.940$, $p = .003$). In 2021-2022 zijn er significante verschillen tussen de WOAN-scholen en de niet-OAB-scholen en tussen de overige OAB-scholen en de niet-OAB-scholen; binnen dit cohort hebben de leerlingen van de WOAN-scholen tussen groep 3 en groep 8 juist de minste leerwinst behaald ($F(2, 515) = 5.900$, $p = .003$).

Kijken we naar de leerwinst die behaald is van groep 5 tot groep 8 dan zijn de resultaten deels vergelijkbaar: er zijn significante verschillen in twee cohorten (respectievelijk $F(2, 1742) = 10.417$, $p \leq .001$ voor cohort 2018/2019; $F(2, 1536) = 5.225$, $p = .005$ voor cohort 2020/2021) maar niet voor de cohorten 2019/2020 en 2021/2022; daar zijn de verschillen tussen de onderscheiden groepen niet significant (respectievelijk $F(2, 1773) = 1.329$, $p = .265$; $F(2, 1739) = .509$, $p = .601$).

Het percentage leerlingen dat met lezen, taalverzorging en rekenen onder 1F-niveau (fundamenteel niveau) zit is gemiddeld het hoogst bij de WOAN-scholen, gevolgd door de overige OAB-scholen en daarna de niet-OAB-scholen (Figuur 7). Deze verschillen zijn in alle cohorten significant (respectievelijk $\chi^2(4) = 125.469$, $p < .001$ voor cohort 2018/2019; $\chi^2(4) = 110.886$, $p < .001$ voor cohort 2020/2021; $\chi^2(4) = 84.310$, $p < .001$ voor cohort 2021/2022). Kijkend naar het 1S/2F-niveau (streefniveau) lezen, dan zien we dat de verschillen tussen de drie groepen scholen groter worden. In 2019-2020 is de eindtoets niet afgenomen i.v.m. COVID-19.

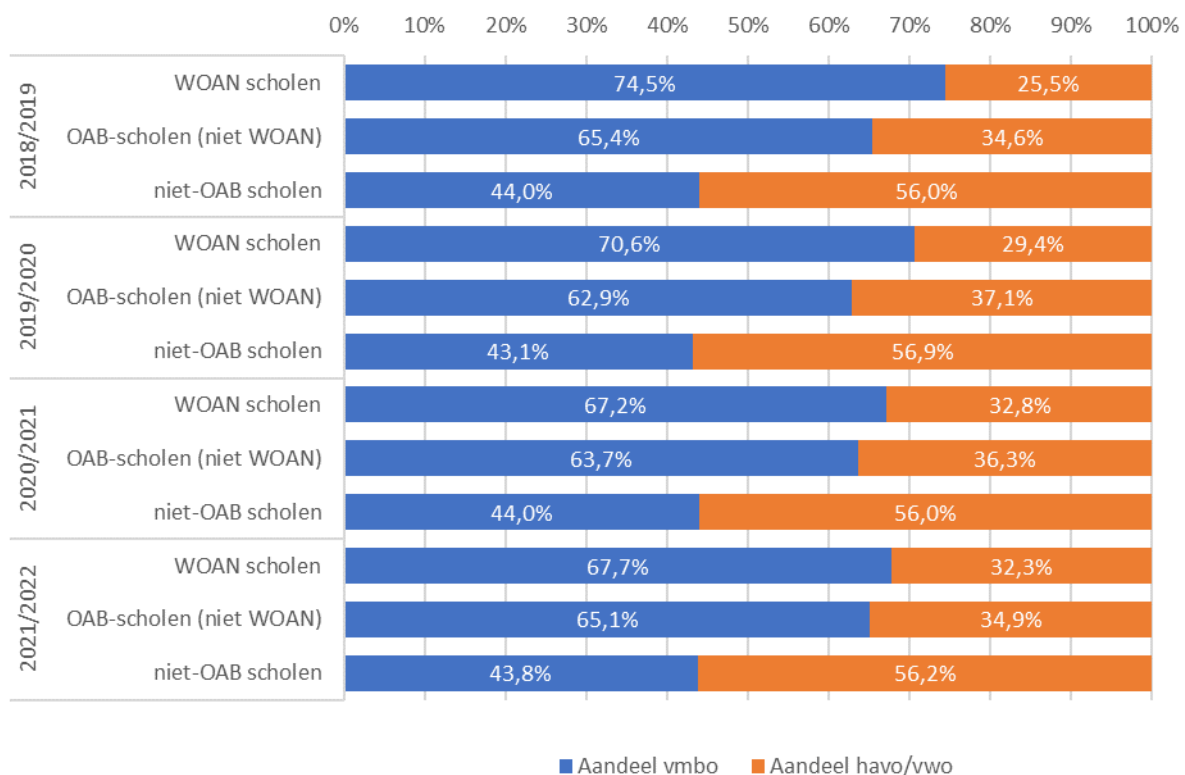
Figuur 7

Behaalde Referentieniveaus Lezen van Leerlingen die in 2018-2019 t/m 2021-2022 in Groep 8 Zaten



Figuur 8

Advies VO van Leerlingen die in 2018-2019 t/m 2021-2022 in Groep 8 Zaten



Kijkend naar de adviezen die leerlingen in groep 8 krijgen, dan zien we bij alle cohorten dat leerlingen van de WOAN-scholen het vaakst een vmbo-advies krijgen, gevolgd door de overige OAB-scholen en daarna de niet-OAB-scholen (Figuur 8). Deze verschillen zijn significant voor alle cohorten (respectievelijk $\chi^2(2) = 155.670$, $p < .001$ voor cohort 2018/2019; $\chi^2(2) = 130.450$, $p < .001$ voor cohort 2019/2020; $\chi^2(2) = 109.760$, $p < .001$ voor cohort 2020/2021; $\chi^2(2) = 125.104$, $p < .001$ voor cohort 2021/2022). In de loop van de periode neemt het

percentage vmbo-adviezen bij de WOAN-scholen af, terwijl dit percentage bij de overige OAB-scholen en niet-OAB-scholen redelijk constant blijft.

Jaarlijks brengt Stichting PAS de [Arnhemse Monitor Kansengelijkheid](#) uit. In deze gemeentelijke monitor wordt het bereik van de doelgroep OAB in beeld gebracht, een overzicht gegeven van de kwaliteit van de interventies en activiteiten die worden ingezet om kansengelijkheid te bevorderen en worden de opbrengsten hiervan in kaart gebracht. De uitkomsten vanuit de analyse van de LVS-resultaten zullen een plek krijgen in de Arnhemse Monitor Kansengelijkheid.

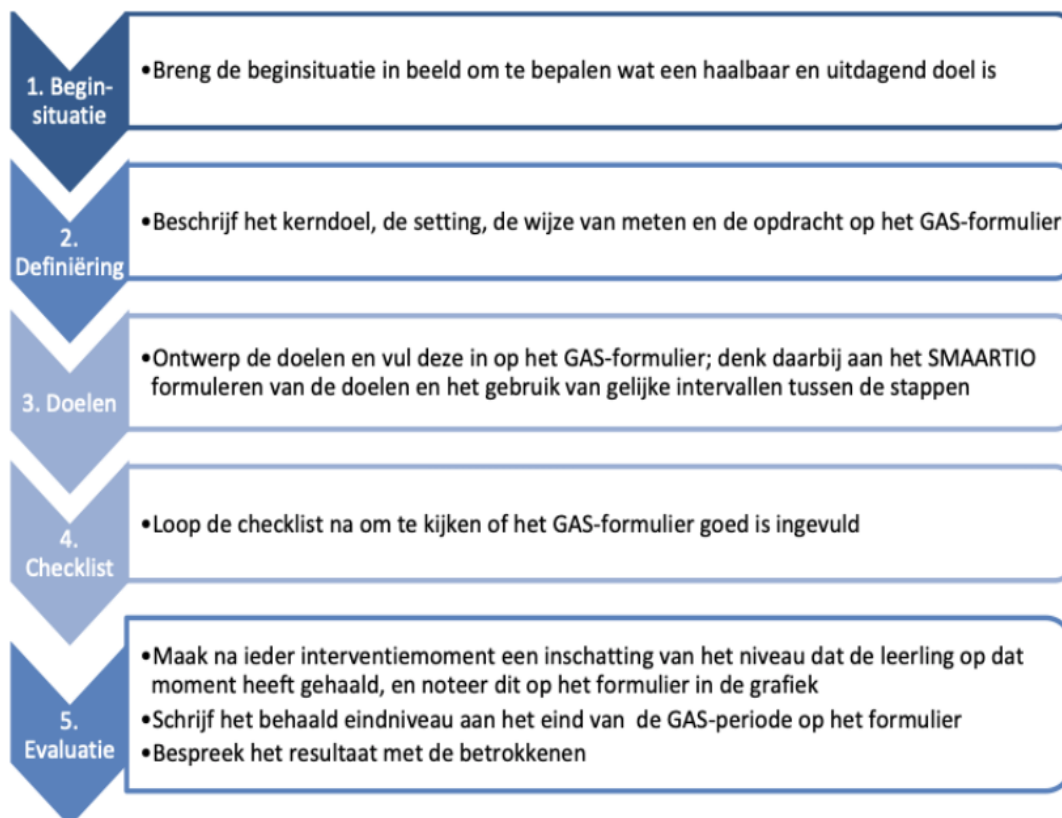
Volgens Vinciullo en Bradley (2009) kunnen scholen leerlingen ondersteunen bij hun ontwikkeling door partnerschappen aan te gaan met de gemeente, jeugdhulp, ouders of andere instanties. Kragt (2021) onderzocht op welke manier de samenwerking met externe partners gestalte krijgt en hoe deze partnerschappen bijdragen aan het vergroten van kansengelijkheid op scholen met een achterstandenbeleid. Aan de hand van een vragenlijst die is verspreid onder alle scholen binnen de drie scholenkoepels die participeren in de WOAN zijn gegevens opgevraagd over de samenwerking met ouders, opvanginstanties, gemeente, zorg, cultuur en sport. De antwoorden zijn gerelateerd aan de behaalde referentieniveaus van de scholen op het gebied van taal, lezen en rekenen. Twee correlaties bleken significant te zijn: 1. de relatie tussen de rekenprestaties en het hanteren van een warme overdracht tussen voor- en voerschool, en 2. de relatie tussen de prestaties op het gebied van taalverzorging en het samenwerken met opvanginstanties. Of de relatie met externen de kansengelijkheid vergroten en of de effecten verschillen voor OAB-scholen en niet-OAB-scholen kon niet worden vastgesteld, omdat slechts zeven scholen de vragenlijst hebben ingevuld. Uit de antwoorden op de open vragen kon wel opgemaakt worden dat de scholen meerwaarde ervaren van het samenwerken met externen. Door korte lijnen met instanties kunnen de leerlingen beter ondersteund worden in hun ontwikkeling en kan er eerder en succesvoller ingegrepen worden wanneer er zich problemen voordoen.

