



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

De grote (on)gelijkmaker

Onderwijs in een ongelijke samenleving

Louise Elffers

De grote (on)gelijkmaker

Onderwijs in een ongelijke samenleving

Louise Elffers

Oratie

in verkorte vorm uitgesproken op 14 december 2023 in de Aula van de Universiteit van Amsterdam, ter gelegenheid van de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar *Kanselijkheid in het Onderwijs* aan de faculteit Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Inhoudsopgave

Wat is kansengelijkheid?	6
Kansengelijkheid en de pedagogische opdracht van het onderwijs	7
Kansengelijkheid en de selectieve opdracht van het onderwijs	8
Ongelijkheid in schoolloopbanen in Nederland	9
Duiden ongelijke uitkomsten op ongelijke kansen in het onderwijs?	14
Ongelijke schoolloopbanen bij gelijke prestaties	15
Ongelijke leerkansen	19
Functies van onderwijs in een ongelijke samenleving	22
Onderwijs als meritocratische sorteermachine	22
Onderwijs als vakkenvuller voor een ongelijke samenleving	23
Diplomakapitalisme	24
De selectieve functie wordt steeds dominanter	25
Onderwijs bestrijdt de ongelijkheid die het zelf (re)produceert	27
Werken aan gelijke kansen in het onderwijs	28
Maximale leerkansen en minimale selectie in het funderend onderwijs	28
Het denken en handelen van individuen toont de werking van het systeem	29
Zicht op bevoordeling én benadeling	31
De universiteit als verzamelplaats en producent van diplomakapitaal	32
Dank	34
Referenties	36

Mijnheer de Rector Magnificus, mevrouw de Decaan,

Leden van het Curatorium van deze leerstoel,

Leden van het College van Bestuur van de Hogeschool van Amsterdam,

Beste collega's, familie en vrienden,

Mijn schooladvies in groep 8 was voor niemand een verrassing. Ik ging naar het gymnasium, zoals iedereen in onze familie. Ik bezocht het Barlaeus gymnasium hier in Amsterdam, net als mijn oma dat in 1923 had gedaan. Ik ging daarna studeren en promoveren aan de universiteit, net als mijn beide ouders. En vandaag sta ik hier om in het openbaar mijn ambt als bijzonder hoogleraar Kansengelijkheid in het Onderwijs te aanvaarden. Mijnheer de rector, als ik daarvan de ironie niet zou inzien, dan zou ik niet geschikt zijn voor dit ambt.

Om hier te kunnen komen, stonden bij mij alle schuifjes de goede kant op. Ik kreeg van mijn ouders de taal en cognitieve bagage mee waarop een beroep wordt gedaan op school. Mijn ouders waren bekend met het Nederlandse onderwijs en konden mij wegwijs maken in de geschreven en ongeschreven regels van het systeem. De culturele codes op het gymnasium sloten aan bij wat ik van huis uit meekreeg. Ik heb mij daardoor nooit hoeven afvragen of iemand zoals ik eigenlijk wel thuishoorde op het gymnasium. Er was bij ons thuis voldoende stabiliteit, bestaanszekerheid, rust en ruimte om mij op mijn schoolwerk te kunnen concentreren, en waar nodig kon ik bij het maken van mijn huiswerk putten uit de boeken en hoofden van mijn ouders. Zij konden meedenken over spreekbeurten en werkstukken, en als het moest was er geld voor bijles of huiswerkbegeleiding. En misschien wel het allerbelangrijkste: mijn leraren twijfelden er niet aan dat ik thuishoorde op het gymnasium. Ook niet toen ik zodanig verstrikt raakte in de puberteit dat mijn cijfers een dieptepunt bereikten en ikzelf dacht dat ik maar beter naar de havo kon gaan. 'Onzin, ik weet zeker dat je het kunt', wierp mijn mentor tegen, en hij kreeg gelijk.

Eenmaal op de universiteit voelde ik mij, als dochter van twee wetenschappers, helemaal als een vis in het water. De academische manier van denken en doen paste me als een jas, en tot op de dag van vandaag kan

ik mij geen fijnere plek voorstellen dan de universiteit. Ik studeerde cum laude af, ging promoveren en nu...sta ik hier.

Tuurlijk, een leerstoel krijg je niet kado. Ik heb hard gewerkt om hier te komen. De kansen die me op weg naar deze leerstoel werden geboden, heb ik steeds met beide handen aangegrepen en benut. Ik voldoe aan de criteria die aan een benoeming tot hoogleraar worden gesteld. Volgens de regels van de meritocratie ben ik 'de juiste persoon op de juiste plek'. Maar had ik hier ook gestaan als ik in een ander nest was opgegroeid? Als de weg naar de universiteit niet al bij mijn geboorte was geplaveid? Als leraren mij op cruciale momenten geen bemoeidigend zetje hadden gegeven, maar juist hadden betwijfeld of ik eigenlijk wel thuishoorde op het gymnasium of de universiteit? Had ik hier gestaan als ik daaraan zélf ook had getwijfeld, omdat niemand in mijn omgeving naar het hoger onderwijs ging of er op de universiteit niemand was die op mij leek?

