



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Gelijke kansen in het onderwijs: structuren begrijpen, verschil maken

Gaikhorst, L.

Citation

Gaikhorst, L. (2025). *Gelijke kansen in het onderwijs:: structuren begrijpen, verschil maken*. Leiden. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4282168>

Version: Publisher's Version

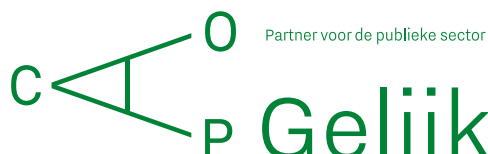
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4282168>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



Universiteit
Leiden



Gelijke kansen in het onderwijs: structuren begrijpen, verschil maken

Oratie uitgesproken op 10 november 2025 door prof. dr. Lisa Gaikhorst



CAOP ondersteunt verschillende leerstoelen: Ien Dales Leerstoel, Leerstoel Transitie in de Publieke Sector, Chair in Sociology of Technology and Inequality, Leerstoel Positive Health at Work, Leerstoel Innovatie in het Onderwijs, Leerstoel Gelijke ontwikkelings- en onderwijs-kansen voor kinderen en jongeren en Leerstoel Integratieve pedagogiek kinderopvang-onderwijs 0-13.

Gelijke kansen in het onderwijs: structuren begrijpen, verschil maken

Oratie uitgesproken op maandag 10 november 2025 door prof. dr. Lisa Gaikhorst

Mevrouw de rector magnificus, mevrouw de decaan, leden van het bestuur van het CAOP, leden van het curatorium van deze bijzondere leerstoel, lieve collega's, familie, vrienden, en andere zeer gewaardeerde toehoorders,

Deze oratie gaat over gelijke kansen in het onderwijs. Ik heb altijd een sterke bevoegenheid gevoeld om een bijdrage te leveren aan het versterken van gelijke ontwikkelings- en onderwijskansen van kinderen. Die bevoegenheid is al ontstaan tijdens mijn periode als leerkracht op een basisschool in Amsterdam-Zuidoost. Ik zag het verschil dat leraren konden maken, vooral voor kinderen die onder minder gunstige omstandigheden opgroeiden. Echter, veel startende leraren haakten af, onder andere vanwege onvoldoende begeleiding. Dat baarde me grote zorgen, daar wilde ik iets aan doen. Zo ontstond het startpunt voor mijn onderzoekswerk.

Ik zal jullie in deze oratie proberen mee te nemen in de wereld van kansenongelijkheid, hoe het ervoor staat en vooral ook hoe ik hiermee aan de slag wil binnen mijn leerstoel. Ik zal betogen dat een onderzoekende houding van leraren, met een kritische reflectie op de betekenis van structuren van ongelijkheid op het niveau van de klas, school en samenleving nodig is om het systeem van ongelijkheid beter te begrijpen en aangrijpingspunten te vinden ter verbetering.

Kansen(on)gelijkheid: een complex probleem

Kansenongelijkheid in het onderwijs is een hardnekkig en complex probleem. Al sinds tientallen jaren wordt hiernaar onderzoek gedaan, zowel internationaal als in Nederland. Ondanks veel investeringen om dit probleem op te lossen, blijkt nog steeds dat het schoolsucces van kinderen niet alleen wordt bepaald door hun (cognitieve) capaciteiten, maar dat ook andere factoren een rol spelen, zoals de thuistaal en het opleidingsniveau van hun ouders.

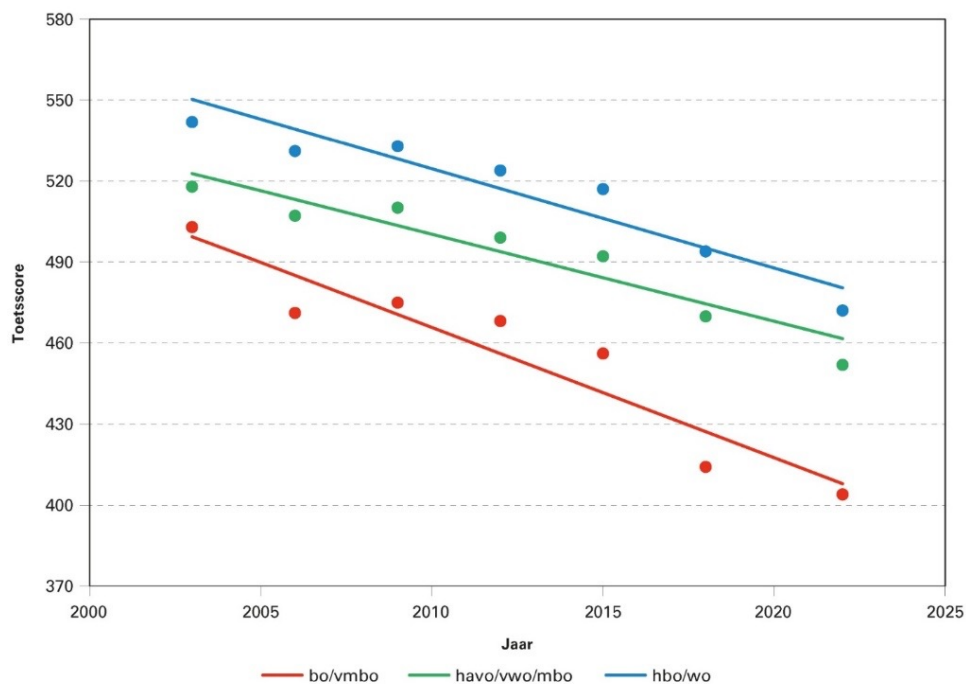
Gelukkig is in de afgelopen jaren wel wat veranderd. Zo gaan steeds meer kinderen met een migratieachtergrond naar de hogere onderwijsniveaus (CBS, 2024a). Ook is het verschil in leervertraging tussen leerlingen met een hogere en lagere sociaaleconomische achtergrond in het basisonderwijs, dat tijdens de coronaperiode juist toenam, grotendeels ingelopen (Ministerie van OCW, 2023; 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Maar ondanks deze verbeteringen, blijkt nog steeds dat er verschillen zijn in onderwijskansen en -resultaten, vooral tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders (CBS, 2024b, Claes et al., 2025; Onderwijsinspectie, 2025; Wolbers, 2024). In de nieuwste Staat van het Onderwijs (2025) concludeert de Inspectie van het Onderwijs dan ook dat kansenongelijkheid hardnekkig is en dat gerichte stappen nodig zijn om onbenut talent te laten bloeien.

Zorgen om afnemende leerprestaties

Naast het vraagstuk van kansenongelijkheid baart het ook grote zorgen dat steeds meer leerlingen de basisvaardigheden taal en rekenen onvoldoende beheersen en dat hun leesvaardigheid sterk is afgenomen (Onderwijsinspectie, 2023; 2024). Deze vaardigheden hebben leerlingen hard nodig om uiteindelijk zelfstandig te functioneren in de maatschappij. De daling in leesvaardigheid blijkt het sterkst bij leerlingen van wie de ouders het laagste opleidingsniveau hebben (zie figuur 1).

Figuur 1. Daling in leesvaardigheid van 15-jarige leerlingen in Nederland naar opleidingsniveau van de ouders, 2003-2022.



Bron: studie van Wolbers (2024).

Grote verschillen tussen scholen

Voor gelijke kansen blijkt het veel uit te maken naar welke school kinderen gaan. Op sommige scholen lukt het wel om de onderwijskwaliteit te waarborgen, terwijl op andere scholen de onderwijskwaliteit veel meer onder druk staat (Onderwijsinspectie, 2023; 2024). Dit laatste is met name het geval op scholen waar sprake is van grote lerarentekorten. Deze tekorten zijn niet gelijk verdeeld en spelen vooral op scholen waar veel leerlingen zitten met een kans op onderwijsachterstanden (Onderwijsinspectie, 2025). Het is schrijnend dat met name op deze scholen de kans op lerarentekorten het grootst is, want juist op deze scholen zijn leerlingen voor hun ontwikkeling het meest afhankelijk van kwalitatief goed onderwijs (Onderwijsinspectie, 2025).