Om meer zicht te kunnen verkrijgen op de meerwaarde van specifieke interventies in OAB-scholen is het monitoren van de opbrengsten van belang. Een middel dat geschikt lijkt te zijn voor dit doel is Goal Attainment Scaling (GAS), een vorm van formatief evalueren waarbij de beginsituatie in kaart wordt gebracht, concrete en meetbare doelen worden gesteld en wordt geëvalueerd (Kiresuk & Sherman, 1968).

Endeman (2023) onderzocht hoe leerkrachten GAS binnen het primair onderwijs op klasniveau kunnen toepassen bij de stappen die ze nemen om onderwijsachterstanden tegen te gaan. Naast een literatuuronderzoek is een vragenlijst afgenomen bij leerkrachten, zijn GAS-schalen van verschillende scholen beoordeeld aan de hand van een checklist en hebben onderzoeksondersteuners gereflecteerd op de inzet van GAS en de ondersteuning die ze daarbij gegeven hebben. Aan de hand van deze gegevens kan geconcludeerd worden dat er drie factoren zijn die voorwaardelijk zijn voor het succesvol opstellen van GAS-schalen om interventies te monitoren op klasniveau in OAB-scholen: leerkrachten ervaren GAS als gebruiksvriendelijk, zien er de meerwaarde van in en krijgen voldoende tijd en begeleiding bij het opstellen van een GAS-schaal.

Figuur 9

Stappenplan Goal Attainment Scaling



In Figuur 10 is een voorbeeld te zien van de doelniveaus van een GAS-schaal.

Figuur 10

Voorbeeld van een GAS-Schaal

Goal Attainment Level

2 Veel meer dan het doel	Leerling kan bij 5 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
1 Meer dan het doel	Leerling kan bij 4 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
0 Doel	Leerling kan bij 3 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord
-1 Minder dan het doel	Leerling kan bij 2 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.
-2 Uitgangssituatie	Leerling kan bij 1 van de 5 woorden de klanken samenvoegen tot een woord.

8. Relevantie en output voor de praktijk

Wat de afgelopen drieënhalf jaar ons als werkplaats heeft opgeleverd is een intensieve samenwerking tussen ambassadeurs, schoolleiders en onderzoeksondersteuners in de Teacher Design Teams. Kansengelijkheid tegengaan was één van de doelen die we wilden behalen, maar een doel dat net zo belangrijk was en is, is dat leerkrachten in het primair onderwijs beter toegerust raken om om te gaan met doelgroeppeerlingen en hun ouders. Met de werkwijze van Teacher Design Thinking hopen we daar een bijdrage aan geleverd te hebben, doordat we gestimuleerd hebben om (zie Figuur 11):

- verschillende kennisbronnen te benutten, bijvoorbeeld het lezen van wetenschappelijke literatuur of in gesprek te gaan met onderzoekers en collega's van andere scholen,
- een onderzoekende houding aan te nemen, gegevens te verzamelen over het eigen onderwijs en daarop te reflecteren,
- gezamenlijk onderwijs te ontwikkelen en daarbij gebruik te maken van ervaringskennis en kennis over bewezen effectieve aanpakken,
- kennis met elkaar te delen over wat wel en wat niet werkt,
- en de vraagstukken die in een werkplaats worden opgepakt niet als een los project te zien, maar als een schakel in de kwaliteitsverbetering van de school.

Al deze punten hebben steeds in dienst gestaan van het vergroten van kansengelijkheid op de deelnemende scholen, maar ze stonden ook op de agenda van de lerarenopleidingen en onderzoekers die aan de WOAN verbonden waren.

Figuur 11
Beoogde doelen WOAN



Wat heeft de WOAN concreet opgeleverd? In Figuur 12 geven we een overzicht van de opbrengsten tot nu toe. Kennis en concrete handvatten zijn ontwikkeld, in co-creatie, waarvan het eigenaarschap ligt bij de schoolteams. De kijkwijzers, vragenlijsten, lesmaterialen, kwaliteitskaarten en materialen die voor ouders zijn ontwikkeld, zijn van meerwaarde voor de scholen zelf; ze voorzien in een behoefte op die school. Veel materialen lenen zich ervoor om breed te delen. We zullen daar met de [WOAN-website](#) een podium voor bieden. We richten hiervoor een toolbox in, zodat relevante informatie en materialen gemakkelijk te raadplegen zijn. Andere opbrengsten zijn de artikelen in vakbladen en op websites en de webinars van het NRO waar verschillende consortiumpartners aan hebben bijgedragen.

Figuur 12
Concrete Opbrengsten vanuit WOAN-Consortiumleden


Binnen de drie hoofdthema's Hoge verwachtingen, Ouderbetrokkenheid en Effectieve instructie hebben de deelnemende scholen hun persoonlijke onderzoeksvragen geformuleerd. Die onderzoeksvragen sloten aan bij zowel de vraagstukken, verbeterpunten als de actualiteiten die op een school speelden. In de volgende paragrafen geven we een impressie van de stappen die door TD-teams zijn gezet binnen de verschillende thema's.

8.1 Hoge verwachtingen

Drie scholen hebben zich de afgelopen jaren met name gebogen over de verwachtingen die leerkrachten zich vormen over leerlingen. Deze scholen hebben met medewerking van de onderzoeksondersteuner een aantal gezamenlijke onderzoeks- en kennisdelingsstappen gezet om de schoolspecifieke vragen te beantwoorden.

Vragen

- School A: Hoe kunnen we zorgen voor een gezamenlijke *mindset* van hoge verwachtingen van alle leerlingen?
- School B: (Startvraag) Hoe kunnen we de leerkracht ondersteunen bij het maken van niveaugroepen, waarbij de leerlingen optimaal profiteren van kansengelijkheid? (Vervolg vraag) Hoe creëren we bewustwording bij de leerkrachten rondom het leerkrachtgedrag en het hebben van hoge verwachtingen van de leerlingen? We willen de instructie en interactie tussen leerkracht en leerling zo afstemmen dat alle leerlingen optimaal profiteren van kansengelijkheid. Vervolgens moet deze kansengelijkheid ook zichtbaar worden tijdens de instructie en verwerking tijdens de les. We maken een koppeling met rekenen, waarbij we willen toewerken naar het loslaten van niveaugroepen; werken volgens de principes van ik-wij-jullie-jij (EDI).
- School C: Op welke manier kunnen we inzicht verkrijgen in welke beelden leerkrachten van leerlingen hebben en hoe dit zich verhoudt tot hun verwachtingen en de mate waarin zij zelf denken de leerling tot betere/ hogere leerprestaties te kunnen brengen?

Output

School A: Er is een vragenlijst uitgezet en er zijn interviews afgenomen als nulmeting in het najaar van '20. Uit de vragenlijst bleek dat 26% van de respondenten hoge verwachtingen had, 34% gemiddelde verwachtingen en 40% lage verwachtingen over de leerprestaties van hun leerlingen. Op basis van deze inzichten is gewerkt aan het vergroten van kennis over theoretische modellen over verwachtingen, factoren die verwachtingen kunnen

beïnvloeden en bewustwording van het effect dat verwachtingen kunnen hebben op leerlingen en hun resultaten. De volgende interventies zijn ingezet:

- kennisdeling over de theorie (studiedagen);
- lesobservaties waarbij gekeken is naar leerkrachtgedrag;
- reflectie-opdrachten ("Van welke leerlingen heb je hoge/lage verwachtingen? Hoe ziet de interactie tussen leerkracht en leerlingen eruit?") die besproken zijn en terugkwamen in studiedagen;
- een werkvorm en gesprek over stereotype beeldvorming tijdens een studiedag;
- opgenomen in de visie/het jaarplan: kansengelijkheid/hoge verwachtingen beschouwen we als een rode draad; het onderwerp komt ook aan bod in het professionaliseringstraject dat we onder begeleiding van een externe opleider volgen.

School B: Er zijn observaties gedaan aan de hand van een kijkwijzer, waarbij drie leerlinggroepen zijn bekeken (hoog-, laag- en middenpresteerders). Naar aanleiding van deze observatie zijn er punten geformuleerd voor de persoonlijke ontwikkelplannen van de leerkrachten. We sturen hierbij op "dagelijks" leerkrachtgedrag.