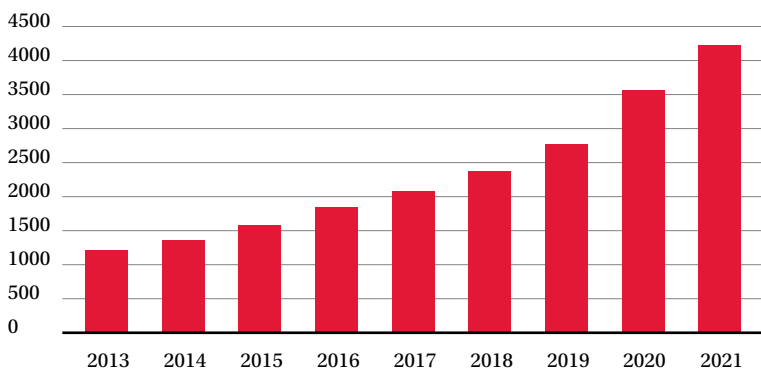
Wellicht. Met talent, motivatie en hard werken kun je een heel eind komen en er zijn gelukkig vele voorbeelden van mensen die tegen de klippen op hun dromen weten waar te maken. Maar het is zeker dat ik aanzienlijk meer obstakels zou hebben moeten overwinnen om deze plek te bereiken dan nu het geval was. Want van álle zaken die ik zojuist heb opgenoemd is wetenschappelijk aangetoond dat ze verschil maken voor het verloop van schoolloopbanen en de diplomakansen van leerlingen. Misschien is daarom niet zozeer de vraag relevant of ik hier op de juiste plek sta - en het is gelukkig ook niet aan mij om dat te beoordelen - als wel of anderen hier niet evenzeer zouden kunnen of moeten staan.

Hoe gelijk zijn de kansen voor verschillende groepen in onze samenleving om een schoolloopbaan te doorlopen zoals die van mij? Welke kansen biedt zo'n schoolloopbaan in vergelijking met andere schoolloopbanen en hoe verklaren we de toenemende voorkeur van leerlingen voor een academische route ten koste van het beroepsonderwijs? Waarom zéppen we steeds dat we niet in hoog en laag willen denken, maar is de materiële en immateriële waardering van mijn opleiding en functie zoveel 'hoger' dan van andere opleidingen en functies, tot mijn functietitel (HOOGleraar) aan toe? Met deze vragen in het achterhoofd, neem ik u in deze oratie graag mee in het vraagstuk van kansengelijkheid in het onderwijs.

Wat is kansengelijkheid?

Kansengelijkheid mag zich de laatste jaren verheugen in een toenemende belangstelling. In coalitie-akkoorden, zowel landelijk¹ als lokaal², wordt stilgestaan bij het belang van kansengelijkheid. Er worden regionale convenanten gesloten waarin gemeenten en onderwijsinstellingen zich committeren aan het streven naar gelijke kansen³. En ook de instellingsplannen van onderwijsinstellingen, zoals die van de UvA⁴ en HvA⁵, spreken over het belang van gelijke kansen. Ook in de wetenschap zien we een sterke stijging van het aantal gepubliceerde artikelen over ongelijkheid in het onderwijs, met een groeifactor over de afgelopen tien jaar die ruim twee keer zo groot is als de groeifactor van het totale aantal wetenschappelijke publicaties.⁶

Figuur 1: Aantal wetenschappelijke publicaties met inequality én education in titel of abstract



Stijging aantal wetenschappelijke publicaties met inequality én education in de titel of het abstract.⁶

Aan aandacht voor het vraagstuk dus geen gebrek. Wat opvalt is dat er eigenlijk zelden wordt beschreven wat er wordt bedoeld met kansengelijkheid. Waar streven we eigenlijk naar als we kansengelijkheid willen realiseren? En wat vraagt dat van het onderwijs?

Het begrip kansengelijkheid in het onderwijs lijkt regelmatig onderhevig aan spraakverwarring. Mensen kunnen heel verschillende beelden hebben van wat kansengelijkheid is en hebben daardoor ook heel uiteenlopende en zelfs tegengestelde beelden van de wijze waarop gelijke kansen gerealiseerd zouden moeten worden.⁷ Soms leidt die verwarring ook tot weerstand. Wie meent dat het streven naar kansengelijkheid neerkomt op het ontkennen van verschillen tussen leerlingen of op het creëren van eenheidsworst in het onderwijsaanbod voor alle leerlingen ongeacht hun talenten en interesses, voelt begrijpelijkerwijs ongemak.^{8,9,10} Laten we daarom allereerst preciezer proberen te zijn in wat kansengelijkheid is en vergt.

De belangrijkste vraag die we daarvoor moeten beantwoorden is: kans op wat? Waarop moet een gelijke kans gemaakt worden? Laat dát nu net de vraag zijn die in al die koersdocumenten, convenanten en instellingsplannen zelden tot nooit beantwoord wordt. In mijn boek *Onderwijs maakt het verschil* ga ik wél uitgebreid in op deze vraag, reflecteer ik op verschillende benaderingen van kansengelijkheid en op de eisen die ze stellen aan ons onderwijs. In deze oratie beperk ik mij tot het contrasteren van twee veelvoorkomende benaderingen.