Er zijn dus nog altijd grote verschillen in ontwikkelingskansen van kinderen. Dit is iets waar we ons grote zorgen over moeten maken. Dat betekent dat we nog steeds niet in staat zijn om alle kinderen te bieden wat zij nodig hebben om een onderwijsniveau te halen dat past bij hun capaciteiten.

Voor leerlingen heeft kansenongelijkheid grote nadelige gevolgen voor hun toekomst, want hogere opleidingsniveaus geven meer kans op een goede gezondheid, baan en inkomen (CBS, 2017). Maar ook voor onze maatschappij blijft op deze manier veel talent onbenut (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Verbeteringen om kansengelijkheid te bevorderen zouden daarom hoog op de agenda van politiek en maatschappij moeten staan. Ik wil me er met volle toewijding voor inzetten, omdat we echt een verschil kunnen maken.

Kansenongelijkheid: wat is het en wat kunnen we eraan doen?

Wat we aan kansenongelijkheid denken te kunnen doen, hangt ook af van hoe we het probleem definiëren. Daarom wil ik eerst een drietal benaderingen van kansenongelijkheid bespreken. Deze benaderingen zijn gepresenteerd in een praktijkartikel door mijn promovenda Nina Hosseini (Hosseini et al., 2021). Ze zijn allemaal nodig om meer inzicht te krijgen in wat kansenongelijkheid is en manieren om met het vraagstuk aan de slag te gaan, maar kennen ook ieder eigen risico's, valkuilen en beperkingen. De eerste twee zijn wel bekend (en komen bijvoorbeeld ook in het werk van Louise Elffers (2022) voor), maar ik benadruk juist een derde benadering in deze oratie.

Kansenongelijkheid tegengaan: drie benaderingen

Benadering 1: gelijke behandeling

De eerste benadering richt zich op het bieden van een gelijke behandeling aan alle leerlingen (Hosseini et al., 2023). Denk bijvoorbeeld aan gelijke kansen op het krijgen van instructie en begeleiding in de klas. Hoewel deze aanpak in eerste instantie fair lijkt, is er een belangrijke valkuil. Er zijn namelijk grote verschillen in thuissituaties van kinderen. Sommige leerlingen krijgen bijvoorbeeld van hun ouders wel begeleiding of beschikken over hulpmiddelen, terwijl dat voor anderen niet het geval is. Leerlingen hebben dus een andere beginsituatie als ze de school binnenkomen. Als je alle leerlingen hetzelfde behandelt, krijgen kinderen niet altijd wat ze nodig hebben voor een succesvolle onderwijsloopbaan. Als leerkracht creëer je dan ook geen gelijke kansen door leerlingen in alle situaties gelijk te behandelen. Soms moet je juist ongelijk behandelen om kansengelijkheid te realiseren. Die gedachte staat centraal in de tweede aanpak.

Benadering 2: compenseren en waarderen van individuele verschillen

Deze benadering gaat uit van het idee dat we leerlingen juist ongelijk moeten behandelen om tot kansengelijkheid te komen. Dat betekent dat de school compenseert voor de dingen die leerlingen thuis niet meekrijgen. Bijvoorbeeld door activiteiten aan te bieden waar zij thuis minder snel mee in aanraking komen (zoals een museumbezoek) of extra begeleiding bij het aanleren van de schooltaal. Een risico van deze compenserende aanpak is dat hierbij sprake is van een zogenoemde deficit-benadering, waarbij wordt uitgegaan van tekorten bij bepaalde groepen leerlingen, zoals onvoldoende kennis van de schooltaal. Het risico van lage verwachtingen ligt hier op de loer: van bepaalde leerlingen wordt verwacht dat ze tekorten hebben, daardoor hebben we lage verwachtingen en daar gaan kinderen naar presteren. Dat willen we natuurlijk voorkomen.



Als alternatief voor deze deficit-benadering zet een waarderende benadering daarom meer in op waardering voor leerlingen met diverse achtergronden, bijvoorbeeld door onderwijsactiviteiten beter te laten aansluiten bij de thuistaal, culturele achtergrond en buitenschoolse ervaringen van leerlingen uit gemarginaliseerde groepen (Moll et al., 1992; Gorski & Dalton, 2020; Severiens et al., 2014). Echter, ook hier lossen we het probleem niet volledig mee op. Ook bij een dergelijke benadering blijven bredere structuren van ongelijkheid in stand. De derde benadering van Hosseini (et al., 2023) richt zich juist op deze bredere structuren van ongelijkheid: het social justice-perspectief.

Benadering 3: social justice-benadering

Centraal in deze social justice-benadering staat de gedachte dat de samenleving wordt gekenmerkt door structurele ongelijkheid. Voorbeelden daarvan zijn armoede, discriminatie en ook het selectieve onderwijsstelsel zoals we dat in Nederland kennen. De social justice-benadering richt zich op bewustwording van en het aanpakken van dergelijke structurele factoren van ongelijkheid. Daarbij is “ongelijk behandelen, net als in de tweede benadering, nog steeds nodig, maar niet vanuit de gedachte dat leerlingen vanuit hun thuissituatie iets tekortkomen, maar omdat zij door de samenleving tekort worden gedaan” (Hosseini et al., 2023, p. 19).

De bredere structuren van ongelijkheid lijken misschien buiten de invloedssfeer van individuele leraren te vallen. Zij kunnen immers structurele factoren van ongelijkheid, zoals de vroege selectie of armoede, niet veranderen. Dit kan een gevoel van machteloosheid geven. Waarom zou je je als leerkracht voor kansengelijkheid inzetten als er bredere structuren van ongelijkheid zijn waarop je zelf weinig invloed hebt, maar wel onderdeel van uitmaakt? Toch is inzicht in deze bredere structuren cruciaal om als leraar bij te dragen aan kansengelijkheid. Het helpt te begrijpen hoe het systeem van ongelijkheid werkt, hoe het doorwerkt in de levens van je leerlingen en in de klas en hoe je zelf kunt zorgen dat je die ongelijkheid niet verder versterkt. Inzicht in bredere ongelijkheidsstructuren kan ook helpen om in te zien waar je zelf direct invloed op kunt uitoefenen in de klas en waar een ander aan zet is. Je kunt bijvoorbeeld als leerkracht het armoedeprobleem in de samenleving niet oplossen, dat is een taak voor de politiek. Door leerlingen echter te laten voelen dat ‘weinig geld hebben’ niet de schuld is van henzelf of hun ouders, maar het gevolg van een samenleving waarin middelen ongelijk verdeeld zijn, verandert wel de manier waarop je over kinderen praat en naar hen kijkt. Bijvoorbeeld niet meer als een kwetsbaar kind, maar als een kind uit een achtergesteld gezin.

Aanpakken voor in de klas

Maar hoe kun je in de klas werken aan kansengelijkheid? Veel leerkrachten hebben behoefte aan handvatten om in de klas aan de slag te kunnen met het complexe vraagstuk van kansengelijkheid. Gelukkig is daar al het nodige over bekend. Ik licht drie thema's toe, waarvan eerder onderzoek laat zien dat ze een belangrijke rol kunnen spelen (Van den Bergh, Denessen, & Volman, 2020). Vanuit de drie eerder genoemde benaderingen laat ik zien hoe je naar deze thema's kunt kijken en welke aanpakken daarbij passen. Ik plaats daarbij wel gelijk de kanttekening dat het niet gaat om kant-en-klare recepten die leraren kunnen toepassen. In het onderwijs geldt niet dat je het juiste effect bereikt als je een vanuit de theorie beschreven aanpak precies volgens het voorschrift implementeert. Iedereen die als leraar werkt, of veel met leraren heeft samengewerkt, weet dat het niet zo simpel is. De onderwijspraktijk is veel weerbarstiger. De theorie kan echter wel een lens bieden om met een andere blik naar

je onderwijs te kijken. Maar om inzichten vanuit de theorie goed vorm te geven in het onderwijs is “vakmanschap” nodig, zoals Jacquélien Bulterman (2023) dat verwoordt – van de leraar en het team. Het zijn altijd de leraren die kennis/theorie moeten verbinden aan de specifieke context waarin zij werken: hun eigen leerlingen, de school en de eigen onderwijservaring. Daarnaast is het zo dat de kennis uit onderzoek zelf ook aan verandering onderhevig is, waardoor we onze kennis moeten bijstellen. Er kunnen immers weer nieuwe inzichten ontstaan, zowel vanuit het onderzoek als de praktijk. Dus theoretische inzichten zijn geen absolute waarheden. Wel kunnen ze leraren een kader bieden om naar hun eigen lesgeven te kijken. Ik heb zelf de laatste jaren met leerkrachten intensief samengewerkt aan het toepasbaar maken en verder ontwikkelen van theoretische inzichten rondom de thema’s hoge leerkrachtverwachtingen, buitenschoolse kennisbronnen en taal. De resultaten daarvan waren veelbelovend (zie voor een overzicht van onze projecten en uitkomsten <https://www.woa-amsterdam.nl/about-1>). Daarom deel ik ze graag.