Vervolg vragen en -acties

School A: Er wordt nog een deel van een komende studiedag ingeruimd om door te praten over differentiatiedilemma's. Daarnaast is een vragenlijst uitgezet als nameting: Wat hebben de collega's die niet in het TD-team participeerden, opgepikt uit de WOAN? Wat hebben de interventies opgeleverd voor het team en voor de individuele leerkrachten?

School B: De veranderingen die we beogen in relatie tot kansengelijkheid zijn moeilijk meetbaar. We willen ons in het vervolg dan ook richten op het beter zichtbaar en meetbaar maken van de interventies die we doen. Daarbij kijken we ook hoe we het thema 'levend' kunnen houden in ons team.

School C: Naar aanleiding van de stappen die we hebben gezet zijn er verschillende vragen naar boven gekomen die we willen adresseren:

- Hoe maken we meetbaar dat leerkrachten anders naar leerlingen (zijn) gaan kijken? Kan dat via observaties? Zijn plenaire besprekingen een goede vorm?
- Zijn er scholen die eveneens bezig zijn met hoge verwachtingen en liepen jullie in dit proces ergens op vast? We horen graag tips hoe dit te voorkomen.
- Hoe ga je uiteindelijk het gesprek aan met collega's, om te ontdekken hoe zij naar kinderen kijken (reflectie)? Welke kapstukken horen daarbij/ gebruik je daarbij? (=input). En wie gaat dat doen?
- En hoe bewerkstellig je vervolgens dat leerkrachten op een andere manier gaan denken over de mogelijkheden van leerlingen? Zonder dat hij/zij zich daarin persoonlijk aangevallen voelt?

Kennisdeling

Marijke van Vijfeijken van Hogeschool Arnhem Nijmegen, onderzoeksondersteuner en in een latere fase ook kernteamlid van de WOAN, deelde op de halfjaarlijkse kennisdeeldag van de WOAN de inhoud van het boek "Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs" (2022) dat zij samenstelde met bijdragen van andere onderzoekers en professionals uit het onderwijsveld. Er zijn verschillende vraagstukken die verbonden zijn aan kansengelijkheid die in dit boek en haar presentatie de revue passeren: differentiatie, toetsing, het hebben van hoge verwachtingen, partnerschapsrelaties tussen school en ouders, brede brugklassen en de wijze waarop Expliciete Directe Instructie kan worden ingezet.

Specifiek over het thema van hoge verwachtingen stelde Marijke verschillende [weblectures](#) ter beschikking aan de deelnemers van de WOAN als voorbereiding op de kennisdeeldag in januari '21:

- Webcollege 1: [Geschiedenis van onderzoek naar verwachtingen](#)
- Webcollege 2: [Vorming van verwachtingen leerlingkenmerken](#)
- Webcollege 3: [\(On\)bewuste verschillen in interacties](#)
- Webcollege 4: [Kenmerken van leraren verwachtingsvorming](#)
- Webcollege 5: [Hoge verwachtingsleraren in de praktijk](#)

8.2 Ouderbetrokkenheid

Bij de inventarisatie van onderzoeksvragen in de startgesprekken was het betrekken van ouders voor vrijwel alle scholen een belangrijk thema. Uiteindelijk is er één school geweest die prioriteit heeft gegeven aan dit onderwerp.

Vraag

- *School D:* Wat kunnen wij als leerkrachten doen om de thuisbetrokkenheid op het gebied van taalontwikkeling te vergroten?

Output

School D: Er is een checklist gemaakt zodat er meer zicht is verkregen op de ondersteuningsbehoeften van ouders bij het creëren van een taalrijke omgeving thuis. Het voorlezen van prentenboeken bij de kleuters heeft daarbij de afgelopen periode de focus gehad. Op basis van de inventarisatie onder de ouders van onze kleuters konden we vier groepen onderscheiden die varieerden in ondersteuningsbehoefte: Chinese ouders, anderstalige ouders, ouders die we moeilijk kunnen bereiken en ouders zonder specifieke ondersteuningsvraag. Voor iedere groep hebben we nagedacht over materialen die we mee zouden kunnen geven om het voorlezen thuis makkelijk en aantrekkelijk te maken. Die materialen worden samen met een boek dat aansluit bij de interesses/leefwereld van het kind verspreid via een leestas die de kinderen mee naar huis nemen. Als ze de leestas weer mee naar school nemen vertellen de kinderen over het boek en/of de spullen die ze hebben meegenomen.

Vervolg vragen en -acties

School D: We zijn op zoek naar een manier waarop we de inzichten vanuit het onderzoek kunnen borgen in de school en hoe we nieuwe collega's mee kunnen nemen in deze aanpak.

Kennisdeling

Op verschillende momenten hebben we kennis gedeeld over educatief partnerschap met ouders. In maart '22 verzorgde **Judith Stoep** een inleiding op dit thema tijdens de halfjaarlijkse kennisdeeldag met de ambassadeurs, schoolleiders en onderzoeksondersteuners van de WOAN. Zij stelde stereotiepe beelden aan de orde die leerkrachten kunnen hebben van verschillende groepen ouders. Vervolgens kwamen twee socialisatiemodellen aan bod die elkaar inhoudelijk overlappen en die inzicht geven in het samenspel tussen school, ouders en de gemeenschap: het ecologisch model van Bronfenbrenner (1977) en de *overlapping spheres of influence* van Epstein (1992/1995). Aan de hand van het model van Epstein besteedde ze aandacht aan verschillende vormen waarin ouders betrokken kunnen zijn bij school en de schoolse ontwikkeling van hun kind:

1. Opvoeden thuis: ouders bieden vanuit het gezin de basis voor het kind om op school te kunnen functioneren. Ze zorgen voor de basisvoorwaarden zoals voeding, persoonlijke verzorging en het ondersteunen van het kind. Dit is ook een domein waar scholen soms in interveniëren, bijvoorbeeld bij voeding: er zijn scholen die een ontbijt regelen voor hun leerlingen, omdat ze van mening zijn dat ouders niet voldoen aan die basisvoorwaarde. Andere scholen spreken ouders meer aan op hun verantwoordelijkheid en willen de ouderlijke opvoedtaken juist niet overnemen.
2. Communiceren met school wordt door scholen vaak gezien als het belangrijkste type ouderbetrokkenheid. Daar vallen 10-minutengesprekken onder, het lezen van een nieuwsbrief van school, het bezoeken van ouderavonden, het bekijken van de website of sociale media van de school. Dat zijn vormen van georganiseerde communicatie. Communicatie op school omvat ook de gesprekjes bij het halen en brengen van het kind. Scholen hebben de keus uit veel mogelijkheden om de communicatie met ouders vorm te geven.
3. Vrijwilligerswerk doen: daarbij wordt gedacht aan het meegaan met schoolreisjes, helpen in de klas als de school daarom vraagt, als luizenmoeder of voorleesouder.
4. Thuis ondersteunen: dan gaat het niet alleen om het helpen bij het maken en plannen van huiswerk, maar vooral wat ouders hun kinderen bieden in de vorm van cultureel en sociaal kapitaal. Praten ze met hun kind over school, over de dingen die gebeurd zijn in de klas, maar ook over de inhoud van de lessen? Zijn er discussies over onderwerpen die een rol spelen in de leefwereld van de kinderen?
5. Participeren in de besluitvorming: hierbij gaat het om formele participatie, bijvoorbeeld in een ouderraad of de medezeggenschapsraad van een school. Ouders hebben dan een formele positie en kunnen invloed uitoefenen op datgene wat er op school gebeurt. Er zijn maar weinig ouders die dat

doen en vaker zijn dat hoogopgeleide ouders, die zich competent achten om medezeggenschapstaken of bestuurstaken op zich te nemen. Wat je ook ziet dat sommige scholen in wijken met grote sociale en culturele diversiteit het moeilijk vinden om ouders te vinden die dit soort taken op zich willen nemen.

6. Samenwerken met de omgeving: In Nederland zie je dat scholen steeds meer samenwerken met ouders via andere organisaties in de omgeving van de school, zoals de peuterspeelzaal of het kinderdagverblijf, de sportvereniging, of via sociale wijkteams. Soms krijgt die samenwerking ook fysiek gestalte in een brede school, waar onderwijs, opvang en andere diensten in zijn samengebracht.

Ze verwees daarna naar de publicatie van Bakker et al. (2013), die een review uitvoerden om op een systematische wijze te beschrijven wat de effecten zijn van ouderbetrokkenheid en welke rol de leraar daarbij speelt. De algemene boodschap uit de reviewstudie is dat je genuanceerd moet kijken naar onderzoeken over ouderbetrokkenheid en hun effecten. Er zijn veel aanwijzingen voor de positieve effecten van betrokkenheid thuis, maar negatieve effecten van overmatige druk en controle, zeker bij oudere kinderen. Er is weinig tot geen effect van betrokkenheid van ouders op en bij school, dus het doen van vrijwilligerswerk en het formeel participeren. Als je het thuismilieu en het schoolmilieu dicht bij elkaar kunt brengen bij laagopgeleide ouders, zodat er meer sprake is van overlapping spheres, dan zie je positieve resultaten ontstaan.