Kansengelijkheid en de pedagogische opdracht van het onderwijs

In het onderwijs is de laatste jaren het motto in zwang dat voor gelijke kansen een ongelijke behandeling nodig is. Dit motto is te relateren aan de pedagogische opdracht van het onderwijs. In het onderwijs geven we alle leerlingen bepaalde bagage mee én bieden we ze de kans om hun individuele talenten te ontplooiën. We hanteren in het basisonderwijs allerhande kerndoelen – bijvoorbeeld op het gebied van lezen, rekenen, bewegen en burgerschap – waaraan alle scholen aandacht moeten besteden. In het voortgezet onderwijs hanteren we per onderwijsroute

eindtermen waaraan elke leerling moet voldoen om met een diploma de school te mogen verlaten. Daarnaast hebben we enkele overkoepelende drempelwaarden vastgesteld die alle leerlingen¹¹ zouden moeten behalen om volwaardig te kunnen participeren in onze samenleving. Denk aan de referentieniveaus voor taal en rekenen, of de zogeheten kwalificatieplicht: de vereiste dat leerlingen een diploma op minimaal havo-, vwo- of mbo2-niveau behalen voordat ze het onderwijs verlaten. Leerlingen verschillen in de tijd en begeleiding die ze nodig hebben om deze drempelwaarden te bereiken. Daarom investeren we die tijd en begeleiding ongelijk naar gelang de benodigdheden van een leerling.¹² En ook de opdracht om alle leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden bij de ontwikkeling van hun individuele talenten en interesses doet een beroep op het aanpassen van de instructie en begeleiding aan de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.¹³ In beide gevallen is een ongelijke behandeling dus het uitgangspunt en is ongelijkheid in onderwijsuitkomsten gerechtvaardigd zolang deze boven de gestelde drempelwaarden uitkomen.

Kansengelijkheid en de selectieve opdracht van het onderwijs

Daar tegenover staat dat een ongelijke behandeling juist ook wordt gezien als belangrijke oorzaak van kansenongelijkheid in het onderwijs. Die problematisering komt voort uit een andere, veelgehoorde interpretatie van het begrip kansengelijkheid, namelijk dat individuen bij gelijke geschiktheid gelijke kansen moeten krijgen. Deze interpretatie sluit aan bij het uitgangspunt van gelijke behandeling of het discriminatieverbod, zoals we dat in Nederland in artikel 1 van onze Grondwet hebben vastgelegd: gelijke gevallen worden gelijk behandeld en discriminatie naar godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook is niet toegestaan. Deze benadering van kansengelijkheid is van toepassing op de selectieve opdracht van ons onderwijs. Onderwijs selecteert en sorteert leerlingen op basis van hun 'geschiktheid' en leidt ze toe naar passend vervolgonderwijs of werk. Om te kunnen vaststellen of een ongelijke behandeling in het onderwijs in strijd is met het principe van gelijke kansen bij gelijke geschiktheid, is het dus van belang om te bepalen welke kenmerken van leerlingen worden

aangemerkt als indicator van hun geschiktheid – en dus als legitieme grond voor ongelijke behandeling – en welke moeten worden geschaard onder het discriminatieverbod ('op welke grond dan ook'). Beredeneerd vanuit de selectieve opdracht van het onderwijs moeten leerlingen bij gelijke geschiktheid gelijke kansen krijgen om toegang te krijgen tot bepaalde vormen van onderwijs, om dat onderwijs succesvol te doorlopen en te kunnen afronden met een diploma. Dat betekent dat in deze benadering gelijke behandeling en gelijke uitkomsten juist het uitgangspunt zijn.

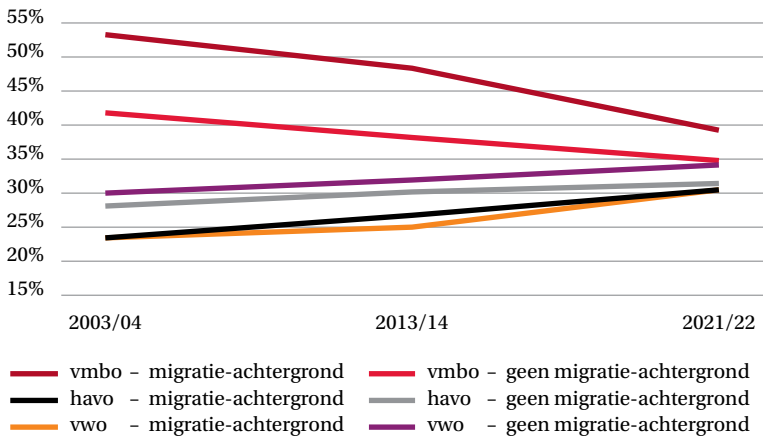
Met deze twee perspectieven in het achterhoofd zullen we nu kijken naar ongelijkheid in schoolloopbanen van leerlingen en studenten in Nederland, waarna ik zal bespreken in hoeverre die patronen duiden op kansenongelijkheid in het onderwijs.

Ongelijkheid in schoolloopbanen in Nederland

Onderzoek naar ongelijkheid in het onderwijs begint bij het vaststellen van structurele verschillen in schoolloopbanen tussen groepen leerlingen of studenten met een of meer dezelfde kenmerken. Ik beperk mij in deze oratie tot twee pregnante patronen in het Nederlandse onderwijs: de ongelijkheid in het verloop van schoolloopbanen naar migratie-achtergrond en sociaal-economische achtergrond.¹⁴

Er is al jaren sprake van ongelijkheid in het verloop van schoolloopbanen tussen jongeren met en zonder migratie-achtergrond. Jongeren met een migratie-achtergrond doorlopen structureel vaker het vmbo en mbo en minder vaak het havo, vwo, hbo en de universiteit dan jongeren zonder migratie-achtergrond. Maar dit verschil wordt al jaren steeds kleiner (zie figuur 2)¹⁵ Het aandeel van alle leerlingen met een migratie-achtergrond dat havo of vwo volgt, stijgt harder dan het aandeel van alle leerlingen zonder migratie-achtergrond dat havo of vwo volgt (zie figuur 3).¹⁶ Hetzelfde geldt voor het hbo en de universiteit. Het zou kunnen dat de ongelijkheid tussen deze groepen in de komende jaren steeds verder afneemt en wellicht verdwijnt, zoals bij de instroom op de universiteit al bijna het geval is.¹⁷