Hoge verwachtingen

Allereerst hoge verwachtingen. Verschillende studies benadrukken in relatie tot kansengelijkheid het belang van hoge leerkrachtverwachtingen (Rubie-Davies, 2015; Hattie, 2009). Daarbij is het idee dat als je als leerkracht denkt dat een leerling iets beter kan, het kind dat zelf ook gaat geloven en daarmee geef je de leerling geloof in het eigen kunnen (ook wel self-efficacy genoemd). Een sterker geloof in het eigen kunnen heeft vervolgens weer een positief effect op de leerprestaties van het kind. Dit werd in een van de eerste studies naar dit thema ook wel het Pygmalion-effect genoemd (Rosenthal & Jacobson, 1968). In latere onderzoeken is de nodige kritiek gekomen op het onderzoek naar leerkrachtverwachtingen. In herhalingsonderzoek bleken de verwachtingen veel minder impact te hebben dan in eerste instantie werd aangenomen, en ook bleek dat de verwachtingen die leerkrachten van hun leerlingen hebben grotendeels accuraat zijn (Jussim & Harber, 2005; Jussim et al., 2009). Toch bleek ook uit ditzelfde herhalingsonderzoek en uit andere latere studies dat er wel degelijk situaties zijn waarin het effect van hoge verwachtingen aanzienlijk is en dat leraren er (veelal onbewust) naast kunnen zitten wat betreft hun verwachtingen (Rubie-Davies, 2015). Zo blijken hoge leerkrachtverwachtingen een belangrijk verschil te maken voor de leerprestaties van met name leerlingen met een migratieachtergrond en een lagere sociaaleconomische status, zij worden (veelal onbewust) te laag ingeschat (Rubie-Davies, 2015; Jussim & Harber, 2005; Jussim et al., 2009). Onderzoeken kunnen elkaar dus tegenspreken. Zoals ik al eerder zei, is er ook geen absolute waarheid. Maar als zoveel onderzoeken aanwijzingen geven dat verwachtingen een positief verschil kunnen maken voor bepaalde groepen leerlingen, dan kan het wel een lens zijn om kritisch mee naar je eigen onderwijs te kijken. De leerkrachten met wie ik samen aan dit thema heb gewerkt, zagen positieve opbrengsten. Ze zeiden bijvoorbeeld: “Dat je met zo weinig extra inspanning als leerkracht zoveel kunt bereiken bij leerlingen is ongelooflijk” en “We zien het zelfvertrouwen van de leerlingen groeien.”



Je kunt vanuit de drie eerder geschetste benaderingen om kansenongelijkheid tegen te gaan kijken naar verwachtingen in het onderwijs. Bij de benadering van gelijke behandeling wil je als leerkracht geen onderscheid maken tussen leerlingen. Dat vraagt om bewustwording: bij wie heb je – misschien onbewust – lagere verwachtingen, hoe laat je dat merken in de klas en hoe kun je die verwachtingen bijstellen?

Vanuit het perspectief van compenseren en waarderen gaat het erom dat je als leerkracht niet alleen ondersteunt waar leerlingen iets missen, maar juist ook oog hebt voor wat zij wél meebrengen. Door hun kennis en ervaringen serieus te nemen, kun je hen positiever benaderen en hogere verwachtingen ontwikkelen.

Vanuit een structureel perspectief kijk je naar hoe lage verwachtingen in het systeem zelf zijn ingebed. Neem bijvoorbeeld de verwachtingen die de Onderwijsinspectie heeft van scholen met een verschillende schoolweging. Die schoolweging wordt door het CBS berekend aan de hand van onder andere het opleidingsniveau van de ouders: des te hoger het opleidingsniveau, des te lager de schoolweging. De Onderwijsinspectie stelt: “Hoe lager de schoolweging, hoe minder complex de leerlingpopulatie en hoe hoger de resultaten die we van onze leerlingen mogen verwachten.”

Omgekeerd: hoe hoger de schoolweging, des te complexer de leerlingpopulatie en hoe lager de verwachtingen. Dit kan ertoe leiden dat leraren op scholen met een hoge schoolweging denken: ‘Er wordt toch al weinig verwacht, dus wij hoeven er minder hard aan te trekken.’ In plaats van deze lage verwachtingen als gegeven te accepteren, kunnen scholen ook bewust werken aan een cultuur van hoge verwachtingen. Wat kunnen we leren van scholen die dit goed doen? En hoe vertaal je dat naar het handelen van het team én je eigen lespraktijk?

Taal

Een ander belangrijk thema waar leerkrachten zich op kunnen richten in relatie tot kansengelijkheid is taal. Kinderen die opgroeien in een gezin met laagopgeleide ouders, of een omgeving waar weinig Nederlands wordt gesproken, lopen een risico op achterstanden in de Nederlandse taalvaardigheid (Kuiken, 2016). Daarom worden binnen het basisonderwijs allerlei compenserende aanpakken ontwikkeld om de Nederlandse taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Hierbij kun je denken aan extra aandacht voor de Nederlandse woordenschat, begrijpend luisteren en lezen. Hier ligt echter het risico van deficit-denken op de loer: de compenserende aanpakken gaan immers uit van achterstanden bij leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, die gecompenseerd moeten worden. Er zijn echter ook aanpakken waarin scholen juist ruimte bieden aan de thuistalen van kinderen en deze waarderen, vanuit het idee dat ze kunnen bijdragen aan een positieve taalontwikkeling (Agirdag & Kambel, 2018; Blom, 2019). Kennis die je hebt opgedaan in de thuistaal kan positief ingezet worden om een nieuwe taal te leren. In diverse recente studies, zowel internationaal als in onze eigen projecten, vonden we verschillende positieve uitkomsten van meertalige aanpakken

(Gaikhorst et al., 2023; Veerman et al., 2025). Een leerling die we interviewden over de mogelijkheid om op school meerdere talen te gebruiken, zei hierover: “Het voelt als een vis in het water.”

Je kunt dit thema dus benaderen vanuit het perspectief van compenseren en waarderen. Kijk je vanuit een structureel perspectief, dan zie je dat bestuurs- en/of schoolbeleid het gebruik van thuistalen soms juist ontmoedigt. Dat maakt het voor leerkrachten en teams lastiger om de thuistalen een plek te geven in hun onderwijs – terwijl juist daarin ook kansen liggen om de ontwikkeling van alle leerlingen te versterken.

Buitenschoolse ervaringen

Naast taal en hoge verwachtingen kun je je ook richten op de buitenschoolse ervaringen van kinderen als je wilt werken aan kansengelijkheid. Louis Moll ontwikkelde de Funds of Knowledge-theorie, waarbij het idee is dat je als leerkracht zicht probeert te krijgen op de kennis, ervaring en vaardigheden die leerlingen buiten de school opdoen en daarmee de verbinding legt in het onderwijs. Moll gaat uit van het idee dat leraren minder zicht hebben op de kennis, ervaring en vaardigheden van leerlingen die een andere achtergrond hebben dan zij zelf hebben, wat kan leiden tot onderschatting. Hierdoor kunnen deze leerlingen discontinuïteit ervaren tussen thuis en school, wat voor ongelijke kansen kan zorgen. Onderzoek laat zien dat het gebruikmaken van buitenschoolse kennis(bronnen) er volgens leerkrachten aan bijdraagt dat kinderen met een migratieachtergrond meer tot bloei komen (Hogg, 2011). Monique Volman en Judith 't Gilde hebben deze theorie samen met leerkrachten voor het eerst toepasbaar gemaakt voor de Nederlandse onderwijscontext. Ze hebben in kaart gebracht hoe je buitenschoolse kennisbronnen kunt herkennen en benutten ('t Gilde & Volman, 2021). Deze eerste studie en ook latere studies naar dit thema lieten verschillende positieve (ervaren) effecten zien, bijvoorbeeld op de betrokkenheid, het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen (Volman & 't Gilde, 2021; Veerman, Karssen, Volman & Gaikhorst, 2023). Een leraar uit ons project zei hierover: “Als een kind op school de kans krijgt om iets over zichzelf te vertellen, over wat nou echt bij hem of haar past en wat hij of zij leuk vindt, dan zie je het kind echt. En dan geeft dat het kind, denk ik, ook het gevoel van ‘hé ik word gezien!’”



