



Schoolwaarden als kompas

**Waardengericht leiderschap
bij maatschappelijke ongelijkheid**

Colofon

Titel: Schoolwaarden als kompas.
Waardengericht leiderschap bij
maatschappelijke ongelijkheid.

Auteurs: Corinne Vorwerk en Wouter Schenke

Organisatie: Penta Nova

Datum: februari 2026

Afbeeldingen en figuren: alle afbeeldingen en
figuren in dit rapport zijn door de auteur zelf
gemaakt, tenzij anders vermeld.

Inhoud

<i>Voorwoord</i>	4
<i>Inleiding</i>	5
<i>Maatschappelijke ongelijkheid in de schoolleiderspraktijk</i>	8
<i>Belang van waarden</i>	13
<i>Wanneer het schuurt</i>	19
<i>Waardengericht handelen</i>	21
<i>Krachtig communiceren</i>	21
<i>Creatief verbinden</i>	22
<i>Staan voor je waarden</i>	24
<i>De norm bevragen</i>	25
<i>Terugkijken</i>	26
<i>Waardengericht navigeren</i>	28
<i>Methode</i>	31
<i>Verdieping</i>	35
<i>Oefenen met fictieve casussen</i>	39
<i>Verder lezen</i>	48

Inleiding

*“Het teamgesprek wat niet liep,
ingewikkelde oudergesprekken,
een dreigende pestsituatie,
onenigheid op het plein, moeite
met het vullen van een vacature.”*

Allemaal situaties waar een schoolleider primair onderwijs en het schoolteam mee te maken kunnen krijgen. Ongemakkelijke momenten waarop het schuurt en waarop er positie bepaald moet worden. Er moet bepaald worden welke handelingen hierop volgen passend in deze context. Het definiëren van schoolwaarden kan helpen om positie te bepalen en vervolgens dienen als leidraad om het handelen doelgericht op af te stemmen.

In het Penta Nova lectoraat ‘Leiderschap in waardengericht werken’, richten we ons op het thema waardengericht werken. Waarden worden vaak ingezet om richting te geven aan leiderschap binnen organisaties. Dit wordt ook wel waarden als kompas genoemd. Binnen scholen spreken we dan van de schoolwaarden. Het handelen naar deze schoolwaarden in de praktijk gaat niet vanzelf. Andersen et al. (2022, p. 10) beschrijven ‘handelingsverlegenheid’ bij schoolleiders doordat de dagelijkse gang van zaken afleidt van bewust handelen vanuit waarden.

De Beroepsstandaard Schoolleiders PO (2020, p. 9) maakt duidelijk hoe schoolleiders een cruciale rol hebben in de kwaliteit van het onderwijs en de ontwikkeling van scholen. Zij verbinden leerlingen, docenten, andere medewerkers, schoolbestuurders en de omgeving van de school. Waarden dragen hieraan bij doordat ze uitgewerkt worden in een

gezamenlijke onderwijsvisie en ook richtinggevend zijn voor het handelen in de praktijk. Schenke (2023, p. 17) benoemt hierbij specifiek conflicterende schoolwaarden en maatschappelijke waarden als context waar waarden als richtinggever ingezet kunnen worden. Naast kwaliteit en ontwikkeling draagt het werken vanuit een gedeelde waardengerichte visie in het onderwijs volgens de beroepsstandaard schoolleiders (2020, p. 5) ook bij aan doelgericht werken en maakt het werk voor leerkrachten betekenisvol.

Het van betekenis willen zijn en het navigeren met waarden als kompas ontmoeten elkaar in situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid. Dit sluit aan bij de recente studie (Daas et al., 2024, p. 34) door de Universiteit voor Humanistiek en de Universiteit van Amsterdam waarin wordt benoemd dat “gelijkheid en gelijkwaardigheid in de school en als doel van onderwijs de belangrijkste waarden zijn volgens burgers”.



Tijdens een verkennend gesprek met een schoolleider kwamen er verschillende situaties uit de praktijk naar voren waarbij

ongelijkwaardigheid speelde. Bij ongelijkheid gaat het over verschillen tussen mensen maar bij ongelijkwaardigheid gaat het over het voordeel of de achterstand die ontstaat door deze verschillen. De schoolleider wil dat álle leerlingen gelijke kansen krijgen, ongeacht achtergrond, thuissituatie, taalniveau of ondersteuningsbehoefte. Uit de praktijksituaties bleek dat er verschil was tussen de situaties. De ene keer ging het om een kwestie dan om een vraagstuk en dan om een dilemma.

Waar het bij de situatiebeschrijving gaat om de feitelijke stand van zaken is er bij een vraagstuk sprake van een probleem dat een oplossing vraagt waar tijd, geld of expertise voor nodig is en een afweging van belangen. Bij kwesties ontstaat er discussie binnen het team, met ouders of met het beleid omdat het een spannend onderwerp betreft. Als er sprake is van een dilemma dat is het een moeilijke keuze met nadelen aan beide kanten, waarbij de keuze schuurt met de onderliggende waarde.

Op zoek naar praktijkvoorbeelden hoe waardengerichte schoolleiders waarden inzetten als kompas bij situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid is contact gelegd met verschillende schoolleiders die aanbevolen werden als waardengericht leider.

Met vijf van hen zijn narratieve interviews gehouden gericht op situaties van maatschappelijke ongelijkheid in de dagelijkse schoolpraktijk. Tijdens de interviews werden de schoolwaarden en het belang van schoolwaarden besproken. Zij brachten verschillende casussen in waarvan er enkele werden uitgediept met

aandacht voor de rol van schoolwaarden in hun handelen. Op verzoek van de deelnemende schoolleiders zijn de casussen geanonimiseerd.

In deze publicatie geven we een beeld van maatschappelijke ongelijkheid in de schoolleiderspraktijk. Schoolleiders beschrijven het belang van waarden en hoe ze dit vorm geven in hun eigen school. Ook geven we een inkijkje in hun drijfveren om waardengericht te handelen in situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid.

Aan de hand van vijf casussen bespreken we vijf vormen van gedrag die bijdragen aan het waardengericht handelen in de praktijk inclusief de momenten wanneer het schuurt.

Voor wie meer verdieping zoekt is de methode van het onderzoek en een theoretische verdieping van de Stacey Matrix opgenomen.

Om de vertaling te maken naar de eigen praktijk zijn vragen en opdrachten opgenomen als oefening met het waarden inzetten als kompas. Succes met het navigeren in situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid.

Corinne Vorwerk en Wouter Schenke





Maatschappelijke ongelijkheid in de schoolleiderspraktijk

Het Nederlands Jeugdinstituut (z.d.) beschrijft dat de mogelijkheden van kinderen samenhangen met de mate waarin zij binnen hun gezin beschikken over sociaal, cultureel en economisch kapitaal. Wanneer kinderen minder toegang hebben tot deze vormen van kapitaal, is de kans groter dat zij een achterstand ontwikkelen.

Uit de vijf narratieve interviews met schoolleiders in het primair onderwijs komt naar voren dat zij in de dagelijkse schoolleiderspraktijk merken dat er sprake is van maatschappelijke ongelijkheid door verschillen in kapitaal. De in deze publicatie opgenomen praktijkvoorbeelden laten ongelijkheid zien op drie terreinen, namelijk economisch, cultureel en ten aanzien van de persoon.



Bij **economische verschillen** gaat het over een tekort aan financiële of materiële middelen die het welzijn van kinderen verminderen. Financiële ongelijkheid wordt zichtbaar in de moeite die ouders hebben om schoolkosten te dragen. Schoolleiders bieden daarom de mogelijkheid om een ouderbijdrage voor schoolreizen in termijnen te betalen. Ook worden donaties en anonieme sponsoring voor schoolreizen mogelijk gemaakt. Zij benadrukken hierbij dat kinderen niet mogen worden uitgesloten van activiteiten vanwege geldgebrek.

Materiële ongelijkheid wordt zichtbaar in het ontbreken van spullen en voorzieningen die voor andere kinderen vanzelfsprekend zijn. Zo werd er een voorbeeld genoemd van kinderen met een migratieachtergrond zonder fiets of zwembadabonnement. Dit illustreert hoe materieeltekort sociale uitsluiting kan versterken. Eén van de schoolleiders signaleerde in een eerdere functie in een grootstedelijke omgeving vormen van ongelijkheid die het welzijn van kinderen raken. In sommige gezinnen gaan leerlingen zonder ontbijt naar school of

krijgen ze minder ouderlijke zorg doordat ouders nachtwerk doen.

Deze situaties tonen hoe economische druk het dagelijks leven en de ontwikkeling van kinderen beïnvloedt. In de praktijk blijft het echter lastig om zicht te krijgen op welke ouders hulp zouden kunnen gebruiken.



Sociale ongelijkheid in het onderwijs gaat over verschillen in toegang tot steun, relaties en netwerken die de leer- en ontwikkelkansen van leerlingen beïnvloeden.

Uit de interviews komen niet direct situaties naar voren waarin deze vorm van ongelijkheid binnen de school zichtbaar is.

Hierbij spelen mogelijk twee oorzaken mee: ten eerste is er niet direct zicht op situaties waarin sociale ongelijkheid speelt, en ten tweede kunnen de schoollocatie en de samenstelling van de schoolpopulatie een rol spelen. Eén van de schoolleiders gaf aan dat dit bij zijn school minder opvalt, terwijl dat in grote steden waarschijnlijk anders ligt.



Culturele ongelijkheid verwijst naar verschillen in waarden, normen, taal en overtuigingen die invloed hebben op hoe mensen binnen het onderwijs worden beoordeeld, behandeld en begrepen.