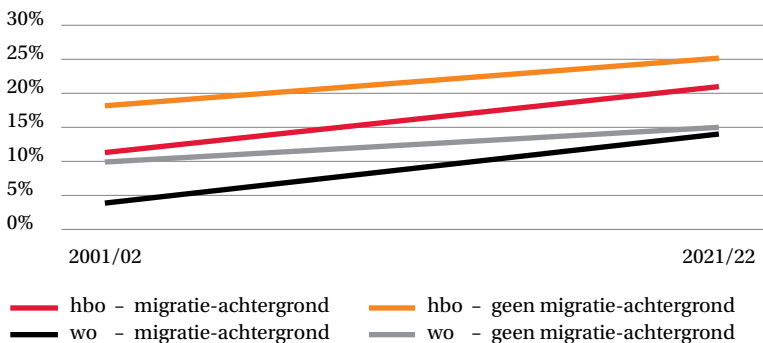
Figuur 2: Aandeel leerlingen dat in de bovenbouw vmbo, havo of vwo volgt binnen groepen met en zonder migratie-achtergrond



Ontwikkeling aandeel leerlingen dat vmbo, havo of vwo volgt.

Grafiek tbv deze oratie opgesteld obv CBS Statline 2023.

Figuur 3: Aandeel jongeren (18-25 jaar) dat hbo of wo volgt binnen groepen met en zonder migratie-achtergrond



Ontwikkeling aandelen jongeren dat hbo of universiteit volgt.

Grafiek tbv deze oratie opgesteld obv CBS Statline 2023 en NJI, 2023¹⁵

Voor verschillen in schoolloopbanen naar sociaal-economische achtergrondkenmerken, zoals het inkomens- en opleidingsniveau van ouders, lijken de patronen een stuk stabiel. Leerlingen van wie de ouders een hbo- of universitaire opleiding hebben afgerond, presteren zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs structureel beter dan leerlingen met ouders die geen hoger onderwijs hebben gevolgd.¹⁸ Zo zien we een duidelijk verschil in het niveau waarop leerlingen aan het eind van het basisonderwijs scoren op de eindtoets naar gelang het opleidingsniveau van hun ouders (figuur 4).¹⁹

Figuur 4: Percentage leerlingen met eindtoetscore havo of hoger naar opleidingsniveau van ouders



Ongelijkheid in eindtoetscore naar opleidingsniveau ouders.

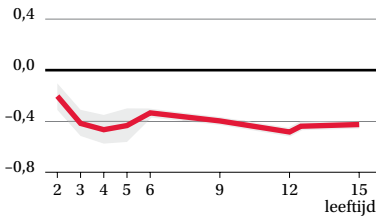
Grafiek opgesteld tbv deze oratie obv het dashboard Ongelijkheid in Cijfers van het Kenniscentrum Ongelijkheid (2023)¹⁹

Deze ongelijkheid blijft stabiel binnen de schoolloopbaan van één cohort leerlingen, maar ook over cohorten – dus over meerdere jaren – heen. Binnen cohorten zien we bijvoorbeeld dat leerlingen met een migratie-achtergrond hun relatieve achterstand in taal en rekenen bij de start in het basisonderwijs steeds verder inhalen in de loop van hun schoolloopbaan (zie figuur 5 onderste grafiek). Maar bij leerlingen met ouders die onderwijs hebben gevolgd tot op maximaal mbo2-niveau zien we zo'n inhaalslag niet (zie figuur 5 bovenste grafiek). Deze leerlingen

Figuur 5: Percentage leerlingen met eindtoetscore havo of hoger naar opleidingsniveau van ouders

Taal

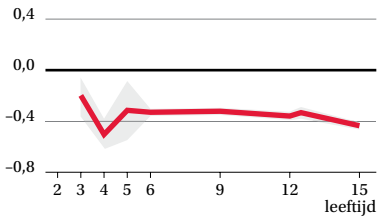
Afwijking in standaarddeviatie t.o.v hbo/wo-geschoolde ouders



— leerlingen met ouders geschoold op maximaal mbo-niveau 2
 ■ 5-95%

Rekenen

Afwijking in standaarddeviatie t.o.v hbo/wo-geschoolde ouders

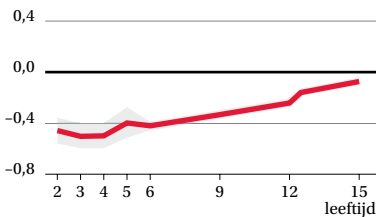


— leerlingen met ouders geschoold op maximaal mbo-niveau 2
 ■ 5-95%

Ontwikkeling in afwijking op taal- en rekenprestaties van leerlingen met ouders geschoold op maximaal mbo-niveau 2 t.o.v leerlingen met ouders geschoold op hbo/wo-niveau.