Het benutten van buitenschoolse kennis en ervaringen sluit aan bij de benadering van gelijke behandeling én waardering van verschillen. Als leerkracht laat je zien dat de buitenschoolse kennis en ervaringen van alle leerlingen ertoe doen. Zo kunnen alle leerlingen zich verbonden voelen met wat op school gebeurt. Leraren vinden het nog wel een uitdaging om buitenschoolse kennisbronnen te integreren in een strak voorgeschreven curriculum (Veerman et al., 2023; May et al., 2022). Dit lukt makkelijker binnen curricula die ruimte laten voor de professionele inbreng van leraren (Veerman et al., 2023).

Dit thema raakt ook aan een bredere, structurele vraag: welke kennis telt eigenlijk in ons onderwijs en krijgt een plek in het curriculum? Een relevant concept hierbij is 'epistemic justice', dat gaat over rechtvaardigheid in de manier waarop kennis wordt erkend en gewaardeerd en over wie als kenner wordt gezien (Anderson, 2012). Het is belangrijk om hierover het gesprek te voeren op school: welke keuzes maken we – zowel op schoolniveau als in de eigen klas – als het gaat om de kennis die we behandelen? Welke perspectieven blijven daarbij mogelijk onderbelicht?

Geen one-size-fits-all-benadering

Het werken aan kansengelijkheid is een complexe opdracht. Het vraagt van leraren dat zij inzicht hebben in de verschillende benaderingen en aanpakken van kansengelijkheid met elk hun risico's en kansen. Er is geen one-size-fits-all-benadering voor het probleem van kansengelijkheid; daarvoor is het vraagstuk te complex. Eddie Denessen (2024) pleit dan ook voor meer onderzoek in specifieke contexten. Elke context is uniek: die van de leerling, van de school, maar bijvoorbeeld ook van de wijk waarin de school staat. Verschillende onderzoekers (Hammerness & Craig, 2016; Hammerness, & Matsko, 2013; Enthoven et al., 2021) wijzen op het belang van contextbewust of contextspecifiek opleiden, waarbij leraren binnen de opleiding leren om de context van hun leerlingen beter te leren kennen en begrijpen, zodat zij hier met hun onderwijs goed op kunnen aansluiten. Zij wijzen daarbij – net als de social justice-benadering – op het belang van een bredere kijk en onderscheiden drie niveaus van de context: het gaat om het niveau van de leerling (wat speelt bijvoorbeeld in de thuisomgeving van de leerling), maar ook om die van de school (bijvoorbeeld de wijk waarin de school staat) en samenleving (welke politieke keuzes worden bijvoorbeeld gemaakt die van invloed zijn op de school en klas).

Ik had graag al tijdens mijn opleiding geleerd om met een bredere, contextbewuste blik te kijken. Toen ik net begon als leerkracht, had ik een leerling met storend gedrag en slechte resultaten. Pas later ontdekte ik zijn moeilijke thuissituatie: een vader in de gevangenis, een moeder die overwerkte en er was weinig geld of structuur. Had ik dat eerder geweten, dan had ik met meer begrip kunnen reageren en hem beter kunnen ondersteunen. Dwayne, een leerkracht in een werkplaatsproject over buitenschoolse kennisbronnen, deed dat wel ('t Gilde & Volman, 2020). Een aantal leerlingen verstoorde de les ook door op hun tafels te trommelen. In plaats van te straffen, liet hij hen hun ritmegevoel inzetten op echte trommels. Ze oefenden, vormden een band en traden op voor de hele school. Zo kregen ze een nieuwe positie in de klas en meer zelfvertrouwen. Dit soort kleine keuzes kan een groot verschil voor de leerlingen maken.

Het gaat er bij contextbewust opleiden dus om dat onderwijsprofessionals leren reflecteren op wat binnen die specifieke situatie, binnen die omgeving, school en klas, speelt en nodig is. Dat vraagt om een onderzoekende houding van leraren. Ik zal eerst uitleggen wat onder een onderzoekende houding wordt verstaan en vervolgens dieper ingaan op de elementen van deze onderzoekende houding waarop ik mij binnen mijn leerstoel wil richten.

Onderzoekende houding

De afgelopen jaren is steeds meer onderzoek gedaan naar een onderzoekende houding van leraren. Meijer (2017) heeft in haar onderzoek laten zien dat er twee dimensies te onderscheiden zijn: een interne en externe dimensie. De interne dimensie is gericht op kritische reflectie van leraren op hun eigen professionele inzichten en gedrag, met als doel verbeteringen in hun handelen te bewerkstelligen. De externe dimensie is gericht op het vergroten van kennis door actief op zoek te gaan naar kennis van anderen (bijvoorbeeld in de literatuur of door experts te raadplegen). Een leraar met een onderzoekende houding is dus bereid om kritisch de eigen en ook elkaars motieven, overtuigingen en handelen te evalueren en waar nodig bij te stellen, op basis van zowel praktijk- als wetenschappelijke kennis (Uiterwijk & Punt, 2019; Baan, 2020). Ik wil ook pleiten voor een onderzoekende houding ten aanzien van bredere, maatschappelijke structuren van ongelijkheid.



Kritische reflectie als onderdeel van een onderzoekende houding

Kritische reflectie komt dus als een belangrijk element van een onderzoekende houding naar voren. Shulman (1987) beschrijft reflectie als een proces waarbij leraren terugblikken op hun ervaringen in hun onderwijspraktijk en daarvan leren. *“Reflection is what a teacher does when he or she looks back at the teaching and learning that has occurred, and reconstructs, reenacts, and/or recaptures the events, the emotions, and the accomplishments. It is that set of processes through which a professional learns from experience.”* (Shulman, 1987, p. 19).

Korthagen (2010) stelt dat reflectie normatief is: waarop je reflecteert, hangt af van hoe je het leraarschap ziet. Als je de leraar vooral ziet als iemand die hoge toetsresultaten moet behalen, dan past een meer technische benadering, waarbij reflectie zich richt op hoe je instructie zo effectief mogelijk inzet (Korthagen, 2010). Die focus is natuurlijk zeer waardevol, maar in mijn onderzoek ligt de focus breder. Ik beschouw leraren meer als kritische, onderzoekende professionals, die ook kritisch reflecteren op morele, ethische, politieke en instrumentele waarden en hoe ze doorwerken in hun dagelijkse praktijk (Korthagen, 2010).

Kritische reflectie op de betekenis van bredere structuren van ongelijkheid

Ook al zijn er verschillende invullingen van het concept reflectie, overeenkomstig is dat de nadruk veelal ligt op het eigen handelen in de klas, ook wel het microniveau genoemd binnen de onderwijswetenschappen. Dit is ook nodig, maar in relatie tot het vraagstuk van gelijke kansen wil ik benadrukken, en dat vormt de centrale boodschap van mijn oratie, dat er daarnaast een kritische reflectie nodig is op de betekenis van bredere structuren van ongelijkheid op het meso- en macroniveau voor je handelen als leerkracht.