Uit de interviews komt naar voren dat deze ongelijkheid op verschillende manieren zichtbaar wordt. Zo spelen taal en achtergrond een rol bij beslissingen over doorstroom naar het Voortgezet Onderwijs. Voorbeelden van hoe hier gezocht wordt naar het tenietdoen van de ongelijkheid zijn bijvoorbeeld wanneer kinderen met een migratieachtergrond worden aangemeld voor een 'kopklas' of wanneer bij deze leerlingen het schooladvies niet enkel op harde data wordt gebaseerd, maar ook op gesprekken over ontwikkelperspectief.

Culturele verschillen blijken ook uit opvattingen en overtuigingen. Zo waren er ouders die zich tijdens Corona niet conformeerden aan de regel door hun kind géén mondkapje te laten dragen. Ook bij de levensbeschouwelijke identiteit zien we deze spanning terug in de school. Soms komt het zelfs zo ver dat ouders hun kinderen van school halen omdat ze hun

norm op basis van hun levensbeschouwing niet terugzien in de klas.

Ook binnen schoolteams zijn er verschillen in opvattingen en overtuigingen. Zo worden onderlinge verschillen over de visie op leren en ten aanzien van de normen op basis van de levensbeschouwelijke identiteit genoemd. Een voorbeeld hiervan is dat een leerkracht niet werd aangenomen omdat zijn religieuze identiteit niet overeenkwam met de levensbeschouwelijke identiteit van de school.

Culturele ongelijkheid wordt soms ook zichtbaar in het dagelijks samenspel tussen leerlingen, zoals bij een NT2-leerling met overgewicht die buiten de groep valt, of in verschillen in omgang met spelmateriaal en regels op het schoolplein tussen jongere en oudere kinderen.

Deze voorbeelden laten zien dat culturele ongelijkheid niet alleen gaat over taal of afkomst, maar ook over hoe overtuigingen, gewoonten en sociale omgangsvormen invloed hebben op gelijke kansen en inclusie binnen de school.



Persoonsverschillen verwijzen naar de individuele kenmerken, talenten, beperkingen en persoonlijke omstandigheden van leerlingen die van invloed zijn op hun ontwikkeling, deelname en ervaring binnen het onderwijs. Uit de interviews blijkt dat deze verschillen op meerdere manieren zichtbaar worden. Op het gebied van toegankelijkheid en inclusie gaat het om leerlingen met een beperking die de scholen graag willen behouden als leerlingen door ze passend onderwijs te bieden. Door één schoolleider werd zelfs gesproken over een actieve samenwerking met een andere basisschool en de gemeente om te onderzoeken waarom leerlingen géén plek in het regulier onderwijs hebben en te onderzoeken wat ze deze leerling wel kunnen bieden.

De praktijk is echter soms wat weerbarstiger, want soms geeft een leerkracht ook aan dat de grens van het mogelijke in de klas bereikt is of dat zij het niet zien zitten om een leerling met een beperking erbij te hebben in de klas. Ook kent bijna elke school situaties waarbij leerlingen toch de school verlaten, omdat

ze teleurgesteld zijn geraakt of naar ander onderwijs gaan omdat zij daar beter tot hun recht komen. Ook speelt persoonsverschil een rol in het welzijn van leerlingen, zoals wanneer een leerling met een beperking geconfronteerd wordt met een dreigende peestsituatie, of wanneer een beperking van een leerling het eerlijke beeld van het niveau van andere leerlingen in de klas beïnvloedt.

Deze persoonsverschillen hebben invloed op zowel de formele kansen van leerlingen als hun sociale en emotionele ervaringen op school.

De besproken voorbeelden laten zien dat ongelijkheid op school vele vormen kent en elkaar vaak versterkt. Economische druk beïnvloedt het dagelijks leven en de ontwikkeling van kinderen. Culturele ongelijkheid gaat verder dan taal of afkomst en omvat ook verschillen in overtuigingen, gewoonten en omgangsvormen, die van invloed zijn op gelijke kansen en inclusie. Daarnaast tonen persoonsverschillen aan dat individuele kenmerken, zoals talenten, beperkingen of persoonlijke omstandigheden, zowel formele onderwijskansen als sociale en emotionele ervaringen van leerlingen bepalen. Samen illustreren deze inzichten dat ongelijkheid zichtbaar is in de schoolleiderspraktijk en dat het aanpakken van ongelijkheid in het primair onderwijs een brede, integrale benadering vereist, waarbij aandacht is voor economische, sociale, culturele en individuele factoren.



“Waarden zijn eigenlijk onze bakens, de pijlers van waaruit wij ons onderwijs geven, maar ook de basis van wie wij zijn.”

Belang van waarden

Waarden liggen vaak wat dieper onder de oppervlakte. De geïnterviewde schoolleiders bleken - hoewel ze door anderen naar voren geschoven waren als waardengericht schoolleider - soms moeite te hebben met het verwoorden van een definitie van waarden of het belang van (school)waarden. Gaandeweg het gesprek vonden ze woorden voor het belang van het formuleren van waarden.

Uit de gesprekken komt naar voren dat waarden een belangrijke richtinggevende functie vervullen in het dagelijks handelen binnen scholen. Waarden helpen schoolleiders om de ‘Why’ van het onderwijs scherp te formuleren en koers te houden in een complexe praktijk waarin talloze beslissingen genomen moeten worden. Door te werken vanuit een gedeelde visie en collectieve ambitie die op waarden rust, ontstaat focus: het wordt helder welke activiteiten en keuzes bijdragen aan het gezamenlijke doel en welke niet.

“Op het moment dat je een visie hebt, een collectieve ambitie wat drijft op waarden, dan weet je ook waar je met elkaar naartoe onderweg bent. Je kunt echt wel 100.000 dingen doen, maar dan heb je focus. Dan weet je ook welke dingen je dus niet gaat doen en welke dingen wel.”

Het formuleren van schoolwaarden is daarbij slechts een eerste stap. Schoolleiders benadrukken dat waarden pas betekenis krijgen wanneer zij worden vertaald naar concreet gedrag in de school. Dit vraagt om een gezamenlijke verkenning: collega’s moeten de waarden

“laden” door te onderzoeken hoe deze zichtbaar worden in hun handelen. Zonder die vertaalslag blijven waarden een papieren werkelijkheid in plaats van levende principes die richting geven aan het handelen in de school.

Een essentieel onderdeel van dit proces is de dialoog. Schoolleiders beschrijven hoe belangrijk het is om met elkaar in gesprek te gaan over wat waarden betekenen, omdat dezelfde waarde voor verschillende mensen een andere betekenis kan hebben. Door dit gesprek expliciet te voeren ontstaat een gedeeld begrip, wat bijdraagt aan onderlinge samenwerking, professionele cultuur en wederzijds vertrouwen. Waarden worden zo een vast onderdeel van feedback, besluitvorming en gezamenlijke reflectie.

“We spreken met elkaar af dat we dit allemaal belangrijk vinden en dat moet dus ook terug te zien zijn in onze manier van lesgeven, in onze manier van omgaan met elkaar.”

De uitwerking van waarden verschilt per school. In sommige scholen fungeren waarden vooral als bron van verbinding met de omgeving, bijvoorbeeld door actief een rol te spelen in de buurt. In andere scholen worden waarden gebruikt als concrete doelen die richting geven aan communicatie en groepsprocessen. In alle gevallen versterken waarden de interne en externe dialoog en helpen zij schoolleiders hun handelen samen met hun team vorm te geven vanuit een gedeeld kompas.

“Het draagt bij aan dat je gewoon weet waar je voor staat en dat ook kan uitdragen.”

Hoe zet je als schoolleider de schoolwaarden in binnen de school?

Wat is volgens jou het belang van waarden binnen de schoolorganisatie?



Wat zijn de waarden van jouw school?



Schoolwaarden zijn soms expliciet zichtbaar in de school doordat ze letterlijk te lezen zijn op een poster op een muur, als woorden op een trap of als wegwijzer in de school. Soms zijn de waarden meer impliciet, zoals terug te zien in gedrag of in de inrichting van de schoolomgeving, bijvoorbeeld de inrichting van het plein.



Maak in je eigen school 2 foto's waar de schoolwaarden zichtbaar zijn.

1. Expliciet
2. Impliciet



Deze foto's zijn een mooi startpunt voor een gesprek over hoe waarden zichtbaar zijn in de school en hoe jullie deze waarden vormgeven in de praktijk.



*“Op onze vierkante meter
het verschil kunnen
maken.”*

Persoonlijke verhaal

Schoolleiders putten hun ‘drive’ om te handelen bij maatschappelijke ongelijkheid uit een combinatie van persoonlijke ervaringen, professionele verantwoordelijkheid en diep verankerde persoonlijke waarden van rechtvaardigheid, erkenning en menselijkheid. Hun inzet komt voort uit hun geloof dat ieder kind erkenning, groei en gelijke kansen verdient en hierbij wordt ook de relatie met hun eigen levensbeschouwelijke identiteit of die van de school benoemd.

Hun persoonlijke geschiedenis en levenservaring maakt dat wat zij zelf hebben gemist, gezien of ervaren willen aanpakken en streven er daarom naar een rechtvaardigere wereld te creëren in hun school. Ook geven ze vanuit hun professionele verantwoordelijkheid aan, op hun eigen plek binnen hun invloedssfeer, concreet verschil te willen maken.

Schoolwaarden liggen ten grondslag aan het handelen, maar worden soms ook expliciet ingezet als het niet vanzelfsprekend gaat. Zoals één van de schoolleiders zei:

“Ja het ontstaat toch wel vaak bij momenten dat het eventjes schuurt en niet vanzelfsprekend gaat, de noodzaak om waardengericht te handelen.”

Uit de narratieve interviews komen verschillende momenten naar voren waarin schoolleiders het lastig vinden om te handelen bij maatschappelijke ongelijkheid, dat komt in de volgende paragraaf naar voren.



Wanneer het schuurt

De momenten waarop schoolleiders schuring ervaren, hebben doorgaans betrekking op niet weten, niet kunnen en/of normconflict.