Taal

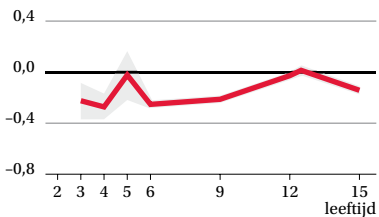
Afwijking in standaarddeviatie t.o.v geen migratie-achtergrond



— Migratieachtergrond
 ■ 5-95%

Rekenen

Afwijking in standaarddeviatie t.o.v geen migratie-achtergrond



— Migratieachtergrond
 ■ 5-95%

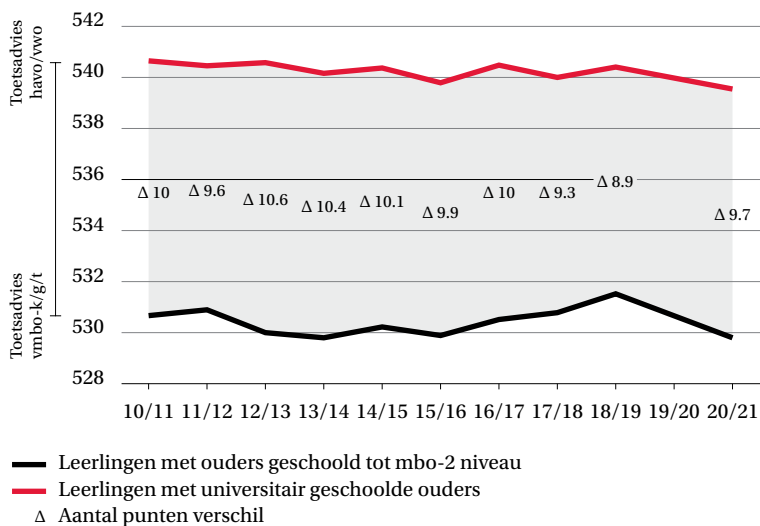
Ontwikkeling in afwijking op taal- en rekenprestaties van leerlingen met migratie-achtergrond t.o.v leerlingen zonder migratieachtergrond (2e generatie niet-westers volgens classificatie in CPB-data).

Grafieken in bewerkte vorm overgenomen van CPB (2020).²⁰

presteren zowel bij hun start in het basisonderwijs als op vijftienjarige leeftijd zwakker op taal en rekenen dan kinderen met hbo- en universitair geschoolde ouders. Deze groep leerlingen behaalt ook aanzienlijk minder vaak het niveau van geletterdheid dat nodig is om zelfstandig te kunnen functioneren in onze samenleving.

Ook als we verschillende cohorten leerlingen vergelijken over de afgelopen jaren heen, dan zien we een opvallend stabiel patroon van ongelijkheid in prestatieniveaus naar de sociaal-economische achtergrond van leerlingen (zie figuur 6). We zien dat leerlingen met ouders die geschoold zijn tot maximaal mbo2-niveau stabiel lagere scores halen op de eindtoets in het basisonderwijs dan leerlingen met universitair geschoolde ouders.²¹ Een verschil van 10 punten komt neer op een verschil van twee tot drie onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs. Eenzelfde stabiel ongelijk patroon over de jaren heen zien we in leerjaar drie van het voortgezet onderwijs.²² Waar verschillen naar migratie-achtergrond dus gedurende de schoolloopbaan afnemen én de ongelijkheid tussen groepen leerlingen met en zonder migratie-achtergrond over de afgelopen decennia afneemt, is de ongelijkheid naar sociaal-economische achtergrond van leerlingen zowel binnen als tussen cohorten stabiel.

Figuur 6: Ontwikkeling gemiddelde score op Cito/CET van leerlingen naar opleidingsniveau van ouders



Verskil in eindtoetsscore naar opleidingsniveau ouders over de jaren heen. Figuur is in bewerkte vorm overgenomen van het Dashboard Gelijke Kansen van het Ministerie van OCW (2023).²³

Duiden ongelijke uitkomsten op ongelijke kansen in het onderwijs?

Dat leerlingen ongelijk presteren in het onderwijs, vertelt ons nog niet wat daarvan de oorzaak is. Als er structurele verschillen zichtbaar zijn tussen groepen leerlingen, zoals de ongelijkheid naar sociaal-economische achtergrond, kunnen we in elk geval vaststellen dat leerlingen uit sociaal-economisch minder bevoorrechte gezinnen niet dezelfde kansen hebben om zich te ontwikkelen tot op het niveau van leerlingen uit meer bevoorrechte gezinnen. Maar ligt dat aan ongelijke kansen in het onderwijs of aan de thuisachtergrond van deze leerlingen? Een deel van de eerdergenoemde weerstand tegen de toegenomen aandacht voor kansengelijkheid komt voort uit de gedachte dat het ideaal van kansengelijkheid verschillen in aanleg tussen leerlingen zou ontkennen

of van het onderwijs verwacht dat het al die verschillen rechtstreekt. Vaak wordt in die discussie verwezen naar verschillen in aangeboren talent of IQ, in taal- en cognitief aanbod in de thuisomgeving en in de aanmoediging en ondersteuning die leerlingen thuis krijgen.

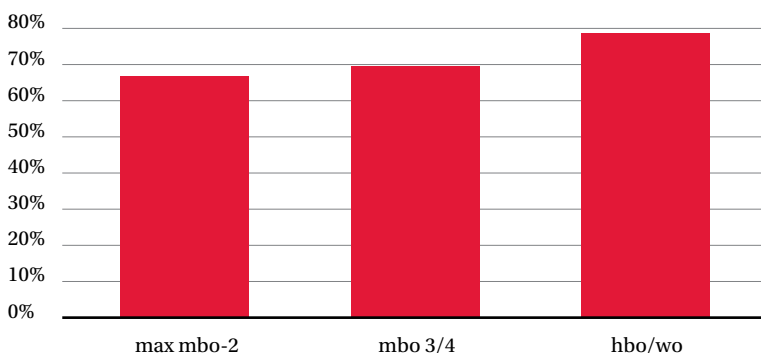
Het lijkt geen twijfel dat de ontwikkelkansen van kinderen sterk worden bepaald door het gezin waarin zij opgroeien.²⁴ Dat gegeven is juist een belangrijke reden waarom we alle kinderen naar school sturen. Daarmee voorkomen we dat de leerontwikkeling van kinderen louter afhankelijk is van de aan- of afwezigheid van de benodigde input en ondersteuning in het gezin waarin ze opgroeien. Onderwijs wordt om die reden ook wel de grote gelijkmaker genoemd. Door iedereen toegang te bieden tot goed onderwijs wordt het speelveld voor opgroeiende kinderen gelijkjer gemaakt. In Nederland besteden we bovendien extra middelen, tijd en begeleiding aan kinderen die sterker afhankelijk zijn van de schoolomgeving voor hun leerontwikkeling en voor wie het reguliere programma onvoldoende kansen biedt om zich te ontplooiën.²⁵ Desondanks zien we nog steeds grote verschillen in de onderwijsprestaties van leerlingen naar gelang hun sociaal-economische achtergrond. We zouden daaruit kunnen concluderen dat deze ongelijkheid inderdaad een gegeven is waaraan het onderwijs zelf weinig kan veranderen.²⁶ Maar dat is onterecht.