Het mesoniveau betreft het niveau van de school en het team. Hoe hard je als individuele leraar in je klas ook je best doet om kansengelijkheid te bevorderen, je impact blijft beperkt als er op schoolniveau ongelijkheidsstructuren bestaan. Denk aan die hoge verwachtingen. Als je als individuele leerkracht hoge verwachtingen hebt van jouw leerlingen, maar ze gaan het jaar erop naar een collega die dit niet heeft, dan is het effect dat je bereikt beperkt. Pas wanneer het hele team zich inzet voor kansengelijkheid, kun je echt een verschil maken. Martin Bootsma sprak in zijn Kohnstammlezing (2025) over het belang van collectief vakmanschap voor systematische schoolverbetering. Daarmee bedoelt hij een proces van intensief samenwerken tussen leerkrachten, een open dialoog voeren en gezamenlijk schoolbrede aanpakken ontwikkelen. Specifiek in relatie tot kansengelijkheid laat onderzoek zien dat het essentieel is om als team 'collective efficacy' te ontwikkelen, oftewel het geloof dat je als team een verschil kunt maken voor alle leerlingen. Dat heeft het grootste effect op leerlingprestaties (Hattie, 2009). Een concreet voorbeeld van een veelbelovend schoolverbeter- en professionaliseringsprogramma dat zich specifiek richt op het schoolniveau en het versterken van collective efficacy binnen het team is de Transformatieve School onder leiding van Iliass El Hadioui (zie ook <https://detransformatieveschool.org/>). Het programma richt zich op het handelen van individuele leraren in de klas, maar juist ook op bredere cultuurverandering en schoolbrede thema's. De eerste resultaten zijn veelbelovend (De Vries et al., 2024).

Werken aan kansengelijkheid doet een groot beroep op de vernieuwingskracht van scholen. Frank Cornelissen (2025) benadrukt in zijn oratie dat scholen meer gebruik zouden moeten (kunnen) maken van hun eigen vernieuwingskracht in relatie tot complexe vraagstukken zoals het lerarentekort en kansenongelijkheid. In plaats van de vraag: wat werkt voor iedereen – wat lang het overheersende paradigma voor onderwijsvernieuwing in Nederland was – zouden scholen zichzelf de vraag moeten stellen: wat werkt voor ons? Een onderzoekende houding in het team is daarbij essentieel. Onderzoek van mijn (oud-)promovendi Jan Baan en Louise Verhoef laat het volgende zien: (academische) leraren die specifiek zijn opgeleid om een onderzoekende houding aan te nemen en onderzoeksmatig te werken, passen dit wel individueel in hun eigen klas toe, maar vinden het lastig vinden om dit samen met

collega's te doen (Baan, 2020; Verhoef, Volman, & Gaikhorst, 2022; 2024). Terwijl, juist dát is nodig voor systematische schoolverbetering (Godfrey & Brown, 2009; Ros, Amel, Stallaert, Van de Stolpe, & Volman, 2024).

Naast dit mesoniveau benadrukt de social justice-benadering het belang van het reflecteren op de impact van bredere structuren van ongelijkheid in de samenleving (oftewel het macroniveau) op je eigen handelingsmogelijkheden. Die bredere structuren kunnen leraren niet veranderen, maar inzicht daarin helpt ze wel om het bredere systeem van ongelijkheid te begrijpen en zo te zien waar verbetering mogelijk is. In Nederland is in lerarenopleidingen nog weinig aandacht voor dit structurele aspect van ongelijkheid (Gaikhorst et al., 2020; Severiens, 2014).

Uit onderzoek van mijn promovenda Nina Hosseini blijkt dat studenten van de lerarenopleiding zich nog weinig bewust zijn van structurele ongelijkheid en weinig handelingsmogelijkheden voor zichzelf zien (Hosseini et al., 2025). Logisch, als ze daar niet op worden voorbereid. In interviews met studenten van verschillende pabo's zag zij dat problemen rond kansengelijkheid vaak worden geïnterpreteerd als individuele leerlingproblemen. Een voorbeeld uit Nina's onderzoek illustreert dit. Een student kreeg te maken met een leerling zonder gymspullen. De regel op school was: 'Geen gymkleding bij je, is niet meegymen'. De student wist dat de leerling in armoede leefde. De student noemde niet hoe deze regel leidde tot de uitsluiting van kinderen die in armoede leven. In plaats daarvan vertelde ze met trots dat ze tegen ouders had gezegd dat het kopen van sportkleding hun prioriteit moest zijn. De student/leerkracht interpreteert de situatie dus als een individueel probleem van de leerling en ouders, waar zij zelf de oplossing voor moeten zoeken. Vanuit een social justice-benadering zou je meer bewustwording van het structurele aspect in dit verhaal stimuleren. Namelijk: het armoedeprobleem in de samenleving waarmee deze leerling mogelijk wordt geconfronteerd. Dit is geen kwestie van persoonlijke schuld, maar betreft een maatschappelijk probleem. Deze leerkracht kan en hoeft dit armoedeprobleem natuurlijk niet op te lossen. Tegelijkertijd kan inzicht in hoe armoede werkt in onze samenleving wel helpen om met een andere blik naar je leerlingen te kijken. Je kunt ze het gevoel geven dat ze niet minder zijn, dat het ook niet hun eigen schuld of die van hun ouders is als er geen geld is voor gymspullen en dat ze dit ook niet allemaal alleen hoeven op te lossen. Alleen al aan kinderen laten zien dat je begrijpt in wat voor omstandigheden zij verkeren en ze daarom niet 'veroordeelt', kan hen het gevoel geven dat ze gezien en erkend worden. Je kunt dan als leerkracht natuurlijk ook kijken welke mogelijkheden er zijn om hiervoor op school te compenseren, denk bijvoorbeeld aan het investeren in extra reservekleding. Daarom is het belangrijk dat leraren al in de opleiding leren kijken naar ongelijkheid als maatschappelijk verschijnsel.

Samenvattend: het complexe vraagstuk van kansenongelijkheid vraagt om een onderzoekende houding van leraren, waarbij zij kritisch reflecteren op de betekenis van verschillende structuren van ongelijkheid op het micro-, meso- en macroniveau



voor hun handelingsmogelijkheden. Dit vraagt ook om een herwaardering van het vakmanschap. Het betekent dat we leraren niet zien als louter uitvoerders van door onderzoekers bewezen effectieve aanpakken, maar we juist hun eigen kritisch reflecterend vermogen centraal stellen en hun handelingskennis daarin een belangrijke rol toebedelen. Bij dat vakmanschap hoort ook – en dat is nogmaals het belangrijkste punt dat ik wil maken in deze oratie – dat leraren hun blik niet alleen richten op de eigen klas, maar dat ze ook kijken naar bredere structuren van ongelijkheid en de invloed daarvan op hun handelen.

Die bredere reflectie gaat bijvoorbeeld om vragen als: ‘Hoe richt ik mijn onderwijsaanbod in, op wie stem ik dat af, welk perspectief mist mogelijk in dit verhaal (micro), welke keuzes worden hierin op teamniveau gemaakt (meso) en hoe zit dat met het landelijk curriculum (macro)? Met welke leerling(en) in gedachten is het ontwikkeld en zijn er andere leerlingen die misschien niet gezien worden? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook hun verhaal een plek krijgt?’ Judi Mesman en collega’s (Mesman, Rozenberg et al., 2019; Mesman, van Veen et al., 2019) deden onderzoek naar de lesboeken die worden aangeboden. Zij vonden dat bepaalde perspectieven, waaronder die van vrouwen en etnische minderheden, daarin zijn ondervertegenwoordigd. Dat is onwenselijk, want een gebrek aan herkenning kan nadelige effecten hebben op het gevoel van betrokkenheid van leerlingen. Het is belangrijk om daar als leerkracht en als team bewust van te zijn en het gesprek te voeren over welke keuzes je hierin schoolbreed en binnen je eigen klas wilt maken.

Bredere reflectie; een te grote opgave voor leraren?

Ik hoor mensen en zeker leraren en lerarenopleiders nu al denken: ‘Maar dat is dus weer een taak erbij en leraren hebben al veel op hun bord.’ Het lijkt misschien alsof ik hen met nog een extra taak belast. De Onderwijsraad (2021) wees in haar rapport Tijd voor Focus terecht op het belang van keuzes maken. Leraren kunnen niet alle maatschappelijke problemen oplossen. Ik heb zelf voor de klas gestaan. Als je me op dat moment mijn eigen oratie had voorgeschoteld, had ik wellicht in eerste instantie behoorlijk geïrriteerd gereageerd. Ook ik werd namelijk gek van alles wat al op mijn bord lag.