Het eerste gebied dat schuring kan opleveren heeft te maken met situaties waarin niet duidelijk is wat er speelt.

“Wanneer het niet aan de oppervlakte is, wij een vermoeden hebben dat er iets speelt, maar ouders het niet zelf aangeven.”

Het is lastig om vanuit je eigen waarden het gesprek met iemand aan te gaan wanneer je vermoedt dat er iets speelt, bijvoorbeeld het niet kunnen betalen van een schoolkamp, zonder dit direct zo te benoemen.

Door sociale of economische verschillen ontstaat daar schuring: je wilt handelen vanuit de passie en waarden van jezelf of de school, maar niet betuttelend overkomen. Bovendien blijft altijd de mogelijkheid dat je het mis hebt, wat het nog lastiger maakt om het onderwerp zorgvuldig en respectvol bespreekbaar te maken.

“Ik ben er niet trots op dat ik het niet altijd aanga omdat ik het ingewikkeld vind.”

Een tweede gebied van spanning is wanneer schoolleiders zich beperkt voelen in hun handelingsruimte. Deze beperking wordt ervaren door externe kaders en verwachtingen, zoals budgetten, wettelijke regels, verwachtingen van ouders en afspraken zoals de verwijzing naar het voortgezet onderwijs.

Deze spanning komt mede voort uit de strijd tussen gelijkwaardigheid en maatwerk: het op een eerlijke manier willen behandelen van iedereen, terwijl sommige situaties vragen om een aangepaste aanpak omdat er sprake is van persoonsverschillen.

In sommige situaties wordt dit gezien als bevooroordeelning. Bijvoorbeeld als het gaat om verschillen tussen collega's is het handelen van een schoolleider niet altijd uit te leggen omwille van de privacy.

“Soms is dat best lastig, want je weet soms dingen van collega's die andere collega's niet weten, dus dan maak ik bepaalde keuzes op basis van de informatie die ik heb. Maar in alle integriteit ga ik dat niet delen met alle collega's en dat maakt het soms ingewikkeld.”

Het derde gebied dat naar voren komt is de spanning rond de christelijke identiteit en de bijbehorende normatieve visie, bijvoorbeeld tussen de visies van collega's of tussen visies van ouders en de school. Ook wanneer in het aannamebeleid en de vacaturetekst expliciet een levensbeschouwelijke achtergrond wordt gevraagd, hebben culturele groepen waarin die levensbeschouwing minder voorkomt een kleinere kans om op die school te gaan werken. De normatieve visie vergroot hiermee culturele ongelijkwaardigheid.

Als het schuurt of lastig is kunnen waarden als kompas ingezet worden, al is het soms zoeken naar de juiste aanpak of mogelijkheden binnen de kaders. Schoolleiders geven verschillende voorbeelden uit de praktijk waaruit blijkt hoe ze dat doen.



Krachtig
communiceren

Creatief
verbinden

Staan voor je
waarden

De norm
bevragen

Terugkijken

Waardengericht handelen

Aan de hand van onderstaande casussen wordt geïllustreerd hoe schoolleiders, ieder op een eigen manier, waardengericht handelen in situaties waarin maatschappelijke ongelijkheid zich voordoet. Zij streven naar gelijkwaardigheid in het onderwijs door het ondersteunen van minderbedeelden en dragen daarmee bij aan kansengelijkheid (zie Verdieping). Of het nu gaat om het expliciet inzetten van kernwaarden in de communicatie, het creatief zoeken naar mogelijkheden tot verbinding, het bewaken van grenzen, het kritisch bevragen van bestaande normen of het achteraf herkennen van waarden in moeilijke keuzes, steeds tonen de voorbeelden hoe schoolleiders handelen vanuit waarden, waarbij ze handelen om bij te dragen aan rechtvaardiger onderwijs.



Krachtig communiceren

De eerste casus laat een schoolleider zien die krachtig is in communicatie.

Casus 1:

Een leerling met niet-aangeboren hersenletsel (NAH) in de school

Deze casus speelt zich af op een dorpse basisschool waar de meeste ouders middelbaar tot hoger opgeleid zijn. De

schoolleider signaleert dat leerlingen hierdoor weinig diversiteit ervaren en maar één kant van de samenleving zien. Dit maakt het werken aan gelijke kansen en inclusie extra belangrijk. De school werkt vanuit christelijk geïnspireerde kernwaarden, waaronder authenticiteit: elk kind mag zichzelf zijn, als uniek door God geschapen. Maar authentiek kunnen zijn vraagt soms expliciete taal, begeleiding en bewuste keuzes van het team.

Een concrete situatie betreft een meisje met niet-aangeboren hersenletsel (NAH) in de onderbouw. Haar gedrag wijkt duidelijk af van dat van haar klasgenoten, maar in haar eigen groep leidt dat nauwelijks tot problemen. Haar oudere zus in de bovenbouw ervaart echter spanningen: enkele jongens in haar klas reageren negatief op het gedrag van het zusje, wat het welbevinden van de oudere zus aantast. Hierdoor ontstaat een vorm van kansengelijkheid: één kind wordt anders behandeld vanwege haar beperking, en een ander kind draagt de sociale consequenties ervan.

De school voert gesprekken met ouders en het team zoekt afstemming met elkaar. De situatie is namelijk groepsoverstijgend en raakt aan de kernwaarden: hoe geef je authenticiteit betekenis wanneer een kind zichtbaar 'anders' is? En hoe voorkom je dat verschillen leiden tot uitsluiting of pestgedrag? Hoewel er geen daadwerkelijke pestsituatie ontstaat, voelt het zusje de sociale druk wel. Dit vraagt om expliciet waardengericht handelen.

De school kiest ervoor om ruimte te creëren voor dialoog. Moeder geeft een presentatie aan de klas, het zusje is aanwezig en er wordt uitleg gegeven over NAH. Hierdoor groeit begrip en acceptatie binnen de groep. De casus laat zien dat

wanneer verschillen schuren, de noodzaak om waarden expliciet toe te passen het grootst is. Zo werkt de school aan een inclusieve omgeving waarin kinderen leren omgaan met diversiteit, ondanks de beperkte maatschappelijke variatie binnen de schoolpopulatie.

De schoolleider in deze casus erkent het belang van schoolwaarden. In het volgende citaat wordt zichtbaar hoe het expliciet benoemen van deze waarden richting geeft aan handelen in de praktijk.

“Je moet kernwaarden heel expliciet benoemen op zo'n moment en dat hoeven wij zelf eigenlijk bijna niet te doen, omdat we regelmatig over die kernwaarden met de klassen zelf bespreken, wat zijn onze kernwaarden ook alweer? En als authenticiteit onze kernwaarde is, wat betekent dat dan in deze situatie?”

De schoolleider is als persoon sterk in communicatie en handelt waardengericht door kernwaarden expliciet te benoemen. Ook gebruikt ze deze als basis voor het gesprek in de school als zich een situatie rondom ongelijkheid voordoet.

“Het is niet alleen gespreksvaardigheid denk ik, wat ik zelf ook wel veel doe is, het vertalen dan weer in schriftelijke communicatie. Dus die twee versterken elkaar en dan moet je ook wel de goede communicatiekanalen gebruiken.”

Door duidelijke en begeleidende communicatie richting ouders, leerlingen en team krijgen de kernwaarden een zichtbare en richtinggevende plek in de dialoog en de opvolging van de casus.



Creatief verbinden

Communicatie springt er in de voorgaande casus echt uit, maar wordt door alle schoolleiders op hun eigen manier ingezet. In de volgende casus komt communicatie ook naar voren, maar dan gericht op samenwerking.

Casus 2:

Kansengelijkheid, waarden en creativiteit als handelingsstrategie

In een kleine dorpsgemeenschap, waar de school relatief groot is voor de omgeving, speelt betrokkenheid een cruciale rol. De schoolleider ziet het als haar verantwoordelijkheid om zorgvuldig om te gaan met ongelijkwaardigheid binnen de ouder- en leerlingpopulatie. Hoewel het dorp een forensendorp is en problemen rondom kansengelijkheid minder zichtbaar lijken, benadrukt zij dat juist die onzichtbaarheid vraagt om alertheid en bewuste actie. De school werkt vanuit waarden als liefde, betrokkenheid en coöperatie,

diepgeworteld in een christelijke traditie waarin elk kind telt en gelijke kansen verdient.

Om deze waarden concreet te maken, zoekt de schoolleider actief samenwerking binnen de gemeenschap. Zo neemt de school deel aan gemeentelijke programma's voor kansengelijkheid zodat kinderen gratis kunnen sporten en muziekles krijgen als onderdeel van het naschoolse aanbod. Deze initiatieven gaan verder dan het klaslokaal en vergroten de leefwereld en ontwikkelkansen van alle kinderen, ook wanneer sociale of financiële drempels meespelen.

De casus van een Colombiaanse leerling die geen toegang had tot het plaatselijke zwembad is een sprekend voorbeeld van hoe samenwerking buiten de school wordt ingezet. De schoolleider benaderde dit creatief door lokale zwembadsponsors te benaderen, veelal mensen zonder kinderen die het hun beschikbaar gestelde abonnement niet gebruiken. Door een oproep te doen werden ongebruikte abonnementen beschikbaar gesteld aan asielzoekerskinderen en aan de Colombiaanse leerling. Hierdoor konden zij zelfstandig naar het zwembad gaan, sociale contacten opdoen en volwaardig deelnemen aan het dorpsleven. De schoolleider breidde dit initiatief bovendien uit naar de openbare school, waar veel Syrische vluchtelingen zitten, vanuit de overtuiging dat kansengelijkheid een gezamenlijke verantwoordelijkheid is. Collega's herkennen haar creativiteit als kracht: zij zoekt naar wat wél kan. Deze handelingsstrategie, geworteld in liefde en samenwerking, maakt het mogelijk om praktische oplossingen te vinden die kansengelijkheid verkleinen. De casus laat zien hoe waarden richting geven, en

hoe creativiteit het middel kan zijn om kleine, maar betekenisvolle veranderingen te realiseren voor kinderen die dat het hardst nodig hebben.