Ongelijke schoolloopbanen bij gelijke prestaties

Er is geen reden te denken dat leerlingen uit sociaal-economisch minder geprivilegieerde gezinnen in ons onderwijs aan hun prestatieplafond zitten. Zo berekenden onderwijseconomen dat deze leerlingen met een half uur extra onderwijs per schooldag hun relatieve achterstand op de andere leerlingen zouden kunnen inlopen.²⁷ Hieronder wil ik me echter concentreren op een ander argument. Wanneer we kijken naar het verloop van schoolloopbanen van leerlingen die wél op hetzelfde niveau presteren, zien we namelijk eveneens een aanzienlijke ongelijkheid naar sociaal-economische achtergrond. We zien dat leerlingen die gelijk gekwalificeerd zijn, toch heel verschillende schoolloopbanen doorlopen. We zien bijvoorbeeld dat leerlingen met hbo- of universitair geschoolde ouders aanzienlijk vaker doorstromen vanuit vmbo-t naar havo, en

hetzelfde geldt voor de overstap van havo naar vwo.²⁸ Ook wanneer we kijken naar het aandeel vwo-gediplomeerden dat een universitair diploma behaalt, dan zien we flinke verschillen naar het opleidingsniveau van ouders, terwijl deze leerlingen in gelijke mate gekwalificeerd zijn voor de universiteit (zie figuur 7).

Figuur 7: Percentage vwo-gediplomeerden dat na 10 jaar een universitair diploma heeft behaald of nog studeert aan de universiteit naar opleidingsniveau ouders

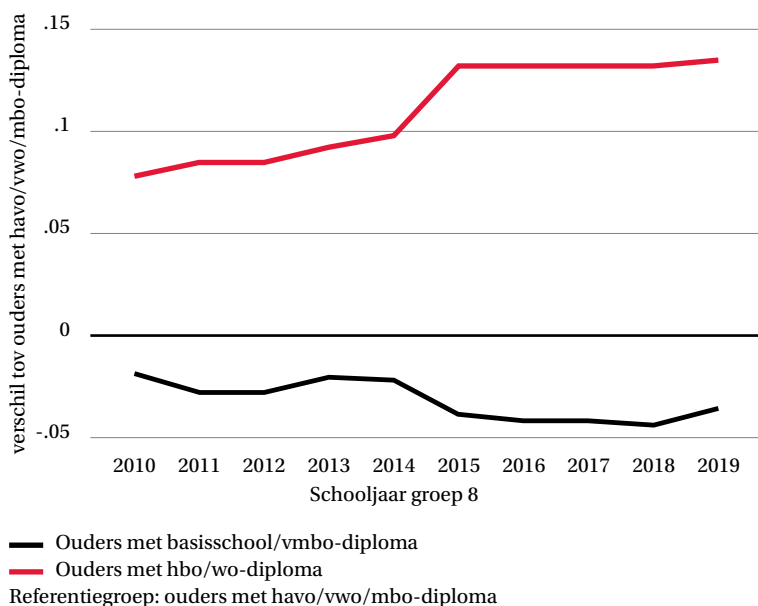


Ongelijkheid in behalen universitair diploma onder vwo-gediplomeerden met verschillend geschoolde ouders. Figuur is in bewerkte vorm overgenomen van het Dashboard Gelijke Kansen van het Ministerie van OCW (2023).²⁹

Dit soort cijfers suggereert dat enkel verschillen in aanleg of niveau geen afdoende verklaring vormen voor sociale ongelijkheid in schoolloopbanen. Op basis van zulke cijfers valt echter weinig te zeggen over de oorzaken van deze ongelijkheid. Maken leerlingen ongelijke keuzes, spelen factoren buiten het onderwijs een rol, of zijn er bepaalde - expliciete of impliciete - obstakels in het onderwijs die deze ongelijkheid veroorzaken? Het zijn vragen waarover ik mij momenteel buig samen met collega's van UvA, HvA, VU, Erasmus Universiteit, Saxion en Hanzehogeschool en ECIO in ons NRO-onderzoeksprogramma over de toegankelijkheid van het hoger onderwijs.³⁰

Een obstakel in het onderwijs dat we al langer in het vizier hebben, is het niveau-advies aan het eind van het basisonderwijs. We zien dat leerlingen ook bij gelijke prestaties ongelijke niveau-adviezen krijgen naar gelang het opleidingsniveau van ouders (zie figuur 8). In het schooljaar 2014/15 nam deze ongelijkheid plotseling toe. Vanaf dat schooljaar gaf niet langer de gestandaardiseerde eindtoets maar het schooladvies de doorslag voor de definitieve niveaubepaling aan het eind van het basisonderwijs. Sindsdien is de ongelijkheid in de schooladviezen stabiel groter geworden en gebleven.