Toch geloof ik dat een focus op bredere ongelijkheidsstructuren hen juist helpt. Enerzijds biedt dit inzicht en houvast op microniveau: wat kun je in de klas doen om leerlingen een zachte landing te geven? Anderzijds helpt het om taken af te bakenen: wat ligt bij het team, wat bij de samenleving? Weten dat je niet alles alleen hoeft te doen, geeft ruimte.

Veel leraren kiezen dit vak om echt iets te betekenen. Weten dat je iets kunt doen om kansen voor kinderen te vergroten, maakt het beroep en de opleiding aantrekkelijk. Het is dan ook niet voor niets dat elk jaar weer veel van mijn studenten popelen om met het thema kansengelijkheid aan de slag te gaan. Maar de complexiteit kan ook verlamdend

werken. Ik hoop met mijn onderzoek dat gevoel van onmacht te verminderen. Leraren kunnen en hoeven het niet alleen te doen.

Hoe bereiken we dit alles en hoe wil ik hiermee in mijn leerstoel aan de slag?

Het ontwikkelen van een onderzoekende houding zou al moeten starten op Nederlandse lerarenopleidingen. Daarvoor is gelukkig al steeds meer aandacht. Waar nog minder aandacht voor is: specifiek de focus leggen op kritisch reflecteren op de gevolgen van bredere structuren van ongelijkheid op het handelen en de mogelijkheden van leraren in de klas. De lerarenopleiding kan dit niet alleen. Zeker in relatie tot het vraagstuk van kansengelijkheid moet je jezelf als leraar en als team ook na de lerarenopleiding blijven ontwikkelen.

Ik wil in dit kader graag de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (afgekort WOA, zie ook <https://www.woa-amsterdam.nl/>) benoemen. De WOA is een samenwerkingsverband van verschillende Amsterdamse kennisinstituten, lerarenopleidingen en schoolbesturen. Daarin heb ik zelf als onderzoeker al vele jaren met veel plezier samengewerkt met andere onderzoekers en leraren. Het doel van deze werkplaats is om als leraren en onderzoekers gezamenlijk praktijkgericht onderzoek te doen naar vraagstukken uit de grootstedelijke onderwijspraktijk. Het onderzoek start altijd bij vragen vanuit de scholen. Vervolgens brengen onderzoekers theoretische inzichten in en delen leraren hun praktijkkennis. Op basis van deze input ontwikkelen we vervolgens gezamenlijk onderwijsaanpakken die passen bij de specifieke context van de scholen. In de WOA ervaar ik de kracht van deze samenwerking; leraren kennen als geen ander de schoolcontext en wat daar nodig is. Onderzoekers helpen met het aandragen van de nieuwste inzichten uit onderzoek en gezamenlijk kunnen ze de theorie en praktijkkennis combineren en dusdanig vormgeven dat ze passend zijn voor de specifieke scholen en leerlingen. Die verbinding beschouw ik als heel waardevol en noodzakelijk voor het ontwikkelen van betekenisvolle aanpakken voor kansengelijkheid. Ik wil de komende jaren graag verder met de manier waarop we in de Werkplaats werken. Liefst ook in Leiden, met een netwerkaanpak met zowel leraren en lerarenopleiders als onderzoekers en beleidsmakers. In samenwerkingsverbanden zoals de WOA kan een onderzoekende blik gevoed worden en kunnen onderzoekers en leraren gezamenlijk vanuit een onderzoekende houding op zoek naar manieren om ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan.



Ik schetste eerder in deze oratie al drie belangrijke thema's waarop leraren zich in de klas kunnen richten: hoge verwachtingen, taal en buitenschoolse kennisbronnen. Rondom deze thema's is nog veel onbekend, en daar wil ik samen met leerkrachten verder onderzoek naar doen binnen mijn leerstoel. Ik wil bijvoorbeeld kijken naar meertalig onderwijs, welke rol technologie (waaronder AI) daarbij kan spelen en hoe je ouders daarbij kunt betrekken. Ook wil ik verdiepend onderzoek doen naar het werken met buitenschoolse kennisbronnen. Leraren in onze huidige projecten herkennen die wel, maar vinden het lastig ze te verbinden aan het curriculum. Ook roept dit

thema vragen op over hoe om te gaan met pijnlijke verschillen tussen leerlingen, die zichtbaar kunnen worden in gesprekken over hun buitenschoolse ervaringen. Dat zijn belangrijke vraagstukken die ik verder wil verkennen. Daarbij wil ik de thema's steeds benaderen vanuit een structureel perspectief: welke bredere ongelijkheidsstructuren spelen rond de thema's, en hoe beïnvloeden die wat in de klas gebeurt en de handelingsmogelijkheden van leraren?

Tot nu toe is mijn onderzoek vooral gericht geweest op wat de leerkracht in de klas kan doen. Ik wil de komende jaren daarnaast meer inzicht krijgen in hoe een onderzoekende houding in het team en een cultuur van gelijke kansen in de school gestimuleerd kan worden, waarbij leraren ook vanuit een brede blik kijken naar de structuren van ongelijkheid die zich in de samenleving voordoen. Dat ze deze bredere structuren van ongelijkheid met elkaar (maar ook met de leerlingen!) bespreken, maar ook reflecteren op de impact daarvan op de kansen van hun leerlingen en op hun eigen handelingsmogelijkheden.

Een recente studie liet zien dat leraren en lerarenopleiders het bespreken van bredere structuren van ongelijkheid in de samenleving, zoals racisme en discriminatie, met elkaar en met de leerlingen niet eenvoudig vinden (Severiens & Daly, 2024). Vaak weten zij niet hoe ze zulke gesprekken moeten voeren en gaan ze die uit de weg. Parker en Bickmore (2012) lieten zien dat beginnende leraren zich hierin vaak alleen voelen en de lastige gesprekken liever niet aangaan. Leraren hebben behoefte aan meer ondersteuning en professionalisering op dit vlak. Het lijkt me interessant om dit binnen mijn leerstoel op te pakken. Concrete vragen waarmee ik aan de slag wil, zijn bijvoorbeeld: Hoe kun je als leerkracht met collega's, maar ook met leerlingen het gesprek aangaan over bredere structuren van ongelijkheid, zoals discriminatie en de ongelijkheid in onze maatschappij? Hoe ziet bijvoorbeeld een leerlijn eruit, waarin leerlingen leren over hoe ongelijkheid in de samenleving werkt, wie er belang bij heeft, hoe dat doorwerkt in hun eigen leven en in dat van hun klasgenootjes en hoe dat kan bijdragen aan meer bewustwording en wederzijds begrip? Bijvoorbeeld dat het niet je eigen schuld is of dat je dom bent en dat je niks minder bent als je onder minder gunstige omstandigheden opgroeit? In een onderzoeksproject over buitenschoolse kennisbronnen van mijn promovenda Edda Veerman kwamen tijdens het tonen van weekendvlogs die kinderen thuis hadden gemaakt pijnlijke verschillen tussen kinderen naar voren. De ene leerling moest zichzelf redden tijdens het weekend en voor haar broertjes en zusjes zorgen, omdat haar moeder moest werken om rond te kunnen komen. Andere kinderen konden met hun ouders naar musea en kregen de mooiste knutselspullen. Leraren in dit project gaven aan dat ze het lastig vonden dat ze via het werken met buitenschoolse kennisbronnen wilden bijdragen aan kansengelijkheid, maar dat ze tegelijkertijd het gevoel hadden dat hierdoor verschillen juist extra zichtbaar werden in de klas. Ze voelden zich daar ongemakkelijk bij en wisten niet goed hoe ze hiermee om konden gaan. Want hoe kun je ervoor zorgen dat er geen stigmatisering ontstaat, maar kinderen wel iets meegeven over deze ongelijkheid?

De leraren in dit project vertelden dat zij in de klas tegen de kinderen zeiden dat verschillen er nou eenmaal zijn tussen kinderen en dat dat oké is. Een leraar zou naar aanleiding van deze gebeurtenis ook op een andere manier kunnen reageren, namelijk dat het juist niet oké is dat er zo'n grote ongelijkheid is, maar dat het nooit de schuld is van degene die het minder heeft.