Waarom zijn die *overlapping spheres* en partnerschap belangrijk? Uit het onderzoek van Stoep (2008) en dat van Van der Hoeven Van Doornum (1990) blijkt dat oordelen van leerkrachten over ouderbetrokkenheid de perceptie van de leerbaarheid van de leerlingen beïnvloedt en van invloed zijn op de resultaten van de leerling, bijvoorbeeld op het gebied van taal en lezen. Als een leerkracht bij een kleuter met laagopgeleide ouders het idee heeft dat de ouders niet betrokken zijn en denkt dat er thuis weinig gebeurt op het gebied van voorlezen, dan zal die kleuterleerkracht eerder geneigd zijn om nog niet met voorbereidende leesactiviteiten te beginnen, omdat die inschat dat het kind daar dan nog niet aan toe is en er vanuit huis ook weinig ondersteuning te verwachten valt. In dat geval wordt het kind dan mogelijk te weinig uitgedaagd, omdat er weinig van hem of haar verwacht wordt. Dit heeft als resultaat dat dat kind ook minder grote stappen zal zetten in de ontwikkeling van geletterdheid. Dat is een voorbeeld van een selffulfilling prophecy, het zogenaamde pygmalion-effect (Rosenthal & Jacobson, 1986).

We weten uit onderzoek (onder andere Van Tuijl et al., 2001) dat een doorgaande lijn tussen het leren in het gezin en op school beter is voor de taalontwikkeling van een kind. Bij een tweerichtingsbenadering ga je samen kijken wat je kunt doen voor het kind. Je doet suggesties op het gebied van taalstimulering die passen bij de context en tradities binnen het gezin. Aandacht voor de moedertaal van het kind vormt daar ook een onderdeel van. De sociale en culturele context van het kind wordt dan erkend en meertaligheid en een ander land van herkomst zie je niet als achterstandsfactoren maar als punten van verschil (zie Pels, 2012).

In het verlengde van deze aanbevelingen besteedde ze aandacht aan een project dat ze vanuit het Expertisecentrum Nederlands deed in samenwerking met Stichting PAS ten tijde van COVID-19: Educatief partnerschap in VVE op afstand (Stoep et al., 2021.) Op basis van literatuuronderzoek, reacties op een digitale vragenlijst voor medewerkers in de kinderopvang en focusgroepen werden de volgende effectieve praktijken voorgesteld voor het op afstand bieden van ondersteuning aan ouders in de context van VVE:

- wederkerigheid in het contact met ouders,
- duidelijke communicatie,
- het gebruik van verschillende media (dus gesproken en geschreven boodschappen en beelden),
- de inzet van verschillende communicatiekanalen (zowel synchroon als asynchroon),
- rekening houden met diversiteit in de groep ouders,
- terugkoppeling vragen aan ouders over datgene wat ze thuis met het kind hebben gedaan,
- digitale vaardigheden en technische mogelijkheden optimaliseren,
- via een routekaart overzicht geven over het tijdspad, de activiteiten die gedaan worden en de verwachtingen vanuit het VVE-programma,
- model staan bij ontwikkelingsstimulering,
- en de netwerken van ouders uitbreiden.

Deze punten zijn in een rapport en een digitale flyer opgenomen die vorig jaar landelijk is verspreid over VVE-locaties.

Gekoppeld aan de kennisdeeldag in maart '22 leverde **Martine van der Pluijm** van de Hogeschool Rotterdam een bijdrage over ouderbetrokkenheid in de vorm van een webcollege dat eerder die maand onder de deelnemende scholen verspreid was. Ze ging daarbij in op haar promotieonderzoek (2020a) en de aanpak Thuis in taal (2020b) die ze ontwikkelde en implementeerde op verschillende locaties in Nederland.

Op de regionale ReseachEd Arnhem Nijmegen in september '20 besteedden **Sonja Bruggeman** (schoolleider Kindcentrum de Werf) en **Judith Stoep** in een duopresentatie aandacht aan ouderbetrokkenheid en het onderzoekend vermogen binnen een schoolteam. Logo3000 werd daarbij belicht als voorbeeld om ouders mee te nemen in de taalstimulering van jonge kinderen.

Tijdens het internationale congres van ERNAPE in Nijmegen, in augustus '22 kwam de aanpak aan bod die op een van de scholen wordt ingezet om het voorlezen thuis een impuls te geven. **Judith Stoep** plaatste het ontwerpgerichte onderzoek dat daaraan verbonden is in de context van de Teacher Design Thinking-cyclus van de WOAN en liet aan de hand van een dashboard zien hoe het schoolteam registreert welke stappen er worden gezet.

8.3 Effectieve instructie

Binnen het thema effectieve instructie zijn er door meerdere scholen onderzoeksvragen opgesteld. Sommige scholen hebben gedurende het traject een doorontwikkeling gemaakt en de onderzoeksvraag aangescherpt en/of aangepast op basis van de kennis en ervaringen die ze tijdens de WOAN hebben opgedaan. Vaak was de initiële vraag breed en gericht op de prestaties van en didactiek voor bovenbouwleerlingen, met name op het gebied van begrijpend lezen, maar in de loop van het vraagarticulatieproces bleken de interventies zich toch beter te kunnen richten op onderliggende problemen, zoals woordenschat, kennis van de wereld en gevorderd technisch lezen. Hoewel de vragen schoolspecifiek samen met de onderzoeksondersteuner zijn opgesteld zit er ook overlap in de vragen.

Vragen

- School E: Hoe kunnen we executieve functies aanbieden en oefenen met (taalzwakke) kleuters zodat het zichtbaar resultaat oplevert?
-
- School F: Hoe kunnen we differentiatie vormgeven in onze technisch leeslessen?
- School G: Hoe kunnen we kennis van de wereld, mondelinge taalvaardigheid, begrijpend lezen, schrijven (stellen) en burgerschapsvorming integreren binnen thematisch onderwijs en dat gestalte geven in de groepen 4 tot en met 8?
- School H: Wat hebben onze leerlingen nodig om teksten te kunnen begrijpen?
- School I: Hoe kunnen leerkrachten in de kleutergroepen rijke teksten gecombineerd met effectieve directe instructie inzetten om de woordenschat van kleuters te vergroten en daarmee te werken aan kennisopbouw?
- School J: Hoe geven we als leerkrachten binnen ons schoolteam een interactieve les begrijpend lezen of luisteren aan onze klassen, van groep 1 tot en met 8?
- School K: In welke mate wordt de woordenschat van leerlingen van groep 7 en 8 vergroot wanneer stellessen worden gekoppeld aan wereldoriëntatielessen?
- School L: Hoe kan woordenschatonderwijs, gekoppeld aan wereldoriëntatiethema's, ingezet worden om de woordenschat van leerlingen van groep 6 te verbeteren?
- School M: Heeft een interventie gericht op het verbeteren van effectieve directe instructie effect op het verbeteren van de prestaties in begrijpend lezen?

Output

School E: Op basis van onderzoek door de ambassadeur en scripties/opdrachten van studenten is een concrete aanpak ontwikkeld en uitgeprobeerd met betrekking tot het aanbieden en inoefenen van executieve functies in de onderbouw (groep 1-2). We hebben nu iets ontwikkeld dat op onze school werkt: een combinatie van:

- een zichtbaar doel (afbeelding),
- een liedje (ter ondersteuning),
- een traject (4 weken),
- een registratie-/observatiemodel (bijhouden van resultaat),

- werken met een doelenmuur (wat zijn we aan het leren?).

School F: Voor verkenning van de vraag, het verzamelen van relevante gegevens en het ontwikkelen van een gedeelde visie en aanpak voor gevorderd technisch leesonderwijs hebben we verschillende stappen gezet:

- er is een vragenlijst/zelfbeoordelingslijst afgenomen bij leerkrachten over technisch lezen en het werken met Karakter (de leesmethode waar we recent mee zijn gaan werken);
- we volgen als team een implementatietraject met diverse bijeenkomsten om de nieuwe leesmethode te implementeren;
- er zijn klassenbezoeken afgenomen bij het werken met Karakter door een externe schoolbegeleider;
- samen met een student van de Radboud Universiteit is een kijkwijzer ontwikkeld;
- differentiatie is een schooldoel geworden;
- we hebben meer tijd ingeroosterd voor technisch lezen;
- in onze besprekingen hebben we het gehad over urgentiebesef in het team: waar moet het gevorderd technisch leesonderwijs naar toe en waarom?
- er is samenwerking gezocht met Rozet: we maken gebruik van de Bibliotheek op School (het Rozetje);
- er is een leescoördinator ingesteld om leesbeleving meer aandacht te geven;
- we hebben studiedagen rond dit thema georganiseerd en gezamenlijk literatuur gelezen, als team en in vloeren;
- in de expertgroep hebben we gesproken over differentiatie als concept bij de technisch leeslessen en hoe dit bij aanvang vorm te geven;
- er zijn technisch leestoetsen afgenomen en de leesresultaten zijn op een studiedag geanalyseerd.

School G: De onderzoeksvraag is breed en bestrijkt veel onderwijsaspecten. De opbrengsten zijn daarom gevarieerd: we hebben in co-constructie gewerkt aan het beschrijven van leerstofinhoud, leerlijnen, lesopbouw, didactiek en werkvormen, dagstructuur en de inrichting van school en lokalen. Er zijn kwaliteitskaarten ontwikkeld om onze werkwijze vast te leggen. Een voorbeeld is de kwaliteitskaart 'schematiseren', een tool voor leerkrachten om les te geven in tekststructuren.

School H: Het eerste jaar dat we bij de WOAN betrokken waren hebben we teambesprekingen benut om urgentiebesef bij de leerkrachten te krijgen voor het thema "woordenschat" in relatie tot tekstbegrip. We hebben een nulmeting gedaan aan de hand van een vragenlijst die is voorgelegd aan de leerkrachten. Vervolgens hebben we met een kijkwijzer klassenbezoeken gedaan om te kijken hoe de woordenschatinstructie wordt vormgegeven binnen onze school. Op basis van die inzichten hebben we een plan van aanpak gemaakt om tot een schoolbrede aanpak van impliciet en expliciet woordenschatonderwijs te komen. Het doel hebben we vastgelegd in een GAS-schaal.