Deze casus benadrukt het belang van collectief handelen en samenwerking over schoolgrenzen heen. Het laat zien hoe gedeelde waarden verbinding creëren.

“We doen het niet alleen, we doen het met elkaar.”

“We doen heel veel in samenwerking met de openbare school. Die is natuurlijk qua identiteit anders, maar die waarden zijn soms wel hetzelfde.”

Deze benadering, geworteld in liefde en praktische oplossingskracht, verkleint kansengelijkheid en laat zien hoe waarden concrete, betekenisvolle verbeteringen voor kwetsbare leerlingen kunnen realiseren.

“Zo proberen we eigenlijk echt de school in het centrum van het dorp te zijn en te verbinden.”

De schoolleider handelt waardengericht door vanuit betrokkenheid en samenwerking creatief te zoeken naar wat wél mogelijk is, ook buiten de eigen schoolcontext en op die manier samenwerking aan te gaan. Andere voorbeelden van samenwerking waarin schoolleiders met anderen optrekken zijn de samenwerking met ouders of de gemeente.



Staan voor je waarden

Binnen de school maar ook buiten de school is het van waarde dat je als school weet waar je voor staat. Dit lezen we ook in de volgende casus.

Casus 3:

Polarisatie en waarden

Op een christelijke dorpsbasisschool ontstond een situatie waarin diepgewortelde waarden, religieuze overtuigingen en onderwijsprincipes scherp botsten. In één van de groepen op deze school kwam het thema homoseksualiteit ter sprake. Tijdens het kringgesprek reageerden twee leerlingen verschillend: het ene kind stelde dat homoseksualiteit “niet kan omdat God het niet wil”, terwijl het andere kind, zei dat het wél kan. De leerkracht begeleidde het gesprek door te benadrukken dat er in de samenleving en binnen gezinnen verschillende opvattingen bestaan, en dat die verschillen er mogen zijn.

Voor twee gezinnen was juist die meer vrije houding onacceptabel. Zij vonden dat de school een duidelijke Bijbelse norm moest uitdragen en dat de leerkracht had moeten aangeven “hoe het hoort”. Vanuit hun perspectief was de ruimte voor dialoog een aantasting van de morele lijn die zij hun kinderen wilden meegeven. In intensieve gesprekken met de schoolleider stelden zij dat “waarden

doorgegeven moeten worden” en dat de school daarin een sturende rol heeft. De schoolleider legde uit dat het de visie van de school juist gestoeld is op gesprek, dialoog en het kunnen verkennen van verschillen, zonder dat de school voorschrijft wat kinderen moeten vinden. Normatieve uitspraken zouden in strijd zijn met zowel de onderwijsvisie als de identiteit van de schoolvereniging. Voor beide gezinnen was dit geen acceptabele uitkomst en zij haalden hun kind van deze school.

De schoolleider reflecteert achteraf dat de spanning vooral lag in het verschil tussen waarden en normen: waar ouders hun norm als waarde presenteerden, werd deze in feite dwingend opgelegd aan de school. Hierdoor ontstond polarisatie: er was niet alleen een verschil in opvatting, maar er ontstond een onoverbrugbare tegenstelling waarin ruimte voor meerdere perspectieven niet meer geaccepteerd werd.

Hoewel de schoolleider verbinding een belangrijke waarde vindt, was de waarde van de open dialoog nog belangrijker. De casus laat zien hoe waardengedreven onderwijs zowel ruimte biedt voor verschillen als grenzen stelt wanneer normatieve druk die ruimte bedreigt.

Deze casus laat het zien hoe de schoolleider ruimte biedt aan verschillende perspectieven in de klas.

“Daar kun je gewoon verschillend over denken en dat mag.”

De schoolleider handelt waardengericht door in een proces van oplopende polarisatie bewust terug te gaan naar de kern van de schoolidentiteit en de

onderliggende waarden, in plaats van alleen naar normen en regels.

“Een vredige werkomgeving is niet de lieve vrede bewaren.”

Tegelijk stelt hij grenzen wanneer de ruimte voor meerdere perspectieven wordt ingeperkt, wat laat zien dat waardengedreven onderwijs zowel verbinding zoekt als beschermt tegen normatieve druk.



De norm bevragen

De onderliggende waarden zijn soms wel gelijk, maar als de norm leidend is, is het goed om die norm te bevragen. Dit kunnen normen binnen en buiten de school zijn. De volgende casus beschrijft een situatie waarin de norm wordt bevraagd.

Casus 4:

Doorverwijzing naar het voortgezet onderwijs voor een NT2-leerling

Op een school met een populatie van vooral kinderen met een kansrijke thuissituatie speelt de vraag hoe leerlingen met een NT2-achtergrond op een passende manier worden doorverwezen naar het voortgezet onderwijs (VO). Deze leerlingen hebben door hun migratiegeschiedenis een andere startpositie: zij komen uit een

ander land, spreken een andere taal en moeten functioneren binnen een sterk talig onderwijssysteem. Daarom kijkt de school bij de overgang niet alleen naar toetsresultaten, maar nadrukkelijk ook naar de ontwikkelpotentie van het kind. Een recente casus illustreert deze aanpak. Leerkrachten signaleerden dat één NT2-leerling meer in zich had dan uit de harde data bleek. Gedreven door de schoolwaarden groei, erkenning en verbinding, hebben zij zich actief ingezet voor een hogere plaatsing in het VO, omdat dit volgens hen recht deed aan de capaciteiten en veerkracht van het kind. Door middel van ‘zachte data’, wisten zij onderbouwd aan te tonen dat deze leerling op een hoger niveau zou kunnen instromen. Na intensieve gesprekken accepteerde de VO-school dit advies. Deze casus laat zien hoe een onderzoekende houding van leerkrachten het verschil kan maken. Door verder te kijken dan de normatieve criteria en uit te gaan van hoge verwachtingen, ontstaat ruimte voor een realistischer en rechtvaardiger beeld van wat een leerling kan bereiken. Dit heeft niet alleen effect op het individuele kind, maar ook op hoe teams in bredere zin naar leerlingen kijken.

De schoolleider pleit daarom voor een breder gesprek binnen het onderwijs: hoe gaan we om met doorverwijzingscriteria, welke normen hanteren we en in hoeverre zijn deze passend voor leerlingen met diverse achtergronden? De casus benadrukt dat het systeem soms belemmerend werkt, vooral voor NT2-leerlingen, en dat stilstaan bij je waarden en bewustere keuzes nodig zijn om hun potentieel daadwerkelijk tot bloei te laten komen.

Deze casus raakt aan een fundamentele spanning binnen het onderwijs rond kansen en waardering. Het laat zien hoe opvattingen over niveau en potentieel samenkomen in de manier waarop leerlingen worden beoordeeld.

“Enerzijds is de norm, theoretisch opgeleid is beter dan praktisch opgeleid. Dat is de ene kant en de andere kant is ook, als je een bepaald niveau in je hebt, dan moet je ook alle mogelijkheden hebben om daarop in te stromen. Dat zit niet op de beoordeling van het niveau, dat zit op beoordeling van de persoon zelf.”

Het wordt zichtbaar dat het systeem soms belemmerend werkt voor NT2-leerlingen en dat bewuste, onderzoekende keuzes nodig zijn om hun mogelijkheden volledig tot hun recht te laten komen.

“Kijken we inderdaad alleen maar naar de resultaten of kijken we naar een leerpotentieel?”

De schoolleider handelt waardengericht door bestaande normen rond doorverwijzing kritisch te bevragen en leerkrachten te stimuleren verder te kijken dan standaardcriteria, met hoge maar realistische verwachtingen voor elke leerling. Door de culturele norm te bevragen draagt de schoolleider bij aan kansengelijkheid.



Terugkijken

Hoewel de schoolleiders verschillende voorbeelden noemden rond kansenongelijkheid en er gehandeld werd vanuit schoolwaarden gaat dit niet altijd bewust. Door het gesprek hierover te voeren tijdens de narratieve interviews kwam er ook een bewustwording over het eigen handelen, zoals ook naar voren komt in de volgende casus.

Casus 5:

Elk kind geliefd en welkom in de klas?

De schoolleider van een basisschool beschrijft de voortdurende zoektocht naar rechtvaardigheid binnen haar school: alle kinderen zijn gelijkwaardig, maar niet iedereen heeft hetzelfde nodig. Dit spanningsveld vormt een terugkerend dilemma in het streven naar gelijke kansen. De school heeft de kernwaarden groei en rust. Deze waarden vormen het fundament voor beslissingen rondom zorg, onderwijsbehoeften en groepsdynamiek.

De schoolleider heeft een ingewikkelde kwestie rond een leerling met het syndroom van Gilles de la Tourette, wiens vocale tics steeds intensiever worden. De school zet veel interventies in om hem binnen de klas te houden, passend bij de waarde groei: elk kind heeft recht op ontwikkeling. Tegelijkertijd dreigt de balans zoek te raken. Door de hevige tics

ervaren klasgenoten onrust en soms belemmering in hun leerproces; antwoorden worden bijvoorbeeld al ongewild door de leerling geroepen. De leerkracht dreigt overbelast te raken en ook de rust in de groep komt onder druk te staan.

Hier ontstaat een dilemma rondom kansenongelijkheid: het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden aan één leerling mag er niet toe leiden dat andere kinderen minder ontwikkelingsmogelijkheden krijgen. De schoolleider probeert daarom voortdurend de balans te vinden tussen individuele zorg en collectieve belangen. De schoolleider overweegt alternatieve onderwijsvormen. Terugkijkend benoemt de schoolleider dat de kernwaarden in dit dilemma zichtbaar worden: Groei betekent er zijn voor elk kind, maar rust vraagt om grenzen. Het frustreert de schoolleider dat het samenwerkingsverband en de gemeente vooral kijken naar financiële kaders, terwijl vanuit waarden de vraag centraal staat: “Hoe zorgen we dat dit kind onderwijs krijgt?”