Ik realiseer mij dat het aangaan van het gesprek hierover met leerlingen spannend en complex is. Want hoe doe je dat zonder te stigmatiseren? Hoe bied je leerlingen meer dan alleen het inzicht dát ongelijkheid bestaat en hoe geef je ze ook handelingsperspectief? Dat vraagt om een onderwijspraktijk waarin leraren en leerlingen met elkaar in gesprek gaan en nadenken over hoe de wereld in elkaar zit, hoe die kan veranderen en wat hun eigen rol daarin is (zie ook het invloedrijke werk *Pedagogy of the Oppressed* van Paulo Freire). Dit kan al vanaf de basisschool. Om dit goed vorm te geven, is nadere doordenking en afstemming met leerkrachten, onderzoekers en leerlingen essentieel. Ik wil hier graag samen met hen aan werken, bijvoorbeeld in een samenwerkingsverband als de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam, en gezamenlijk een leerlijn ontwikkelen die leerlingen bewustzijn én handelingsperspectief biedt.

Afsluiting



Wat ik tot slot wil meegeven, is het volgende. In relatie tot gelijke onderwijskansen ligt de focus veelal op de leerprestaties van kinderen. Dat is ook logisch, want die zijn van cruciaal belang voor goede toekomstkansen van kinderen. Maar naast cognitieve prestaties kunnen kinderen ook over andere interesses en kwaliteiten beschikken. Denk aan vaardigheden op het gebied van sport, zorg, muziek of techniek. Niet al deze kwaliteiten worden door onze samenleving evenveel gewaardeerd en bieden garantie op een fatsoenlijk bestaan. De filosoof Michael Sandel (2020) betoogt dat als alle leerlingen de kans hebben om zich naar hun vermogen cognitief te ontwikkelen, het risico ontstaat dat leerlingen met minder gewaardeerde kwaliteiten hun gebrek aan succes vooral aan zichzelf toeschrijven. Als iets niet lukt op het gebied van leerprestaties, voelt dat als falen en je eigen schuld. Je hebt immers een eerlijke kans gekregen, maar niet gegrepen. Andersom werkt het ook: als je succesvol bent, denk je vooral dat dit je eigen verdienste is. Daarmee is er minder oog en solidariteit voor degenen die minder succesvol zijn (dan hadden ze er immers maar beter hun best voor moeten doen). Terwijl er ook andere factoren zijn die bijdragen aan succes, zoals geluk, aanleg (Sandel, 2020) of toeval (Bol, 2024), waarop je zelf helemaal geen invloed hebt. Voor je kansen maakt het uit waar je wieg staat. Maar ik wil wel graag benadrukken dat dit niet louter een kwestie is van toeval of geluk; we hebben dit als samenleving zelf zo gecreëerd. Hier zou je het dus als leerkracht met je collega's en ook met je leerlingen over moeten hebben.

Ik wil samen met leraren daarom ook onderzoeken hoe we juist die leerlingen, met minder gewaardeerde kwaliteiten, een gevoel van zelfvertrouwen kunnen laten ontwikkelen, laten inzien waar hun kracht zit en ervoor zorgen dat ze zich gezien en erkend voelen. Dit zijn essentiële voorwaarden voor het gevoel van betrokkenheid en verbondenheid met de samenleving. Juist in deze tijd met alle geopolitieke spanningen en polarisatie is dat van cruciaal belang. Dat gaat dus over meer dan alleen streven naar optimale leerprestaties. Het betekent voor mijn leerstoel dat ik niet alleen aandacht wil besteden aan gelijke kansen op goede leerprestaties, maar ook aan bijvoorbeeld gelijke kansen op welbevinden, motivatie, betrokkenheid en vertrouwen in het eigen kunnen. Kinderen hebben ook kansen nodig om zich hierin goed te ontwikkelen, zeker kinderen die hiervoor het meest afhankelijk zijn van school. Dit betekent voor leraren dat zij zullen moeten balanceren tussen enerzijds voldoende aandacht voor leerprestaties en anderzijds voor de ontwikkeling van bredere kwaliteiten en interesses van kinderen, zodat ook kinderen die laag scoren op kennistoetsen voldoende zelfvertrouwen opbouwen en zich gezien en erkend voelen. Eddie Denessen (2024) maakt in dit verband ook wel onderscheid tussen ontwikkelkansen en loopbaankansen. Dit onderscheid kan scholen helpen om het probleem van kansengelijkheid inzichtelijk te maken, maar maakt des te meer duidelijk voor wat een complexe uitdaging leraren en scholen staan. Het tegelijkertijd werken aan loopbaan- en ontwikkelkansen kan op gespannen voet met elkaar staan (Van de Weerd, 2023; Denessen, 2023).

Werken aan kansengelijkheid is niet alleen een opdracht voor leraren. Het vraagt van de samenleving en politiek om kritisch te evalueren welke waardering zij toebedelen aan verschillende kwaliteiten en interesses. Om beleid te voeren waarmee extra ondersteuning wordt geboden aan scholen en leerlingen die dat nodig hebben. Kansengelijkheid is een complex en multi-actor-vraagstuk dat een collectieve investering vraagt van ons allemaal: van leraren, opleiders, onderzoekers, beleidsmakers, de politiek en samenleving. We zijn allemaal aan zet. Alleen op deze manier wordt het mogelijk om te werken aan meer kansengelijkheid in het onderwijs.

Dankwoord

Ik wil allen bedanken die aan de totstandkoming van mijn benoeming hebben bijgedragen. Het bestuur van CAOP ben ik in de eerste plaats dank verschuldigd voor het instellen van deze bijzondere leerstoel. Daarnaast dank ik het College van Bestuur en het bestuur van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Leiden voor mijn benoeming op deze bijzondere leerstoel. Lenneke Alink van de Universiteit Leiden en Marjolein Olde Monnikhof van het CAOP: dank voor jullie warme welkom, betrokkenheid en geduld. Dank ook Heleen Versteegen, dat je mij wees op deze vacature, en Loes Hodemaekers en Ivo Zuidervaart, jullie hebben mij zo goed geholpen in de aanloop naar deze oratie. Ook veel dank aan mijn andere nieuwe collega's van het CAOP, Sardes en de Universiteit Leiden: ik voel me welkom en kijk ernaar uit om met

jullie samen te werken. Fijn dat ik met een aantal van jullie, waaronder Tim Mainhard, Jasper Maas, Liza van den Bosch, Marga Sikkema-de Jong, Elise Swart, Froukje Hoobroeckx, Cudi Golpinar, Emiel Helmich en IJsbrand Jepma, al een gezamenlijk project of onderzoeksaanvraag heb opgestart! En dan Eddie Denessen, dankzij jou sta ik hier in mijn eigen toga. Het is jouw oude. Ik ben blij dat hij niet voor de carnaval is gebruikt. Ik ben ook blij dat jij mijn voorganger was. Ik heb al zoveel gehad aan alle inzichten die je met me hebt gedeeld. Veel dank daarvoor.

En dan mijn collega's van de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. In het bijzonder Monique Volman. Al vanaf het moment dat ik als student bij jou in de collegebanken zat, inspireer je me. Je bent voor mij een groot voorbeeld van hoe je vanuit hart voor de inhoud de wereld een stukje mooier kunt maken. Dankjewel voor alles, ook voor het meelezen met deze oratie, ik heb zoveel van je geleerd. Anke Munniksmá, mijn kamergenootje, dankjewel dat het zo gezellig is op onze kamer. We hebben elkaar zoveel te vertellen, en dan zeker niet alleen over het werk. Ook al mijn andere fijne collega's van de Universiteit van Amsterdam wil ik bedanken. Ik geniet ervan om met jullie samen te werken aan belangrijke maatschappelijke vraagstukken en ben heel trots op wat we samen neerzetten. Studenten en in het bijzonder mijn (voormalig) promovendi, Nina Hosseini, Edda Veerman, Mari Varsányi, Louise Verhoef, Berber Langelaan en Jan Baan, zonder jullie zou ik mijn werk niet kunnen doen. Dank voor onze fijne samenwerking en de inzichten die jullie brengen. WOA-collega's, ik ben trots op hoe we samenwerken en wat we hebben bereikt. Ik verheug me op nog veel meer mooie projecten samen. Lieve familie en vrienden, dank voor jullie betrokkenheid, gezelligheid en steun. In het bijzonder mijn zus Manon: dankjewel dat je er onvoorwaardelijk voor me bent en dat ik alles met je mag delen. Ik ben heel blij dat ik jou heb. Mijn schoonouders Bart en Gea, dank voor de veilige basis. Mijn lieve kinderen, Suze, Iris en Mart. Ik vind mijn werk belangrijk, maar ik ben nog veel liever bij jullie. Dankjewel dat jullie er zijn. Jullie maken mij heel gelukkig. En last but not least: lieve Robert Jan. Ik had dit nooit zonder jou gekund. Dank voor je rotsvaste vertrouwen, je onmisbare grappen op precies het juiste moment en de manier waarop je altijd laat merken dat je achter me staat. Ik ben hartstikke trots op alles wat we samen hebben.