School I: We zijn begonnen met EDI-lessen met kleuters om vanaf de start te werken aan de woordenschat van onze leerlingen.

School J: Het startpunt voor ons team om aan de slag te gaan met dit thema was een scholingstraject van een externe begeleider over de didactiek van begrijpend lezen en luisteren. We hebben naar aanleiding van die scholing een vragenlijst ontwikkeld. Van de reacties op die vragenlijst is een samenvatting gemaakt die richting geeft aan de stappen die we zetten om de resultaten te verbeteren.

School K: We zijn begonnen met het doen van literatuuronderzoek naar woordenschatontwikkeling en -instructie, in drie rondes. Daarna hebben we een nulmeting gedaan met twee instrumenten: een toets uit Nieuwsbegrip in ronde 1 en een zelfgemaakte woordenschattoets in ronde 3. De interventies die we vervolgens hebben ingezet waren:

- aandacht voor leesstrategieën;
- ophalen van voorkennis via mindmaps/woordwebben;
- stellessen gekoppeld aan wereldoriëntatie: Vikingen.

School L: We zijn als volgt te werk gegaan met ons vraagstuk over de integratie van woordenschat met wereldoriëntatie:

- raadpleging literatuur en praktijkvoorbeelden;
- ontwikkelen lesplan voor groep 6 over het wereldoriëntatiethema 'natuur' op basis van zaakvakmethode, met thematafels, woordenschatkaarten en schrijfopdrachten;

- nulmeting; zelf-ontwikkelde woordenschattoetsen;
- logboek dat door de leerkrachten is bijgehouden.

School M: We hebben observaties van leerkrachten om de sterke en zwakke kanten van het hanteren van het EDI-model in kaart te brengen. De analyses hebben we verwoord en gedeeld met het team.

Vervolg vragen en -acties

School E: We willen nog gaan onderzoeken hoe we om moeten gaan met de grote verschillen tussen kinderen. We zien dat de sterkere kinderen sneller leren, terwijl de leerlingen die zwakker zijn (in taal, gedrag) langzamer leren. De verschillen tussen leerlingen lijken hiermee juist groter te worden terwijl het onze bedoeling is om juist de kansenongelijkheid te verkleinen.

School F: We willen ons verder gaan verdiepen in de volgende vragen: Op welke wijze geven andere scholen differentiatie bij technisch lezen vorm, binnen de reguliere lestijd? Wat doet de leerkracht? Wat doen de leerlingen? En met welk effect? Op welke wijze wordt gewerkt aan de vaardigheden die nodig zijn om meer zelfstandig met een leesmethode te werken? Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen die meer uitdaging nodig hebben, doen wat ze moeten doen?

School G: We halen antwoorden op onze vragen op plekken waarvan we denken dat die ons verder kunnen helpen.

School H: We willen ons de komende tijd richten op borging en het zichtbaar maken van de resultaten van onze aanpak: Hoe zorg je ervoor dat de focus op de nieuwe aanpak voor woordenschat blijft binnen een overvol jaarprogramma voor de groep en het team? Hoe kun je successen inzichtelijk/meetbaar maken?

School I: We zijn op zoek naar manieren waarop we beter zicht kunnen krijgen op het woordenschatniveau van de groepen.

School J: We zijn geïnteresseerd in de ervaringen van andere scholen die ervoor hebben gekozen om begrijpend lezen en luisteren te combineren met de vakken technisch lezen, taal en wereldoriëntatie. Hoe kunnen we stapsgewijs zorgen voor de integratie van deze vakgebieden en de implicaties daarvan voor de opzet van onze lessen. En hoe kunnen we onze onderwijsaanpak goed evalueren en hoe borgen we hetgeen we ontwikkeld hebben?

School L: Na de stappen die we hebben gezet hebben we een vervolgvraag geformuleerd: leidt de thematische aanpak tot een grotere leesmotivatie en vervolgens tot beter leesbegrip?

School M: We beraden ons nu op vervolgstappen: kiezen we voor een extern bureau of voor interne scholing waarbij leerkrachten elkaar ondersteunen om de begrijpend leesinstructie te optimaliseren? We willen toewerken naar draagvlak om schoolbreed te kiezen voor het EDI-model.

Kennisdeling

Nicole Swart, een van de onderzoekssteuners vanuit het Expertisecentrum Nederlands, verzorgde in juni '21 een webinar over begrijpend lezen. Daarbij ging ze in op de volgende vragen: Wat is begrijpend lezen? Welke vaardigheden en kennisbronnen spelen een rol bij begrijpend lezen? En hoe ziet kwalitatief goed begrijpend leesonderwijs eruit? Ze besteedde vervolgens aandacht aan PIRLS, het internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6. Aan de hand van een voorbeeldtekst demonstreerde ze welke niveaus kunnen worden onderscheiden bij het construeren van tekstbegrip door een leerling:

- het oppervlaktemodel, dat bestaat uit de tekst zelf;
- het tekstmodel, waarbij een weergave wordt gevormd van de informatie die in de tekst staat;
- het situatiemodel waarbij met behulp van achtergrondkennis een model wordt gemaakt van de situatie.

De processen op deze niveaus verlopen parallel aan elkaar: terwijl de lezer de tekst op het oppervlakteniveau leest, worden er verbanden gelegd om zo een tekstmodel te vormen en waar mogelijk wordt relevante

achtergrondkennis ingevoegd om zo een model van de situatie te maken. Bovendien zijn er verschillende factoren die de processen beïnvloeden, zoals technisch leesvaardigheid, woordenschat, achtergrondkennis, strategiegebruik en motivatie. Meer informatie over de wijze waarop je deze factoren als leerkracht kan beïnvloeden is terug te vinden op de themapagina over begrijpend lezen op Onderwijskennis.nl (Swart & Stoep, 2022).

8.4 Samenwerking in de werkplaats

In de publicatie [*Samen werken aan kansengelijkheid*](#) lichten we onze werkwijze toe en vertellen ambassadeurs, schoolleiders en onderzoeksondersteuners over het proces en de opbrengsten van hun deelname aan de WOAN.

Figuur 13

Publiekpublicatie Samen Werken aan Kansengelijkheid



Gedurende de projectperiode werd twee keer per jaar een (online) kennisbijeenkomst georganiseerd voor alle deelnemende scholen. Hierbij werden de doelen, (tussentijdse) resultaten en opgedane kennis met elkaar gedeeld. We hebben de projectperiode afgesloten met een symposium. Dit symposium was het moment om te inspireren, markeren, terug te kijken en vooruit te blikken op de WOAN. Want wat ons betreft blijven we ook in de toekomst zoeken naar mogelijkheden om hier in de regio de krachten te bundelen. In het licht van kansengelijkheid, onderzoek en de onderwijspraktijk willen we met elkaar in verbinding blijven.

(Leraren)opleidingen

Er lopen diverse lijnen tussen de opleidingen die door de consortiumpartners worden verzorgd en de werkplaats. **HAN Pabo** is al vanaf 2005 partner in de academische opleidingsscholen van Delta en Flores en betrokken bij Stichting PAS. Die samenwerking werd al vóór de start van de WOAN geïntensiveerd door het LEROPO-project 'Versterking Samenwerking' (LERarenOPleidenPrimair Onderwijs), nu Samen Opleiden. Uit dat project is de samenwerking in professionele leergroepen voortgekomen rond expertisegebieden in de opleiding/het onderwijs zoals taal, rekenen-wiskunde, jonge kind, cultuureducatie, OJW en 'Urban Teaching' over sociale- en taalachterstand. Dat laatste onderwerp is uitgewerkt in een minor Educational Needs, waarin inzichten zitten die aansluiten bij de doelstellingen van de WOAN.

In het opleidingsinstituut PWO aan de **Radboud Universiteit** worden op verschillende manieren professionals opgeleid die een rol gaan vervullen in het onderwijs: in de opleidingen Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen, de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO), de opleiding

Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO) en de nieuwe master Curriculumontwikkeling voor Primair Onderwijs (CoPo). Studenten van deze opleidingen hebben een bijdrage geleverd aan kennis- en productontwikkeling in de vorm van scripties, adviezen en instrumenten. Die liggen op het snijvlak van de vraagstukken van de scholen die deelnemen aan de WOAN en de aandacht die in het onderwijscurriculum van PWO wordt besteed aan het thema kansengelijkheid. Voorbeelden van cursussen uit dat curriculum zijn *Kwaliteit van onderwijs*, *Sociaal-culturele context* en *Onderwijs en samenleving*.

De **Hogeschool Arnhem Nijmegen** heeft in een Kennislab Kansengelijkheid [4 masterclasses](#) ontworpen over hoe je als leerkracht kan bijdragen aan kansengelijkheid in het onderwijs. De eerste Masterclass is van Marijke van Vijfeijken. In de eerste masterclass doe je gezamenlijke kennis op en krijg je inzicht in de oorzaken van kansengelijkheid. De tweede masterclass gaat over differentiatie, de derde over het hebben van hoge verwachtingen en de vierde over rechtvaardig beoordelen en beslissen. In deze masterclasses is bijvoorbeeld aandacht voor de relatie tussen een gedifferentieerd onderwijsaanbod en de projectie van de verwachtingen van de leerkracht. Ook is er aandacht voor de methode van Expliciete Directe Instructie (EDI) die een belangrijke bijdrage kan leveren aan het vergroten van kansengelijkheid. Inzichten uit WOAN zijn gebruikt voor het ontwerp van de masterclasses en ook zijn inzichten, opgedaan tijdens de uitvoering van de masterclasses, gebruikt als input voor de TD- teams, bijvoorbeeld als het gaat over het inzetten van gesprekstools voor het bespreken van leerkrachtverwachtingen. Verder heeft de HAN Pabo voor haar studenten stage-opdrachten ten aanzien van kansengelijkheid geformuleerd en zijn lio-stagiaires betrokken bij de (onderwerpen van de) TD-t.