Deze casus laat zien hoe waarden richtinggevend zijn, maar ook hoe het systeem kansenongelijkheid kan vergroten wanneer passende ondersteuning ontbreekt. Tegelijkertijd toont het team sterke collegiale zorg: men ziet elkaar, bewaakt grenzen en handelt vanuit gezamenlijke verantwoordelijkheid.

“Het zit wel heel erg in mijn zijn, zeg maar, en in mijn handelen maar zo bewust dat inzetten?”

De schoolleider handelt onbewust waardengericht. Bij de afweging tussen individuele zorg en collectieve belangen blijkt terugkijkend dat ze de gedeelde kernwaarden terugziet in het dilemma en ook in de grens die ze stelt.

“Je kan alles van deze casus terugbrengen naar de kernwaarden die we hebben gekozen.”

Er wordt zichtbaar hoe het systeem kansenongelijkheid kan vergroten wanneer ondersteuning ontbreekt, terwijl het team sterk blijft in collegiale zorg en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Waardengericht navigeren

Om als schoolleider waarden in te zetten als kompas is alleen het formuleren van gezamenlijke waarden niet voldoende; pas wanneer deze waarden worden vertaald naar concreet gedrag in de school en door collega's worden gedragen, groeien zij uit tot levende principes die richting geven aan het dagelijks handelen. Door voortdurende dialoog ontstaat gedeeld begrip, samenwerking en een professionele cultuur gebaseerd op wederzijds vertrouwen. Zo geven schoolleiders samen met hun team vorm aan het handelen vanuit een gedeeld waardenkompas.

Bij het navigeren in situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid ontleen de schoolleiders zelf hun motivatie om te handelen aan een samenspel van persoonlijke ervaringen, professionele verantwoordelijkheid en diep verankerde persoonlijke waarden.

Bij het inzetten van schoolwaarden als kompas worden vijf vormen van gedrag zichtbaar die kunnen bijdragen aan waardengericht handelen.

Als eerste vorm van gedrag **krachtig communiceren**. Door duidelijke, open en begeleide communicatie met ouders, leerlingen en het team hebben de kernwaarden een zichtbare en richtinggevende plek in de dialoog en de opvolging van situaties. Juist wanneer het lastig is en er sprake is van *niet weten* of onzekerheid, helpt krachtig communiceren om transparantie te creëren en het gezamenlijke waardenkader expliciet te maken.

Als tweede vorm van gedrag geldt dat, wanneer de school zelf *niet kan* bieden wat

nodig is, het **creatief verbinden** met partners buiten de school belangrijk is. Dit betekent dat schoolleiders actief op zoek gaan naar mogelijkheden in samenwerking met bijvoorbeeld de gemeente en andere scholen in de regio, zodat leerlingen toch de ondersteuning en kansen krijgen die ze nodig hebben.

In situaties van oplopende spanning of polarisatie, waarin een *normconflict* zichtbaar wordt is de derde vorm van gedrag om bewust te kiezen voor een terugkeer naar de kern van de schoolidentiteit en de onderliggende waarden door te **staan voor je waarden**.

De **norm bevragen** is de vierde vorm van gedrag. Door verder te kijken dan standaardprocedures en vastgestelde verwachtingen en om hoge maar realistische doelen te stellen voor iedere leerling, juist wanneer gangbare normen tekortschieten.

Als laatste vorm van gedrag **terugkijken**. Terugkijken helpt schoolleiders inzicht te krijgen in hoe hun handelen, bewust of onbewust, in lijn is met de schoolwaarden en welke impact dit heeft op het verminderen of versterken van maatschappelijke ongelijkheid. Op deze manier helpt terugkijken schoolleiders om in complexe situaties een balans te houden tussen wat wenselijk is en wat haalbaar blijkt.

In situaties van maatschappelijke ongelijkheid waar er sprake is van verschillen op economisch, sociaal of cultureel vlak, of er sprake is van persoonsverschillen, handelen schoolleiders waardengericht. Ze doen dit door krachtig te communiceren, creatief te verbinden, te staan voor hun waarden,

bestaande normen te bevragen en bewust terug te kijken om hiervan te leren. Waarden bieden houvast bij vragen, kwesties of dilemma's. Schoolwaarden als kompas helpen schoolleiders koers te houden in situaties van maatschappelijke ongelijkheid, zodat ieder kind gelijke kansen krijgt.





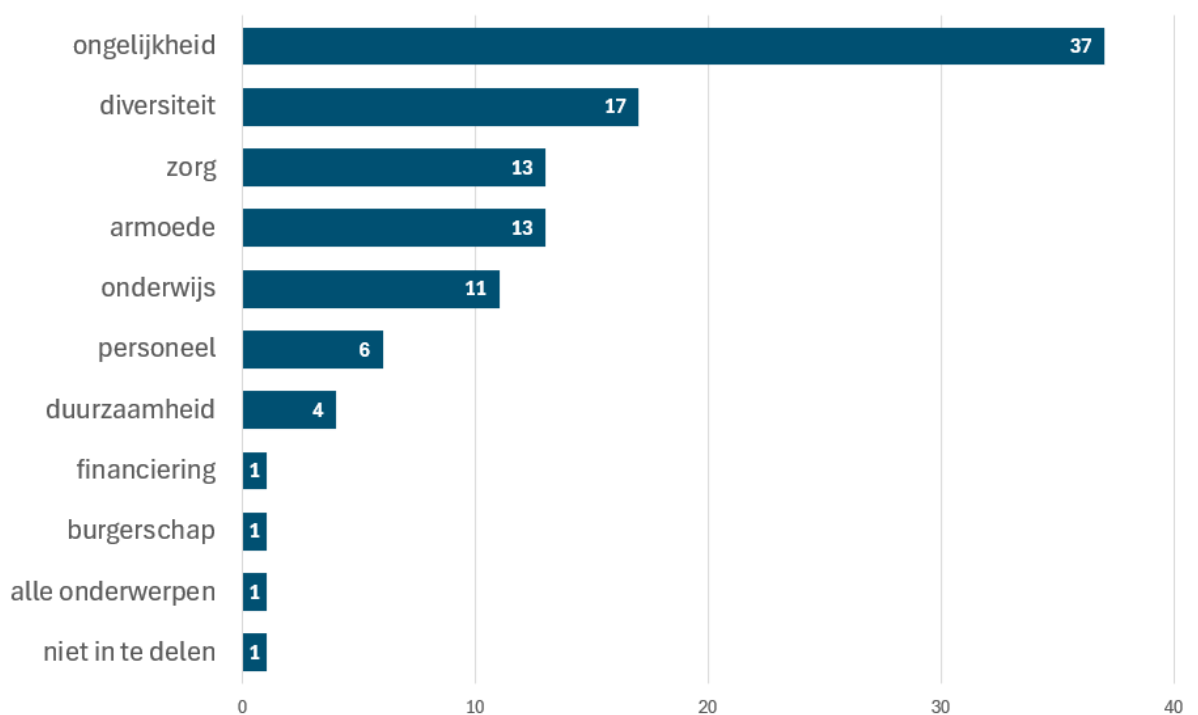
Methode

Collegiale consultatie

Dit lectoraatsonderzoek is van start gegaan met een collegiale consultatie van Penta Nova docenten van de lesplaats Christelijke Hogeschool Ede (CHE) en een schoolleider uit de omgeving van de CHE. Penta Nova is een academie voor schoolleiderschap, met lesplaatsen in zeven hogescholen. Het betrekken van relevante partijen draagt bij aan een onderzoek dat aansluit bij de praktijk en context, de zogenaamde democratische kwaliteit (Schenke, 2023). Collega's benoemden relevante thema's die spelen in de basisschoolpraktijk. Concrete praktijkvoorbeelden werden alleen door de aanwezige schoolleider gedeeld. Dit illustreert dat een direct contact met de praktijk nodig is om praktijkrelevant te zijn.

Data communitydag

Tijdens de communitydag van Penta Nova op 4 februari 2025 presenteerde Marco van der Zwaard, Algemeen directeur bij Hervormde Schoolvereniging Nijkerk, een praktijklab. Als onderdeel van het praktijklab stelde hij de aanwezige alumni en studenten van de opleiding tot vakbekwaam schoolleider een vraag welke ze mochten beantwoorden via een Mentimeter. De vraag luidde: "Welke maatschappelijke opgaven kom jij tegen in jouw school en haar omgeving?" De antwoorden van de deelnemers lieten zien dat veel van deze maatschappelijke opgaven te maken hebben met verschillen tussen kinderen (zie figuur 1).



Figuur 1: Maatschappelijke opgaven; data van de Penta Nova communitydag.

De verzamelde data zijn thematisch geanalyseerd. De onderwerpen gingen overwegend over thema's als armoede, diversiteit, polarisatie, inclusie en kansengelijkheid. Dit lijkt te duiden op aandacht voor maatschappelijke ongelijkheid vanuit de waarde gelijkwaardigheid. Dit sluit aan bij een recente studie door de Universiteit voor Humanistiek en de Universiteit van Amsterdam waarin burgers de waarden gelijkheid en gelijkwaardigheid in de school en als doel van onderwijs als belangrijkste waarden zien (Daas et al., 2024). Dit was dan ook aanleiding om maatschappelijke ongelijkheid in de schoolleiderspraktijk te gaan verkennen.