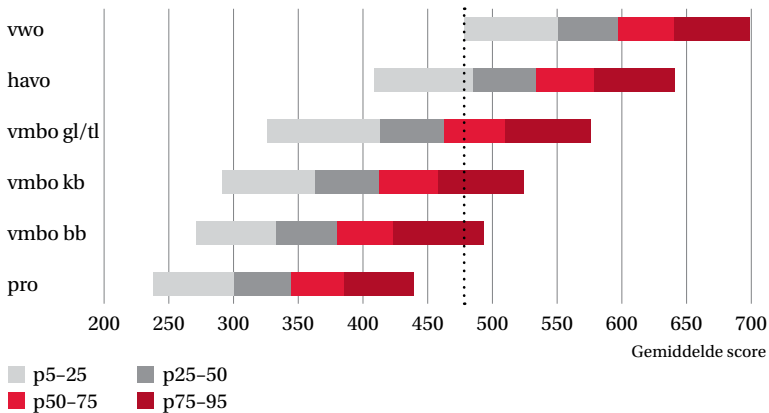
Figuur 8: Verschil in advies naar opleidingsniveau ouders



Ongelijkheid in advisering conditioneel op score eindtoets. Figuur is in bewerkte vorm overgenomen van Borghans & Diris (2021).³¹

Dat verschil in advisering stuurt de ongelijkheid in het verdere verloop van schoolloopbanen. Het advies bepaalt de toegang tot een van de routes in het voortgezet onderwijs waartussen grote verschillen bestaan in inhoud, niveau, duur, intensiteit, oriëntatie, eindtermen en diplomering. Met andere woorden: de leerkansen die de verschillende routes bieden, zijn zeer ongelijk. Het advies bepaalt immers de toegang tot de verschillende routes in het voortgezet onderwijs, die heel verschillende leerkansen bieden. De gedachte achter het hanteren van al die verschillende routes is dat leerlingen daarmee zo goed mogelijk worden bediend op hun eigen niveau. Er blijkt echter grote overlap te bestaan in de vaardigheidsniveaus van leerlingen in de verschillende routes (zie figuur 9). Het merendeel van de leerlingen op één route³² leest en rekt op hetzelfde niveau als leerlingen in de routes daarboven. Als we bijvoorbeeld de bandbreedte in vaardigheidsniveau binnen het vwo als uitgangspunt nemen, dan zien we ruime overlap met het vaardigheidsniveau van leerlingen in havo en vmbo-t en zelfs met leerlingen in de vmbo-basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. Ik zeg 'zelfs' omdat leerlingen van deze routes elkaar in het voortgezet onderwijs zelden tot nooit tegenkomen. Deze overlap betekent dat leerlingen die in principe op hetzelfde niveau functioneren op die vaardigheden die doorslaggevend zijn voor hun toewijzing aan een van de routes, heel verschillend onderwijs volgen en daarmee volstrekt ongelijke perspectieven hebben op onder meer vervolgonderwijs, werk, inkomen en maatschappelijke status. De een krijgt vier jaar voortgezet onderwijs, de ander zes. De een krijgt bepaalde vakken aangeboden, de ander niet. De een krijgt een startkwalificatie mee in het voortgezet onderwijs, de ander niet. De een kan direct doorstromen naar het hoger onderwijs, de ander niet. De een noemen we hoogopgeleid, de ander laagopgeleid. En als je het zo beziet, zijn die termen niet eens zo vreemd. Wij delen ze hiërarchisch in en leiden ze op voor een hogere of lagere positie in de maatschappelijke hiërarchie die we legitimeren aan de hand van verschillen in het onderwijs die wij hiermee zelf aanbrengen.

Figuur 9: Toetsscores leesvaardigheid binnen de verschillende routes in het voortgezet onderwijs



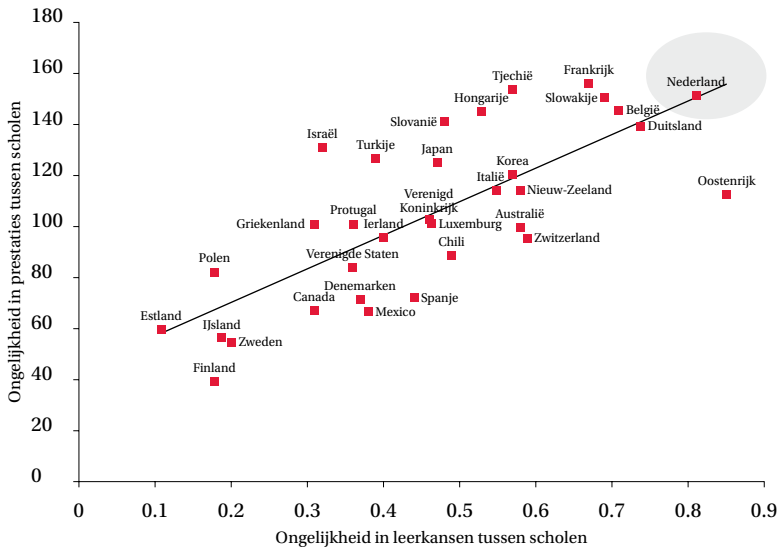
Overlap in vaardigheidsniveaus tussen leerlingen in de verschillende routes in het voortgezet onderwijs. Deze figuur is in bewerkte vorm overgenomen uit: Gubbels et al. (2019).³³