8.5 Kansengelijkheid

Kennisdeling

Maarten Wolbers, hoogleraar Sociologie aan de Radboud Universiteit en kernteamlid van de WOAN had in oktober '20 de primeur van de eerste COVID-19-webinar van de WOAN. De titel van zijn presentatie luidde: *Onderwijskansen, -ongelijkheid en achterstanden*. Wat verstaan we hieronder en hoe stellen we (ontwikkelingen hierin) vast? In de reflectie op die vragen kwamen de volgende onderwerpen aan bod:

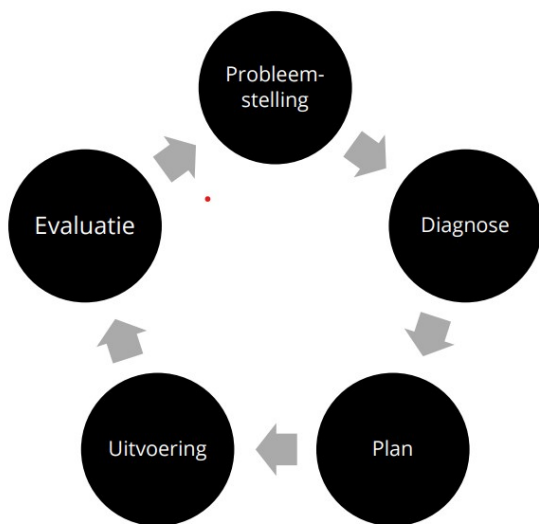
- de verschillen tussen de concepten 'onderwijskansen', 'onderwijsongelijkheid' en 'onderwijsachterstanden';
- de samenhang tussen kansen en maatschappelijke positie van ouders (bijvoorbeeld afgelezen aan het opleidingsniveau);
- de rol van intelligentie en erfelijke aanleg bij de onderwijsloopbaan;
- primaire en secundaire effecten van sociale stratificatie: is sociale reproductie in het onderwijs enkel het gevolg van selectie op verschillen in cognitieve vaardigheden tussen sociale milieus (primaire effecten) of nemen leerlingen met dezelfde cognitieve vaardigheden (samen met hun ouders) andere onderwijsbeslissingen, die sterk samenhangen met hun sociale herkomst (secundaire effecten)?
- in hoeverre 'profiteren' kinderen van het opleidingsniveau van hun ouders?
- de uitdagende rol die de WOAN zou kunnen spelen in het bevorderen van kansengelijkheid op het niveau van de leerlingen en de zoektocht naar het onderzoeks- en interventiedesign dat daarbij passend zou kunnen zijn.

Wat kunnen resultaten van onderzoek betekenen voor de onderbouwing van keuzes die scholen maken voor maatregelen ter bevordering van gelijke kansen in hun school? Deze vraag stond centraal in de [lezing](#) van **Eddie Denessen** (Radboud Universiteit en Universiteit van Leiden) tijdens het WOAN-symposium van 29 maart 2023 over de relatie tussen onderzoek en schoolontwikkeling. Belangrijke vraag bij het benutten van kennis in de schoolpraktijk is of de kennis relevant is voor de eigen context. In hoeverre is de kennis een antwoord op problemen in de eigen school en onder welke condities is de kennisbenutting effectief? Gaat dit leiden tot de beoogde effecten van de school? Denessen maakte in zijn lezing onderscheid in verschillende soorten kennis en de waarde ervan.

We moeten ons realiseren dat onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd in verschillende contexten. Om deze kennis in de klas te kunnen gebruiken moet je die op zijn waarde schatten en vertalen naar je eigen context (leerlingen, school(team), identiteit van de school), want bij empirische evidentie is er sprake van generalisatie (het gaat uit van gemiddelden, trends) en waarschijnlijkheden. Praktijkkennis (anekdotisch en subjectief) en kennis verzameld in de eigen context helpen bij het contextualiseren van een interventie.

De cyclus van probleem-doel-interventie-evaluatie in relatie tot kansengelijkheid leidt volgens Denessen tot een veelheid aan evidence based interventies waar de school uit kan kiezen. Hij illustreert dit aan de hand van de regulatieve cyclus van Van Strien (1986; Figuur 14) en de *Theory of change*. Denessen haalt daarbij ook de menukaart aan van NPO en de 264 interventies van de Gelijke Kansen Alliantie (GKA). Het is niet zo dat scholen deze interventies zomaar kunnen inzetten in de eigen schoolpraktijk en dat de resultaten “vanzelf” komen. Niet voor niets begint het NPO met een schoolscan.

Figuur 14
Regulatieve Cyclus (Van Strien, 1986)



Evaluatie van gelijkekansenbeleid vindt plaats aan de hand van sociale achtergrondkenmerken van leerlingen en schoolloopbaangegevens. Daarnaast vindt op lokaal niveau monitoring plaats op tal van andere terreinen. Denessen adviseert die lokale kennis te benutten bij lokaal kansenbeleid. Dat is waardevol voor de evaluatie van de eigen maatregelen, voor de professionalisering van leerkrachten en het is waardevol voor onderwijsonderzoekers.

9. Lessons learned en aanbevelingen

De WOAN bouwt voort op inzichten vanuit eerdere werkplaatsen onderwijsonderzoek en de beschouwingen en onderzoeken die daarover zijn verschenen (NRO/PO-Raad, 2018; De Jong et al., 2019). De punten die in deze publicaties naar voren komen kunnen we onderschrijven vanuit de WOAN:

- **Gelijkwaardigheid in samenwerking:** Er was veel interesse en nieuwsgierigheid bij de partners in elkaars werkwijze, expertise, en hoe iedere partner uit het consortium invulling geeft aan het werken aan kansengelijkheid. Buiten de georganiseerde bijeenkomsten lukte het vaak niet om samen met scholen die aan eenzelfde vraagstuk werkten af te stemmen. Daar was wel behoefte aan bij de verschillende deelnemers. Het faciliteren in tijd om samenwerking nog beter te organiseren is een belangrijk aandachtspunt voor toekomstige samenwerking.
- **Betrokkenheid vanuit onderwijsinstellingen op verschillende niveaus:** leerkracht, leerteam, schoolleider, stafbureau scholenkoepel De betrokkenheid was zeker bij iedere stakeholdergroep aanwezig. We hebben wel gemerkt dat de praktijk hierin soms weerbarstig is om die betrokkenheid ook actief te kunnen waarmaken. COVID-19 heeft hierin een versturende rol gespeeld. Er zijn ook diverse wisselingen geweest onder degenen die bij de start van de WOAN betrokken waren, met name op bestuursniveau scholenkoepel. In de scholen en bij de onderzoeksondersteuners zijn er ook wel wisselingen geweest, maar dit is op schoolniveau minder van invloed geweest op het proces. Verantwoordelijkheden, verwachtingen en taken zouden aan de voorkant nog beter vastgelegd en geborgd kunnen worden. Deze zouden dan gekoppeld moeten worden aan organisaties en functies en minder aan personen. Dat maakt een werkplaats minder kwetsbaar bij wisselingen.
- **Inzet vanuit kennisinstellingen door onderzoekers en studenten:** Dit was echt een meerwaarde. De deskundigheid van onderzoeksondersteuners kon breed worden benut. De kennisinstellingen hebben grotere en kleinere stappen genomen om het werken aan kansengelijkheid een betere plek te geven in de opleiding van studenten. Dit heeft tot mooie opdrachten, stages en scripties geleid, die studenten ook weer konden presenteren aan medestudenten en andere docenten. Het proces om samen naar relevante literatuur te zoeken heeft veel goede inzichten opgeleverd. Vaak werd dit geïnitieerd of uitgevoerd door de onderzoeksondersteuner die relevante bronnen kon aanreiken bij de schoolspecifieke vraagstukken. Scholen zouden nog meer gebruik kunnen maken van de kennis en informatie die de studenten hebben opgedaan. Bij de start van een onderzoek zouden studenten aan een school gekoppeld kunnen worden. Presentaties die studenten aan medestudenten en andere docenten geven zouden ook gegeven kunnen worden in de betrokken WOAN-scholen en in de werkplaats.
- **Beschrijving van rollen en verantwoordelijkheden:** De profielen die we in de beginfase hebben opgesteld om onderzoeksondersteuners en ambassadeurs te werven hebben gezorgd voor duidelijkheid in de rolomschrijving en de omvang en inhoud van de activiteiten. We hebben het idee dat deze stap ook voor de benodigde commitment heeft gezorgd. Het faciliteren en stimuleren van 'werkplaats' onderzoek door de schoolleider is daarbij essentieel gebleken. De schoolleider zou dus altijd direct betrokken moeten zijn bij een onderzoek en vanuit zijn rol ook andere teamleden betrekken bij het onderzoek.
- **Ontwikkeling van onderzoekende houding binnen de school:** Systematisch werken en de tijd nemen voor de beginfase van de TD-Thinking-cyclus is van meerwaarde geweest voor de scholen. Door samen te brainstormen en zo het probleem te verhelderen en de onderzoeksvraag zorgvuldig te formuleren zijn de onderzoeksvragen aangescherpt. Niet te snel naar oplossingen zoeken was op veel scholen een eye opener en ook wel een kwestie van wennen. Dus: tijd ervoor nemen, niet alleen de ambassadeur maar ook in het team, en een deel van de tijd faciliteren helpt en is wel nodig. Het vooraf organiseren van kennisdelingssessie en workshops over bepaalde werkwijze en thema's zou ondersteunend kunnen werken om de onderzoekende houding te versterken.
- **Duurzame verbinding tussen onderwijs(ontwikkeling) en onderzoek:** Het gemeenschappelijk doel is door zorgvuldig praktijkgericht onderzoek tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs te komen. Het

belang voor de school zit in het inbrengen van een relevante vraag uit de praktijk, zodat de school er ook echt iets aan heeft en het ontwikkelen van een onderzoeksmatige aanpak bij leerkrachten. Op die manier kunnen we de kwaliteit van het handelen van onderwijzend personeel vergroten, met (wetenschappelijke) kennis onderbouwd (evidence informed). Scholen zijn sterk in het signaleren van een knelpunt maar het goed duiden en analyseren van een knelpunt en het formuleren van een onderzoeksvraag is vaak nog lastig. De onderzoeksondersteuners spelen een belangrijke rol om deze vaardigheid samen met scholen verder te ontwikkelen.