Onderzoeksvraag

Centraal hierbij staat de vraag wat schoolleiders in het primair onderwijs nodig hebben om de schoolwaarden als kompas in te zetten bij vraagstukken rondom maatschappelijke ongelijkheid. In de dagelijkse schoolpraktijk krijgen schoolleiders te maken met verschillende vormen van ongelijkheid, die vaak om lastige keuzes vragen. Daarom wordt eerst gekeken welke vraagstukken rondom ongelijkheid schoolleiders in het primair onderwijs tegenkomen. Daarna worden praktijkvoorbeelden onderzocht van schoolleiders die bewust werken vanuit hun schoolwaarden en deze inzetten als kompas bij dit soort vraagstukken. Door deze voorbeelden te bekijken, ontstaat inzicht in wat in de praktijk goed werkt. Op basis daarvan wordt gekeken wat we kunnen leren van deze praktijkvoorbeelden. Om zo andere schoolleiders te kunnen helpen om schoolwaarden meer richtinggevend te

maken in hun handelen rondom ongelijkheid.

Selectie schoolleiders

Bij onderzoek naar een relatie tussen de waarden van de leider en het handelen van een leider moet volgens Fulford & Coleman (2021, p. 62) niet alleen uitgegaan worden van zelfevaluaties van leiders. Deze onderzoekers beschrijven dat om zicht te krijgen op waardengericht leiderschap waarden niet alleen door de leider benoemd moeten worden, maar ook zichtbaar moeten zijn in het handelen van de leider (p. 62). Hier wordt ook wel aan gerefereerd als de geleefde waarden. Voor de selectie van de schoolleiders is er bij CHE collega's (instituuetsopleiders) gevraagd naar referenties van scholen en schoolleiders waar zij duidelijk ervaren dat er gewerkt wordt vanuit waarden. Dit leverde een overzicht op waarvan vijf schoolleiders instemde met deelname aan het onderzoek.

Narratieve interviews

Vanuit waardengericht leiderschap is met name het handelen en de daaraan voorafgaande keuze of afweging op basis van waarden interessant. In het interview is dan ook gebruik gemaakt van vragen om situaties en het eigen handelen te beschrijven. Er is gekozen voor een narratief interview zoals beschreven door Moenandar et al. (2024) waarbij de interviewer het gesprek leidt aan de hand van vragen om details, gebeurtenissen en de chronologie vast te leggen. Hoewel de betekenisgeving ontstaat door het vertellen van het verhaal en niet noodzakelijkerwijs een weergave van de (sociale) werkelijkheid is, biedt deze aanpak een meerwaarde omdat deelnemers zicht krijgen op eigen intenties en waarden

(Moenandar et al., 2024). Dit draagt bij aan de katalytische kwaliteit van het onderzoek (Schenke, 2023) doordat het bewustwording en dialoog in gang zet.

Om tot een diepere laag te komen, is er doorgevraagd met vragen op basis van de handreiking ‘Waardengerichte dialoog op school’ (Den Herder, Hoogenkamp & Schenke, 2024). Als onderdeel van de interviews is schoolleiders de vraag gesteld waar waarden zichtbaar zijn in de school. De gemaakte foto van deze plek is een weergave van betekenis, maar ook betekenisvormend (Jansen & De Bruijn, 2019, p. 181). Deze beelden zijn divers en een zichtbare concrete vertaling van de eigen schoolwaarden. In verband met bescherming van de privacy van de deelnemers van het onderzoek is besloten deze beelden niet te publiceren.

Thematische analyse

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd en geanalyseerd. De thematische analyse was gericht op het zichtbaar maken van de relatie tussen het handelen van de schoolleider en de schoolwaarden in de eigen context in specifieke situaties. De verhalen van de deelnemers kunnen op deze wijze met elkaar vergeleken worden. Gedurende de analyse kwamen ook nieuwe categorieën naar voren, zoals de verschillende terreinen van maatschappelijke ongelijkheid en de persoonlijke verhalen van de schoolleiders die relevant waren voor hun handelen.

Member check

De geïnterviewde schoolleiders lazen mee met de casusbeschrijvingen vóór publicatie, zoals beschreven in het informed consentformulier.

Dilemmapresentaties basisbekwaam

Naast de interviews zijn er ook data opgehaald binnen de opleiding Schoolleider Basisbekwaam van Penta Nova. Bij twee groepen zijn dilemmapresentaties bijgewoond. Data vanuit de dilemmapresentaties zijn thematisch geanalyseerd om na te gaan of deze aansluiten bij de opbrengsten van de interviews.

Tijdens de dilemmapresentaties kwamen praktijksituaties rondom actuele vraagstukken naar voren, waarbij de focus lag op leiderschapspraktijken. Er lag daardoor geen of weinig nadruk op maatschappelijke ongelijkheid; dit werd alleen zijdelings genoemd. Om die reden is deze data niet verder vergeleken met de interviewdata. Op basis van dit onderzoek zijn er twee adviezen voor de dilemmapresentaties. Ten eerste dat schoolleiders de situatie van wat er speelt nog nader definiëren en kenmerken, bijvoorbeeld op welk terrein de situatie plaatsheeft. Ten tweede dat het gesprek op waardenniveau nog explicieter een plek kan krijgen, bijvoorbeeld door te benoemen welke (school)waarden richtinggevend zijn geweest in het handelen.

Beperkingen onderzoek

Het onderzoek kent enkele beperkingen die de generaliseerbaarheid van de bevindingen beïnvloeden. De scope van het onderzoek was relatief klein, met slechts vijf schoolleiders, waardoor de resultaten niet zonder meer naar een bredere populatie te vertalen zijn. Daarnaast waren de achtergrond van de schoolleiders en de scholen zelf onderling vergelijkbaar, wat de variatie in perspectieven en contexten beperkt.

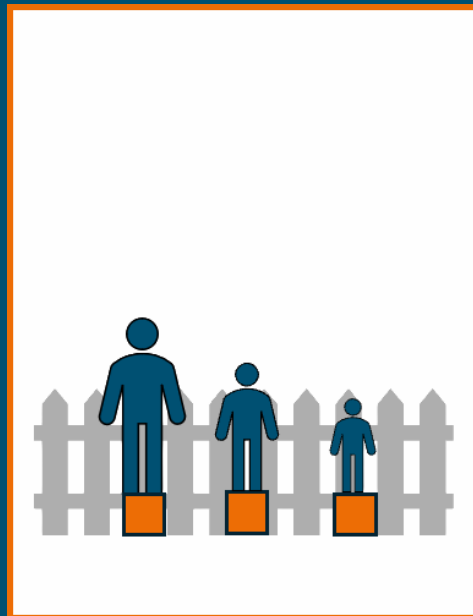
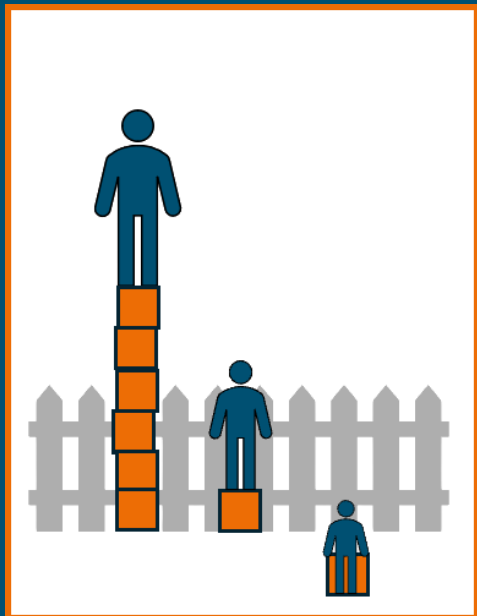
De beperkte scope van het onderzoek en het zorgvuldig anonimiseren van de deelnemende schoolleiders hebben de mate van detail en nuance in de conclusies beperkt. Hierdoor kunnen niet alle contextspecifieke inzichten volledig worden gedeeld.

Voor vervolgonderzoek zou het daarom waardevol zijn om de scope te vergroten en de focus te verbreden naar een grootstedelijke context en scholen met een verschillende identitaire signatuur, zodat meer diverse ervaringen en dynamieken rondom waardengericht handelen zichtbaar worden. Daarnaast kan de relatie tussen het persoonlijke narratief en het handelen verder worden verkend.

Product

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek zijn fictieve casussen (zie Oefenen met fictieve casussen A-B-C-D) opgesteld, die ingezet kunnen worden door schoolleiders om het eigen waardengericht handelen bij maatschappelijke ongelijkheid te onderzoeken. Dit draagt bij aan de uitkomstkwaliteit van het onderzoek (Schenke, 2023).

Ook zijn de opbrengsten van dit onderzoek, waaronder een deel van de casussen, opgenomen in het lectoraatsboek 'Met de waarden op tafel' (Schenke & Van der Vloed, 2026).



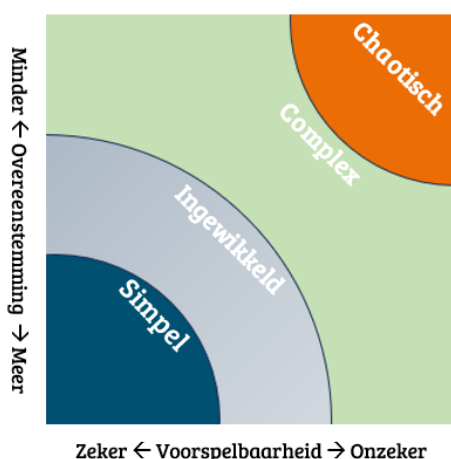
Figuur 2. Eigen visual, geïnspireerd op algemeen beschikbare beelden uit sociale media (oorspronkelijke auteur onbekend).

Verdieping

De Stacey Matrix

De Stacey Matrix ontwikkeld door Ralph Douglas Stacey wordt beschreven door de Agile Scrum Group (2025) als een gestructureerd kader om bedrijfsvoering en werkzaamheden te duiden. Door de situatie te verduidelijken ontstaat inzicht in passende handelingsmogelijkheden. Bij situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid spelen er vraagstukken, kwesties en dilemma's.