Ik heb gezegd.

Literatuur

Agirdag, O., & Kambel, E. (2018). *Meertaligheid in het onderwijs*. Boom.

Baan, J. (2020). *The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools* [Proefschrift]. Universiteit van Amsterdam.

Blom, E. (2019). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in een diverse samenleving* [Oratie]. Universiteit Utrecht.

Bol, T. (2024). *De werking van willekeur. Over de rol van toeval in ongelijkheid* [Oratie]. Universiteit van Amsterdam.

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

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2017). *Kwaliteit van leven in Nederland*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2017/50/kwaliteit-van-leven-in-nederland>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024a). *Integratie en samenleven 2024*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2024/47/rapportage-integratie-en-samenleven-2024>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024b). *Landelijke jeugdmonitor*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2024/hoe-kan-de-landelijke-jeugdmonitor-bijdragen-aan-het-monitoren-van-kansenongelijkheid->

Claes, E., De Wolff, I., Golsteyn, B., & De Leeuw, S. (2025). Ongelijkheid tussen leerlingen neemt toe tijdens basisschooltijd. *ESB*. Advance online publication. <https://esb.nu/ongelijkheid-tussen-leerlingen-neemt-toe-tijdens-basisschooltijd/>

Cornelissen, F. (2025). *Naar een opstand van het zittend personeel* [Oratie]. Universiteit van Amsterdam.

Denessen, E. (2024). *Onderwijs en sociale ongelijkheid* [Oratie]. Radboud Universiteit Nijmegen. <https://hdl.handle.net/2066/303974>

De Vries, S., Essen, A., Van de Vrie, M., Kessels, I., Klein, T., Lockhorst, D., Ippel, E., Brokamp, S., Everaert, H., De Kok, B., & Jong, A. (2024). *De evaluatie van onderzoeks- en verbetercultuurprojecten*. Hogeschool Utrecht & Oberon.

Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil*. Walburgpers.

- Enthoven, M., Clinton, C., & Beemsterboer, M. (2021). Kansen in context: Contextbewust onderwijs en onderzoekend vermogen om als leraar pedagogisch betekenis te kunnen geven aan sociologische analyses van kansenongelijkheid. *Tijdschrift voor leraren*, 42(4), 61–70.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: A multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301–317.
- Gaikhorst, L., Zijlstra, H., Karssen, M., Martens, E., & Duarte, J. (2023). De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 100(3), 309–344. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634>
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357–368.
- Hammerness, K., & Matsko, K. (2013). When context has content: A case study of new teacher induction in the University of Chicago's Urban Teacher Education Program. *Urban Education*, 48(4), 557–584.
- Hammerness, K., & Craig, E. (2016). "Context-specific" teacher preparation for New York City: An exploration of the content of context in Bard College's Urban Teacher Residency Program. *Urban Education*, 51(10), 1226–1258.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666–677.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: Een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 15–25.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2025). *Hoe denken toekomstige leerkrachten over kansengelijkheid? Een social justice perspectief*. [Manuscript submitted for publication].



Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teachers' expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.

Jussim, L., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 349–380). Routledge.

Korthagen, F. A. J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E. G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 377–401). Rowman & Littlefield.

Kuiken, F. (2016). Werken aan taalvaardigheid in de meertalige stad. In R. Fukkink & R. Oostdam (Red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context* (pp. 247–258). Coutinho.

May, L., Windom C., Harvey-Torres, R., & Santini-Díaz, Y. V. (2022). Connecting curricula to families: Guiding principles for using funds of identity to select children's literature. In E. Bauer, L. Sánchez, Y. Wang, & A. Vaughn (Eds.), *A transdisciplinary lens for bilingual education: Bridging cognitive, sociocultural, and sociolinguistic approaches to enhance student learning* (pp. 191–210). Routledge.

Meijer, M. J. (2017). *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective in Teacher Education* [Proefschrift]. Open Universiteit.

Ministerie van OCW. (2023). *Nationaal Programma Onderwijs: Vijfde voortgangsrapportage*. <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2023/11/28/lichtpunten-in-onderwijs-na-corona-maar-uitdaging-op-basisvaardigheden-blijft-groot>

Ministerie van OCW. (2024). *Nationaal Programma Onderwijs: Zesde voortgangsrapportage*. <https://www.nponderwijs.nl/over-het-nationaal-programma-onderwijs/vgr#anker-1-zesde-voortgangsrapportage-np-onderwijs>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. González, C. Amanti & L. Moll (Eds.), *Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms* (pp. 71–89). Erlbaum Associates.

Onderwijsinspectie. (2023). *Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>

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

Onderwijsinspectie. (2025). *Staat van het Onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

Onderwijsraad. (2021). *Tijd voor Focus*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/03/25/tijd-voor-focus>

Parker, C.A., & Bickmore, K. (2012). Conflict Management and Dialogue with Diverse Students: Novice Teachers' Approaches and Concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 47-64.

Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Stolpe, Y., & Volman, M. (2024). *Werken aan onderwijsverbetering in het primair onderwijs. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs ~ weten wat werkt en waarom*. NRO.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

Sandel, M. J. (2020). *De tirannie van verdienste*. Ten Have.

Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.

Severiens, S. & Daly, C. (2024). 'We need to do more': Preparing teachers for diverse classrooms in England. *Equity in Education and Society*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/27526461241303173>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

't Gilde, J., & Volman, M. (2020). *Gebruik maken van de buitenschoolse kennisbronnen van kinderen*. WOA. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/93851/praktijkboek---gebruik-maken-van-de-buitenschoolse-kennisbronnen-van>

t Gilde, J., & Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: A collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 692–763. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>

Uiterwijk, L., & Punt, R. (2019). Wat zegt literatuuronderzoek over de onderzoekende houding van studenten in de lerarenopleiding? *Van 12 tot 18*. <https://van12tot18.nl/artikelen/wat-zegt-literatuuronderzoek-over-de-onderzoekende-houding-van-studenten-in-de-lerarenopleiding>

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (Red.). (2020). Werk maken van gelijke kansen. Didactief. <https://www.werkmakenvangelijkekansen.nl>

Van de Weerd, P. (2023). Tensions in the pursuit of equal opportunities: A case study of an innovative secondary school. *British Educational Research Journal*, 50, 2407–2421. <https://doi.org/10.1002/berj.4019>

Veerman, E. H., Karssen, M., Volman, M. L. L., & Gaikhorst, L. (2023). The contribution of two funds of identity interventions to well-being related student outcomes in primary education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 38, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100680>

Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2022). The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools. *Professional Development in Education*, 48(5), 861–877. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>

Verhoef, L., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2024). De bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten aan een onderzoekscultuur in basisscholen. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*, 2, 1-17. <https://doi.org/10.54657/TOPS.13779>

Volman, M., & 't Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

Wolbers, M. (2024). Kansenongelijkheid in het onderwijs is toegenomen. *Demos: bulletin over bevolking en samenleving* 40(8), 5-7.



Colofon

ISBN 978-90-75256-19-2

Coördinatie: Loes Hodemaekers (CAOP)

Redactie: Katja Graven (Het Nederlands Tekstbureau)

Vormgeving: Paul Pleijs (CAOP)

Fotografie: Alu (via Adobe Stock)

© 2025 CAOP

Oratie

Uitgesproken door prof. dr. Lisa Gaikhorst op 10 november 2025 bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar 'Gelijke ontwikkelings- en onderwijskansen voor kinderen en jongeren' op de door Stichting CAOP-Sardes ingestelde leerstoel aan de Universiteit Leiden bij de Faculteit der Sociale Wetenschappen, afdeling Pedagogische Wetenschappen.