- **Kennisdeling: Uitwisselingen en het leren van elkaar is verrijkend:** Een succesfactor die in meerdere praktijkvoorbeelden terugkomt, is dat de participanten in de bestaande werkplaatsen zowel een gemeenschappelijk doel hebben als een belang voor de eigen school of instelling. Een andere duidelijke succesfactor in alle praktijkvoorbeelden, is communityvorming. Regelmatig bij elkaar komen is daarbij essentieel om onderling vertrouwen op te bouwen. De WOAN heeft ook gezorgd voor het versterken van kennisdeling tussen het onderwijs en de onderzoeksinstellingen.
- **Interventies richten op scholen die het nodig hebben:** uit de LVS-gegevens is gebleken dat juist leerlingen van de WOAN-scholen het meest achterlopen op het gebied van lezen en rekenen, gevolgd door de overige OAB-scholen, terwijl we het andersom zouden verwachten, gezien de inzet van de werkplaats. Dit geeft duidelijk de urgentie van het inzetten van interventies gericht op kansengelijkheid bij de doelgroep van deze scholen.
- **Het volgen van leerresultaten in de Arnhemse Monitor Kansengelijkheid:** Stichting PAS is momenteel bezig met een nieuwe opzet van de Arnhemse Monitor Kansengelijkheid in de vorm van een digitale tool. De LVS-gegevens van de OAB-scholen binnen Arnhem gaan hierin een onderdeel vormen, zodat de doelgroep gericht gevolgd kan worden. Naast het in beeld brengen van de vaardigheidsscores en vaardigheidsgroei van leerlingen vormt kansrijk adviseren ook een belangrijk onderdeel. Hoe vaak worden adviezen bijgesteld en waar zitten deze leerlingen na 3 jaar?

10. Ter afsluiting

Na afsluiting van de periode waarin de WOAN subsidie heeft ontvangen via het NRO hebben scholen nog veel vervolgvragen. De teams willen nog meer grip krijgen op de wijze waarop ze de beginsituatie voorafgaand aan een interventie in beeld kunnen brengen en de opbrengsten van inzet van interventies meetbaar kunnen maken. Ze zoeken verklaringen waarom de interventies bij de ene groep leerlingen binnen hun school meer aansluiten dan bij een andere groep leerlingen, maar vooral ook hoe ze de aanpakken, bevindingen en werkwijzen kunnen borgen voor de toekomst.

We verkennen daarom op dit moment de mogelijkheden om de samenwerking in de WOAN voort te zetten en uit te breiden met andere partners, zoals scholenkoepels in het voortgezet onderwijs. De overgang van PO naar VO is namelijk een thema dat in de context van kansengelijkheid veel aandacht verdient (zie Buijs & Denessen, 2018). In dit gesprek willen we ook de gemeenten Arnhem en Nijmegen betrekken en andere gemeenten in onze regio die met ons de brug willen slaan tussen onderzoek en praktijk om de onderwijskansen van leerlingen te vergroten.

De werkwijze in een Teacher Design Team kan het vraagstuk van kansengelijkheid goed op de agenda zetten binnen het schoolteam. De uitkomsten van de vragenlijst *Gepercipieerde Verandering voor en na Deelname WOAN* (zie tabel 7.4 en paragraaf 7.4) ondersteunen dit. Om deze werkwijze te faciliteren zou een deel van het gemeentelijk OAB-budget besteed kunnen worden aan OAB-scholen om in interactie met elkaar een relevant schoolvraagstuk ten aanzien van gelijke kansen uit te diepen, zoals de werkwijze in de Teacher Design Teams. De kennisinstituten kunnen gevraagd worden om hun relevante kennis ter beschikking te stellen. Specifiek zou er bij bepaalde vragen en op verzoek van de school vanuit de gedachte van kennis- en kwaliteitsontwikkeling een onderzoeksondersteuner met specifieke kennis ingezet kunnen worden. Punt van overleg zal zijn wat iedere organisatie vanuit het consortium financieel kan bijdragen en welke stappen zij kunnen zetten om dit in te bedden in de werkwijze intern in de organisatie en in de samenwerking.

Studenten kunnen zowel in opdrachten als in stages en onderzoeksvragen ingezet worden op de OAB-scholen met de focus op gelijke onderwijskansen. Op die manier versterk je de samenwerking tussen opleidingen, kennisinstituten en scholen nog meer. Het werken aan gelijke kansen zou een vast onderdeel in het curriculum binnen opleidingen moeten worden.

De LVS-gegevens uit de gelijke kansenmonitor worden verankerd in de Arnhemse Monitor Kansengelijkheid, om op deze manier ook toekomstige leerlingen te kunnen blijven volgen. Dit instrument kan tevens worden ingezet bij toekomstige onderzoeksvragen die gerelateerd zijn aan de werkplaats. Interessant is ook, in het licht van kansrijk adviseren, om de gegevens over de (bijgestelde) adviezen VO hierin mee te nemen en te onderzoeken waar leerlingen na 3 jaar terecht zijn gekomen. Een samenwerking tussen PO, VO en andere partners is daarbij een waardevol aspect in het kader van een soepele overgang en een doorgaande lijn.

Voor een toekomstige samenwerking en voortzetting van deze werkplaats is er commitment nodig van alle organisaties die het verbinden van kennis en onderzoek voor ogen hebben om kansengelijkheid te kunnen bevorderen. Hiervoor is in de afgelopen 3,5 jaar al een stevig fundament gelegd binnen de werkplaats.

11. Bronnen

- Aram, D. (2008). Parent–child interaction and early literacy development. *Early Education and Development*, 19(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/10409280701838421>
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid*. Radboud Universiteit. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Leraren+en+ouderbetrokkenheid+Joep+Bakker+ea.pdf>
- Bleumink, K., Ebben, D., Opheij, E., Robben, D., Van de Ven, D., Verhoeven, M., & Voorbrood, F. (2021). *Ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling in het basisonderwijs*. Rapport Denktank Het Menselijk Taalvermogen. Letteren, Radboud Universiteit.
- Bosman, A.M.T., & Schraven, J.L.M. (2017). How to teach children reading and spelling. In E. Segers & P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy* (pp. 277-293). Amsterdam: John Benjamins.
- Bryant, P., Maclean, M., & Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252. <https://doi.org/10.1002/9780470690048.ch2>
- Buijs, E., & Denessen, E. (2018). *De overgang Po-Vo in Nijmegen. Een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen en de praktijken en ervaringen van betrokkenen bij de overgang van leerlingen van basis- naar voortgezet onderwijs in Nijmegen*. Rapport. Radboud Universiteit. https://www.ru.nl/publish/pages/911066/buijs_20en_20denessen_20overgang_20povo_20nijmegen_202018.pdf
- Centraal Planbureau (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs*. Notitie. <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-6juni2018-Effectieve-interventies-leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs.pdf>
- Civitillo, S., Denessen, E.J.P.G. & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Suppl. S1), 587-591. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12190>
- De Blauw, A. & van der Zalm, E. (2014). *Gesprekken aan tafel leggen de basis*. Marnix Academie
- De Jong, A., Exalto, R., De Geus, W., Kieft, M., Klein, T., & Lockhorst, L. (2019). *Werkplaatsen onderwijsonderzoek PO. Tussenrapportage onderzoek jaar 1*. <https://www.platformsamenvoeronderzoeken.nl/wp-content/uploads/2019/12/Werkplaatsen-Onderwijsonderzoek-Tussenrapportage-1.pdf>
- De Lange, M., Tolsma, J. & Wolbers, M. H. J. (Red.) (2015). *Opleiding als sociale scheidslijn. Een nieuw perspectief op een oude kloof*. Garant Uitgevers.
- Denessen, E. (2017a). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma, & F. Studulski (Red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp.19-38). Sardes. <https://sardes.nl/publicatie/kansen-bieden-in-plaats-van-uitsluiten/>
- Denessen, E. (2017b). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Oratie Universiteit Leiden. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/socialewetenschappen/pedagogische-wetenschappen/onderwijsstudies/denessen-oratie-universiteitleiden-2017.pdf>
- Denies, K., Dockx, J., Van den Branden, N., & De Fraine, B. (2017). *LISO-project: Vragenlijst voor vakleerkrachten. Instrumenten*. SONO. https://lisoproject.be/SONO2017.OL1.1_11-Rapport_Ontwikkeling_Vakleerkrachtvragenlijst_2017
- Endeman, S. (2023). *GAS in de klas: Het toepassen van Goal Attainment Scaling op klasniveau binnen het primair onderwijs*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen Radboud Universiteit.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139–1151). Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2011) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd edition). Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action (second edition)*. Corwin Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