Vraagstukken bevinden zich in het 'simpel' domein, naarmate de voorspelbaarheid en overeenstemming afnemen komen we in het 'ingewikkeld' domein waar we kwesties kunnen plaatsen. In het 'complex' domein plaatsen we dilemma's. In 'chaotisch' is er een situatie waar direct gehandeld moet worden, maar welke niet onmiddellijk te duiden is. Situaties zijn niet strak in te delen in een domein. Bij het nader bekijken van of bij het handelen in een situatie kan er een verschuiving plaatsvinden, bijvoorbeeld wanneer een situatie toch complexer is dan gedacht.



Figuur 3. Stacey Matrix naar Agile Scrum Group, 2025

Waarden spelen in de Stacey Matrix een cruciale rol. Waarden zijn namelijk direct te

koppelen aan de mate van overeenstemming die men ervaart.

In het simpele en ingewikkelde domein is er doorgaans voldoende overeenstemming over waarden en doelen; handelen kan daar vooral worden gestuurd door regels, procedures, expertise en rationele analyse, waardoor waarden onderliggend zijn en minder expliciet aan de orde komen.

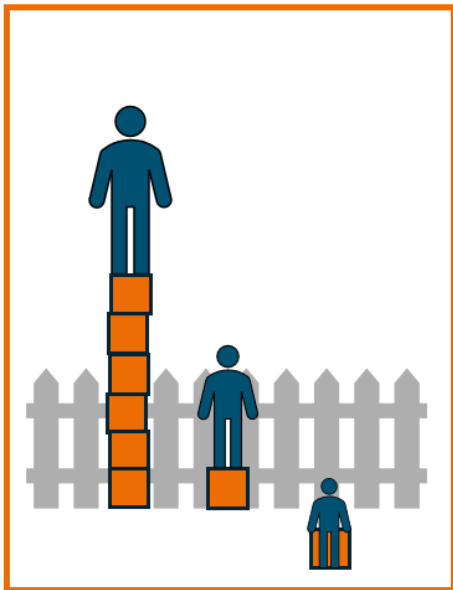
In het complexe domein worden waarden meer zichtbaar, omdat de overeenstemming afneemt en onzekerheid toeneemt. Hier is geen eenduidige juiste oplossing en botsen perspectieven, belangen en morele opvattingen. Waarden functioneren dan als moreel kompas: zij helpen richting geven aan keuzes, aan het voeren van dialoog en aan het wegen van wat wenselijk, rechtvaardig of verantwoord is. Leiderschap verschuift van sturen op oplossingen naar het begeleiden van betekenisgeving, het creëren van ruimte voor dialoog en het expliciet maken van onderliggende waarden.

In chaotische situaties is er nauwelijks houvast; waarden zijn vooral richtinggevend voor het stellen van grenzen en het nemen van eerste stabiliserende acties.

Samengevat: hoe verder men in de Stacey Matrix opschuift richting complexiteit en chaos, hoe belangrijker en explicieter waarden worden als richtsnoer voor handelen en leiderschap. Door situaties rondom maatschappelijke ongelijkheid te categoriseren komt er zicht op hoe je waarden inzet, als onderlegger van gehanteerde normen en regels, als basis voor afwegingen of dialoog, of als richtinggever om grenzen te stellen.

Maatschappelijke ongelijkheid

Marcel van Rijt, lectoraatslid Leiderschap in waardengericht werken bij Penta Nova en onderwijsbestuurder bij Stichting Katholiek Basisonderwijs Meijbloem verwoordde het als volgt: “Het is nooit gelijkwaardig, maar omgaan met ongelijkheid”. Wat bedoelen we eigenlijk met ongelijkheid en gelijkwaardigheid?



Werkelijkheid van ongelijkheid

Ongelijkheid gaat niet zozeer over verschillen tussen de maatschappelijke positie van mensen maar meer over het voordeel of de achterstand die ontstaat door deze verschillen. De Vrijer & Matena (2022, p. 6) beschrijven dat dit invloed heeft op wat je kunt doen, hoe je leeft en hoe je denkt en doet. Het Sociaal en Cultureel Planbureau (Vrooman et al., 2023, p. 54) verwoordt dat maatschappelijke ongelijkheid niet alleen gaat over inkomensverschillen, maar over economisch-, sociaal-, cultureel- en persoonskapitaal.

Bij maatschappelijke gelijkwaardigheid gaat het over het ondersteunen van minderbedeelden zodat zij gelijke kansen

krijgen. Burgers & Denessen (2024, p. 11) betogen dat scholen een taak hebben om bij te dragen aan gelijkwaardigheid voor alle leerlingen, zowel in hun ontwikkeling als in hun verdere loopbaan.

Het handelen van schoolleiders bij ongelijkwaardigheid kan dus gecategoriseerd worden op waar het handelen aan bijdraagt: de ontwikkeling van het kind of het toekomstperspectief. In het streven naar gelijkwaardigheid is er sprake van het werken aan kansengelijkheid in het onderwijs.

Voor het bijdragen aan kansengelijkheid beschrijven Hosseini et al. (2023) drie benaderingen van kansengelijkheid: gelijke behandeling, aandacht voor verschillen via compensatie en waardering, en een kritische *social justice* benadering. Voor een waardengerichte aanpak bij deze drie benaderingen verwijzen we naar de lectoraatspublicatie ‘Met de waarden op tafel’ (Schenke & Van der Vloed, 2026).



Social justice benadering kansengelijkheid



Oefenen met fictieve casussen

Fictieve casus A

Strijd om groep 2 - Situatie

Marloes schuift haar tas van haar schouder en voelt haar hart bonzen. *Dit is mijn groep*, denkt ze. *Ik ken elk kind, elke routine, en ik wil er gewoon weer zijn.* Ze is net terug van haar zwangerschapsverlof en haar hormonen gieren door haar lijf; het idee dat Sophie de klas nog leidt voelt als een stille strijd. “Ik wil mijn plek terug,” zegt ze tegen de schoolleider, terwijl ze probeert kalm te blijven. “Voor de kinderen, maar ook voor mezelf.”

Sophie zit even later tegenover de schoolleider en voelt een steek van frustratie. *Waarom moet ik altijd wijken?* Denkt ze. *Ik heb alles gegeven de afgelopen maanden, en nu dreigt alles weer te verschuiven.* “Ik ben gehecht geraakt aan de kinderen en hun ritme,” zegt ze zacht. “Het idee dat ik moet vertrekken voelt oneerlijk. Ik wil recht doen aan de klas én aan mezelf.”

Twée collega's, beiden gedreven en kwetsbaar, leggen hun wensen afzonderlijk neer, ieder worstelend met loyaliteit, passie en hun eigen gevoelens.



Hoe ervaar jij deze casus: gaat het om een kwestie, vraag of een dilemma?

Welke vorm van maatschappelijke ongelijkheid speelt hier?

Welke waarden spelen daar voor jou een rol in?

Wat zou jij doen in jouw context met jouw schoolwaarden?

Strijd om groep 2 - Handelen

De schoolleider sluit de deur en kijkt streng naar Marloes en Sophie. “Dit wordt geen gemakkelijke beslissing,” zegt ze.

“Voor de kinderen is continuïteit cruciaal,” zegt de schoolleider beslist. “Sophie blijft groep 2 leiden.” Marloes slikt moeizaam. “Ik... ik begrijp het,” fluistert ze, terwijl een mengeling van teleurstelling en acceptatie haar overspoelt.

“Marloes, jij krijgt een uitdagend project in een andere groep, waar je kunt groeien en je talenten inzetten.”

In de kamer hangen pijn, opluchting en hoop. Duidelijke keuzes zorgen voor veiligheid en ruimte voor persoonlijke en professionele groei, ondanks de intense emotionele strijd.



Welke vorm van omgaan met kansengelijkheid zien we hier?

Wat doet de schoolleider en welke waarden hebben een rol gespeeld in het handelen?

Vind jij dit een goede oplossing?

Hoe raakt dat aan jouw persoonlijke waarden?

Fictieve casus B

Het moeilijke kind - Situatie

Bij de personeelstafel staat Thomas rood aanlopend van frustratie. “Ik kan Youssef echt niet meenemen naar Duinrell,” zegt hij met trillende stem. “Hij maakt met niemand contact en spreekt de taal niet. Hoe moet ik dit oplossen?” Collega’s kijken ongemakkelijk weg, de spanning in de kamer is voelbaar.

In Thomas’ hoofd razen gedachten: Waarom begrijpt niemand dat dit de klaservaring voor iedereen beïnvloedt? Hij voelt schuld, machteloosheid en frustratie tegelijk. De verantwoordelijkheid drukt zwaar op hem; hij wil het juiste doen, maar ziet geen uitweg.

De schoolleider leunt voorover en spreekt rustig: “Thomas, ik hoor je zorgen, maar we moeten kijken naar inclusie en het recht van ieder kind om mee te doen. Jij bent de steunpilaar en dit kind verdient een kans.”

Thomas slikt moeizaam. De ruimte voelt geladen; angst, verontwaardiging en zorg hangen in de lucht.



Hoe ervaar jij deze casus: gaat het om een kwestie, vraag of een dilemma?

Welke vorm van maatschappelijke ongelijkheid speelt hier?

Welke waarden spelen daar voor jou een rol in?

Wat zou jij doen in jouw context met jouw schoolwaarden?

Het moeilijke kind - Handelen

De schoolleider voelt de spanning in de lucht en tikt zacht op tafel. “Thomas, ik hoor je zorgen,” zegt hij. “Maar dit kind hoort erbij. Hij verdient deze kans.” Hij denkt snel: het kind voelt zich veiliger met een vriendje van een andere school, en een extra ouder kan meegaan om alles in goede banen te leiden. Zo hoeven de twee jongens niet bij een ander groepje, kunnen ze samenblijven en zijn ze ook niet tot last voor de andere kinderen.