- Hendriks, T. (2021). *Evaluatiemethodes voor het meten van kennis van de wereld en woordenschat in de context van thematisch onderwijs - een ontwerpgericht onderzoek*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen Radboud Universiteit.
- Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140-153. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. E. (2008). *Explicit direct instruction. The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Sage Publications.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140 – 148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De Staat van het Onderwijs 2016-2017*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/archief>
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *De Staat van het Onderwijs 2017-2018*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/archief>
- Inspectie van het onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/archief>
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Verkregen op 18 april, 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Jager, L. & Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Journal of Social Psychology in Education*, 18(3), 517-530. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9295-9>
- Janssen-Vos, F., & Van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw (2de ed.)*. Koninklijke Van Gorcum.
- Kragt, S. (2021). *Wat kan samenwerking met externen bijdragen aan kansrijk onderwijs op scholen met een achterstandenbeleid?* Masterscriptie Onderwijswetenschappen Radboud Universiteit.
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33, 207-238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Law, J., Charlton, J., McKean, C., Beyer, F., Fernandez-Garcia, C., Mashayekhi, A., & Rush, R. (2018). *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis. Final report*. Newcastle University. https://eprints.ncl.ac.uk/file_store/production/246226/b804d16a-f0a4-43c0-920f-4a274a131aaf.pdf
- Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 5(2), 63-74. <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J.M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Nederlands Jeugdinstituut (2019). *Staat van de jeugd*. Geraadpleegd op 15 mei 2019. <https://staat-van-de-jeugd.nl/indicatorpagina/?i=i07>
- NRO & PO-Raad (2018). *Samen onderzoeken werkt! Werkplaatsen Onderwijsonderzoek; brug tussen onderzoek en praktijk*. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/samen-onderzoeken-werkt-werkplaatsen-onderwijsonderzoek-po-publicatie.pdf>
- Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. *Pedagogiek*, 32(2), 180-195. https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Pedagogiek_2012_2_6.pdf
- Peters, L.J.A. (2021). *Selectie en inzet van teksten bij thematisch taalgericht zaakvakonderwijs in het basisonderwijs*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen, Radboud Universiteit.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Ridge, K. E., Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K. A., & Golinkoff, R. M. (2015). Supermarket speak: Increasing talk among low-socioeconomic status families. *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 127-135. <https://doi.org/10.1111/mbe.12081>
- Ros, A., & Heldens, H. (2021). *Samen innoveren in een innovatieteam. Een ontwerpaanpak voor samen innoveren*. Katern. Platform Samen Onderzoeken. <https://www.platformsamemonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2021/09/Katern-Innovatieteam.pdf>

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1986). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163(1), 107-114. <https://doi.org/10.1080/0300443001630107>
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). *De school als PLG*. Onderzoeksrapport. Kohnstamm Instituut. <https://kohnstammstituut.nl/wp-content/uploads/2019/08/991-de-school-als-PLG.pdf>
- Sociaal Economische Raad (2017). *Opgroeien zonder armoede*. Advies. <https://www.ser.nl/nl/publicaties/opgroeien-zonder-armoede>
- Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. <https://www.wrr.nl/publicaties/publicaties/2014/10/30/gescheiden-werelden-een-verkenning-van-sociaal-culturele-tegenstellingen-in-nederland>
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. CPS.
- Stoep, J. (2008). *Opportunities for early literacy development: Evidence for home and school support*. Dissertatie. Radboud Universiteit. <https://hdl.handle.net/2066/73595>
- Stoep, J., & Bruggink, M. (2017). *GAS Geven: doelgericht werken aan taal en lezen in Passend Onderwijs*. Verantwoording. Expertisecentrum Nederlands. <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/g/a/gasgeven-verantwoording-juni-2017-publieksversie.pdf>
- Stoep, J., Van der Lee, A., Mullink, A., & Simonis, J. (2021). *Educatief partnerschap in VVE op afstand. Werkzame principes in het bieden van virtuele ondersteuning aan ouders van risicoleerlingen*. Expertisecentrum Nederlands/Stichting PAS. <https://expertisecentrumnederlands.nl/educatief-partnerschap-in-vve-op-afstand-werkzame-principes-in-het-bieden-van-virtuele-ondersteuning-aan-ouders-van-risicoleerlingen>
- Swart, N., & Stoep, J. (2022). *Begrijpend lezen: samenhang tussen kennis, vaardigheden en context*. Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/begrijpend-lezen-samenhang-tussen-kennis-vaardigheden-en-context>
- Thielen, Y., Geldens, J., Stoep, J., & Popeijus, H. (2020). Onderzoekend vermogen ontrafeld. *BasisSchoolManagement*, 34, 14-17. <https://hdl.handle.net/2066/218083>
- Van de Werfhorst, H. G. (Red.) (2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam University Press.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2000). Introduction to educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 1-8). Universiteit van Twente/Universiteit Utrecht. <https://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/EducationalDesignResearch.pdf>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief. <https://didactiefonline.nl/artikel/werk-maken-van-gelijke-kansen>
- Van der Hoeven-van Doornum, A. (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Dissertatie. Radboud Universiteit/ITS. https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/113866/mmubn000001_113153333.pdf
- Van der Pluijm, M. (2020a). *At home in language. Design and evaluation of a partnership program for teachers with lower-educated parents in support of their young children's language development*. Dissertatie. Hogeschool Rotterdam. https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/2d097e5aeacb4f93abac6359205f0167/145656-martine-van-der-pluijm_pdf.pdf
- Van der Pluijm, M. (2020b). *Thuis in taal in 7 stappen*. Folder. <https://aanpakthuisintaal.nl/wp-content/uploads/2020/10/Thuis-in-Taal-in-7-stappen.pdf>
- Van der Steen, N. (2023). *Kijkwijzer gevorderd technisch lezen: het ontwikkelen van een kijkwijzer voor scholen met een onderwijsachterstandsbeleid*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen Radboud Universiteit.
- Van Gelderen, A. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?: de componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. SLO. <https://www.slo.nl/publicaties/@10534/begrijpend-lezen/>
- Van Rooij, K. (2021). *Een effectieve professionaliseringsinterventie voor het geven van Expliciete Directe Instructie in het primair onderwijs: Een onderwijskundig ontwerp onderzoek*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen, Radboud Universiteit.
- Van Strien, P. J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Van Gorcum

- Van Tuyl, C., Leseman, P., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6 year- old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/11208>
- Van Vijfeijken, M.V. (2022). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. Pica.
- Van Vijfeijken, M. V., Neut, I., Uerz, D. C., & Kral, M. H. (2015). Samen leren innoveren met ict: ervaringen met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 91-102. <https://www.ixperium.nl/onderzoeken-en-ontwikkelen/publicaties/samen-leren-innoveren-met-ict-ervaringen-met-grensoverschrijdende-multidisciplinaire-leergemeenschappen-bestaande-uit-basisonderwijs-lerarenopleiding-en-onderzoek/>
- Verbiest, E. (2015). *Verkorte vragenlijst professionele leergemeenschappen*. <https://www.professioneleleergemeenschap.nl/wp-content/uploads/2015/12/verkorte-vragenlijst-PLG-Verbiest.pdf>
- Vinciullo, F.M., & Bradley, B.J. (2009). Community schools as an effective strategy for reform. *The Journal of School Nursing*, 25(6), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1059840509351987>
- Wind, J. (2021). *Het stimuleren van executief functioneren bij het jonge kind met een lage sociaaleconomische status*. Masterscriptie Onderwijswetenschappen, Radboud Universiteit.
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62(2), 128-137. <https://doi.org/10.1598/RT.62.2.4>

12. Colofon

Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen

Inhoudelijk eindrapport

Januari 2024

Auteurs

Judith Stoep	Expertisecentrum Nederlands / Radboud Universiteit
José Muijres	Stichting PAS
Annette Mullink	Stichting PAS
Martijn Davelaar	Stichting PAS

Consortium

Delta Scholengroep (penvoerder)
Flores Onderwijs
Conexus
Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen/BSI, Radboud Universiteit
Sociologie/RSCR, Radboud Universiteit
Pabo, Hogeschool Arnhem Nijmegen
Kenniscentrum Kwaliteit van leren, Hogeschool Arnhem Nijmegen
Stichting PAS
Expertisecentrum Nederlands

Meer informatie

<https://www.werkplaats-oan.nl>

Citatie bij publicatie

Stoep, J., Muijres, J., Mullink, A., & Davelaar, M. (2024). *Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen; Inhoudelijk eindrapport*. Expertisecentrum Nederlands/Stichting PAS.

Subsidie

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, in de call Werkplaatsen Onderwijsonderzoek in het primair onderwijs; projectnummer 40.5.19660.104

Uitgave en verspreiding

Expertisecentrum Nederlands
Toernooiveld 9
6525 ED Nijmegen
Tel.: 024 382 3232

<https://www.expertisecentrumnederlands.nl>

Stichting PAS
Beverweerdlaan 3
6825 AE Arnhem
Tel.: 026 760 0900

<https://www.stichtingpas.nl/>

©Copyright Expertisecentrum Nederlands, Stichting PAS, WOAN

©Copyright 2024: Stoep, J., Muijres, J., Mullink, A., Davelaar, M.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder correcte bronvermelding.