Thomas slaakt een zucht van opluchting en kijkt hem dankbaar aan. De schoolleider glimlacht, tevreden dat er een praktische oplossing is die recht doet aan de waarde van inclusie. “Iedereen hoort erbij, en dat betekent dat we soms oplossingen moeten bedenken zodat elk kind mee kan doen en zich welkom voelt,” zegt hij. De spanning aan de tafel verandert langzaam in hoop en vertrouwen.



Welke vorm van omgaan met kansengelijkheid zien we hier?

Wat doet de schoolleider en welke waarden hebben een rol gespeeld in het handelen?

Vind jij dit een goede oplossing?

Hoe raakt dat aan jouw persoonlijke waarden?

Fictieve casus C

Inclusie georganiseerd - Situatie

Andrea staat gespannen in de lege gang, haar hart bonst. Ze denkt aan Liam, een stil kind dat bijna nooit met anderen speelt. De laatste tijd merkt ze dat zijn moeder vaker excuses maakt voor schoolactiviteiten en soms haar ook ontwijkt. Wat als ze de bijdrage voor het schoolreisje niet kunnen betalen? Fluistert ze in zichzelf. Haar handen trillen; ieder kind hoort mee te kunnen doen, dat voelt ze diep vanuit de schoolwaarden van gelijkwaardigheid en samen.

Ze neemt een diepe adem en loopt naar het kantoor van de schoolleider. “Ik weet niet zeker of dit klopt, maar ik maak me zorgen dat Liam misschien niet mee kan op schoolreis,” zegt ze zacht. De verantwoordelijkheid voelt zwaar op haar schouders. Ze hoopt dat het bespreken van haar vermoeden een manier opent om Liam te laten meedoen, zonder de ouders in verlegenheid te brengen.



Hoe ervaar jij deze casus: gaat het om een kwestie, vraag of een dilemma?

Welke vorm van maatschappelijke ongelijkheid speelt hier?

Welke waarden spelen daar voor jou een rol in?

Wat zou jij doen in jouw context met jouw schoolwaarden?

Inclusie georganiseerd - Handelen

De schoolleider leunt achterover en zegt rustig: “Andrea, maak je geen zorgen. Het financiële systeem van de school is hiervoor ingericht. Ouders kunnen zelf aangeven als ze niet in één keer kunnen betalen, dan bieden we de mogelijkheid om in termijnen te voldoen. Mocht dat nog steeds niet genoeg zijn, dan kunnen ze altijd zelf bij de gemeente een aanvraag doen voor een bijdrage of subsidie. Liam hoeft hierdoor niet buitengesloten te worden; de regelingen zijn er precies om dit soort situaties op te vangen. Dit is helemaal in lijn met onze schoolwaarde ‘samen’. Jij hoeft dit dus niet zelf op te lossen, wij hebben hier beleid voor.”



Welke vorm van omgaan met kansengelijkheid zien we hier?

Wat doet de schoolleider en welke waarden hebben een rol gespeeld in het handelen?

Vind jij dit een goede oplossing?

Hoe raakt dat aan jouw persoonlijke waarden?

Fictieve casus D

Spanning rond de gymdocent - Situatie

De kleine vergaderruimte voelt benauwd terwijl de sollicitatiecommissie om de tafel zit. De schoolleider schuift de brief van de Islamitische gymleraar naar voren, haar vingers trommelen nerveus op het blad. “We hebben deze vacature al weken niet kunnen invullen,” zegt ze. “De werkdruk is torenhoog. Misschien kan dit helpen.”

Een leerkracht zegt: “Dit is kansrijk, dit is wat de kinderen nodig hebben”, denkt ze. “Hij is gekwalificeerd, kan echt verschil maken. De kinderen en wij hebben hem nodig.”

Het MR-lid wrijft over haar voorhoofd, fronsend. Maar wat zegt dit over onze identiteit? Haar stem trilt licht. “Ik begrijp je argumenten, maar past dit bij onze protestants-christelijke waarden? Ouders hebben verwachtingen, en onze schoolidentiteit moet beschermd worden.”

De kamer voelt geladen. Hoop, angst, loyaliteit en verantwoordelijkheid botsen. Elke seconde voelt als een morele strijd; een keuze die niet alleen het onderwijs, maar ook de ziel van de school raakt.



Hoe ervaar jij deze casus: gaat het om een kwestie, vraag of een dilemma?

Welke vorm van maatschappelijke ongelijkheid speelt hier?

Welke waarden spelen daar voor jou een rol in?

Wat zou jij doen in jouw context met jouw schoolwaarden?

Spanning rond de gymdocent - Handelen

De schoolleider leunt achterover en kijkt de commissie strak aan. Haar vingers trommelen zacht op tafel. “Ik heb jullie hulp nodig bij dit besluit,” zegt ze, terwijl de spanning in de kamer voelbaar is.

De leerkracht leunt naar voren “De gymdocent kan een echte voorbeeldfunctie vervullen, juist voor onze diverse leerlingenpopulatie. Bovendien is onze werkdruk torenhoog. Met een gekwalificeerde, gemotiveerde docent kunnen de lessen goed worden ingevuld, en krijgt het team weer ruimte om zich op andere taken te richten.”

Het MR-lid schuift ongemakkelijk op haar stoel en fronst. “Maar dit kan echt niet op een christelijke school; dat kun je niet aan de ouders verkopen,” zegt zij, zichtbaar bezorgd over de schoolidentiteit.

De schoolleider haalt diep adem. “Ik begrijp de zorgen. Maar we moeten het grotere plaatje zien: goed onderwijs en een veilige leeromgeving voor alle kinderen, bescherming van het team en respect voor de kandidaat en de kinderen. Gezien dit alles denk ik dat hij een waardevolle aanwinst is.”



Welke vorm van omgaan met kansengelijkheid zien we hier?

Wat doet de schoolleider en welke waarden hebben een rol gespeeld in het handelen?

Vind jij dit een goede oplossing?

Hoe raakt dat aan jouw persoonlijke waarden?

De schoolleiderspraktijk

Schrijf je eigen casus a.d.h.v. de volgende criteria:

Een actuele situatie (kwestie, vraagstuk of dilemma).

Rondom maatschappelijke ongelijkheid (economisch, sociaal, cultureel of persoonsverschil).

Geef aan waar het schuurt.

Maximaal 150 woorden.



Wissel van casus en laat een ander jouw casus beantwoorden.

Beschrijf je eigen handelen

Wat je doet en waarom.

Reflecteer op de relatie tussen je handelen en je schoolwaarden.

Maximaal 150 woorden.



Verder lezen

Burgers, F. & Denessen, E. (2024). Koersen op een complex ideaal: de kansketen als middel voor evenwichtiger schoolbeleid voor gelijke onderwijskansen. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*. <https://doi.org/10.54657/TOPS.19606>

Daas, R., de Groot, I., Hendrick, L., & de Ruyter, D. (2024). Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland: Wenselijke uitgangspunten volgens burgers. Universiteit voor Humanistiek & Universiteit van Amsterdam.

De Vrijer, S. & Matena, J. (Red.)(2022). Code diversiteit en inclusie. CODEDI.nl. Opgehaald van <https://codedi.nl/>

Den Herder, H., Hoogenkamp, H., & Schenke, W. (2024). *Waardengerichte dialoog op school, handreiking voor verdiepende gesprekken*. Penta Nova.

Fulford, M. & Coleman, R. (2021). Maximizing the Value of Values-Based Leadership (VBL): a Reconceptualization for Leaders and Organizations. *Journal of Applied Leadership and Management*, 9, 61-72.

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), 21- 22.

Jansen, E. & De Bruijn, P. (2019). *Beeldende kunst. Arts-based research voor het social domein*. (pp. 145-166). Coutinho.

Moenandar, S.-J., Basten, F., Taran, G., Panagoulia, A., Coughlan, G., & Duarte, J. (2024). *The structured narrative interview*. Narrative Inquiry. Advance online publication. <https://doi.org/10.1075/ni.23079.moe>

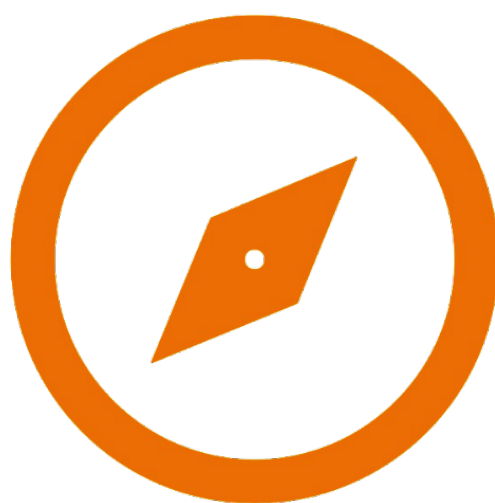
Nederlands Jeugdinstituut (z.j.). *Gelijke kansen en de invloed van sociaal, cultureel en economisch kapitaal*. Geraadpleegd op 14 januari 2026, van <https://www.nji.nl/gelijke-kansen/invloed-van-sociaal-cultureel-en-economisch-kapitaal>

Schenke, W. (2023). *Oog voor elkaar. Op koers met leiderschap in waardengericht werken*. Penta Nova.

Schenke, W. & Van der Vloed, K. (Red.) (2026). *Met de waarden op tafel. Waardengericht leiderschap in turbulente tijden*. Aspekt.

Van Lier, W. (z.d.). Stacey Matrix: wanneer kies ik welk Agile raamwerk? Opgehaald van [Stacey Matrix: kies het juiste Agile Raamwerk | Agile Scrum Group](#)

Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J., & Van der Torre, A. (2023). Eigentijdse ongelijkheid [Onderzoeksrapport]. Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd van <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/03/07/eigentijdse-ongelijkheid>



PentaNova[★]