Ongelijke leerkansen

Door het verdelen van leerlingen over een groot aantal routes – die ook veelal op aparte scholen worden aangeboden – zijn de leerkansen in het Nederlandse voortgezet onderwijs uitzonderlijk ongelijk. Die ongelijkheid in leerkansen hangt samen met ongelijkheid in het prestatieniveau van leerlingen. Hoe groter de verschillen in leerkansen hoe groter de verschillen in prestaties (zie figuur 10). Als gelijk-presterende leerlingen ongelijk worden geadviseerd en geplaatst naar gelang het opleidingsniveau van hun ouders, krijgen zij niet dezelfde leerkansen. Het zou dus goed kunnen dat de samenhang tussen sociaal-economische status en onderwijsprestaties deels wordt verklaard door een verschil in leerkansen. Dat blijkt inderdaad het geval. In Nederland verklaart de ongelijkheid in leerkansen voor een belangrijk deel de sociaal-economische ongelijkheid in onderwijsprestaties in het voortgezet onderwijs, meer dan in andere landen. Zeker wanneer we kijken naar de ongelijkheid in leerkansen tussen VO-scholen – die

in Nederland groot is doordat verschillen tussen scholen grotendeels samenvallen met verschillen tussen routes – dan blijkt de sociaal-economische ongelijkheid in prestaties grotendeels verklaard te worden door de ongelijkheid in leeransen.³⁴ Deze ongelijkheid is dus niet louter toe te schrijven aan verschillen in de thuisachtergrond van leerlingen en daarmee samenhangende verschillen in aanleg, input of ondersteuning thuis, maar ook en voor een belangrijk deel aan de ongelijke leeransen die wij leerlingen in het voortgezet onderwijs bieden. Het Nederlandse onderwijs toont zich hier geen grote gelijkmaker, maar een grote ongelijkmaker, die sociaal-economische verschillen vergroot door het bieden van ongelijke leeransen aan leerlingen met verschillende achtergronden.

Figuur 10: Samenhang ongelijke leeransen en ongelijkheid in prestaties in verschillende landen



Samenhang in de mate van ongelijkheid in leeransen (x-as) en mate van ongelijkheid in prestaties (y-as) tussen scholen. Deze figuur is in bewerkte vorm overgenomen van Schmidt et al (2015).³⁴

Soortgelijke patronen worden, zij het in wisselende mate en met meer regionale variatie, ook gevonden voor leerlingen met en zonder migratie-achtergrond. Zo krijgen Amsterdamse leerlingen met een migratie-achtergrond die op de eindtoets op vwo-niveau scoren aanzienlijk vaker een niveau-advies láger dan vwo, in vergelijking met leerlingen zonder migratie-achtergrond.³⁵

Het niveau-advies bepaalt niet alleen de toegang tot de verschillende routes in het voortgezet onderwijs. Die routes bepalen op hun beurt weer de mogelijkheid om verder te studeren in een van de routes in het vervolgonderwijs. En die routes bepalen op hún beurt weer de kansen op de arbeidsmarkt, maar ook op de woningmarkt, de datingmarkt en de verzekeringsmarkt.³⁶ Er zijn grote verschillen in inkomen, status, macht en gezondheid tussen gediplomeerden van de verschillende routes. De materiële en immateriële waardering van mbo-, hbo- en universitair geschoolden is zeer ongelijk. Waar we in deze statistieken dus naar kijken is een brandpunt van ongelijkheid in onze samenleving.

Functies van onderwijs in een ongelijke samenleving

Onderwijs als meritocratische sorteermachine

Onze samenleving is een geschoolde samenleving geworden.³⁷ Had in de jaren zestig zo'n vijf procent van de beroepsbevolking een hbo- of universitaire opleiding afgerond, tegenwoordig geldt dat voor bijna de helft van alle werkenden. Deze stijging wordt doorgaans gezien als het positieve resultaat van de overgang naar een meritocratisch geordende samenleving waarin niet langer afkomst, maar talent en inzet leidend zijn voor ieders plek op de maatschappelijke ladder. Onderwijskwalificaties kregen een steeds bepalender rol in de zogeheten 'stratificatie' van onze samenleving: ze bepalen de toetreding tot de verschillende maatschappelijke lagen ('strata') van de bevolking, waartussen ongelijkheid bestaat in macht, status en inkomen. Door talent te identificeren en helpen ontwikkelen, en door bewijzen van talent af te geven in de vorm van diploma's, moet het onderwijs er als 'grote gelijkmaker' voor zorgen dat niet de plek van je wieg, maar je talent en inzet – je merites – je maatschappelijke positie bepalen.

De kritiek op dit meritocratisch 'ideaal', dat Michael Young ruim zeventig jaar geleden juist presenteerde als schrikbeeld, is inmiddels genoegzaam bekend. Naast de fundamentele vraag waarom ongelijkheid op basis van talent rechtvaardiger zou zijn dan op basis van afkomst, blijkt het verschil tussen beide in de praktijk beperkt. Afkomst speelt nog altijd een belangrijke rol in de kansen om de benodigde merites te ontwikkelen en tonen. Het nadeel voor de verliezers in dit systeem is dat hun kwetsbare positie nu wordt gelegitimeerd met verwijzing naar hun eigen tekortschietende kwaliteiten. Het voordeel voor de winnaars die in de meritocratie een geprivilegieerde positie innemen, is dat die positie nu wordt gelegitimeerd als het resultaat van een zuiver meritocratisch proces: mijn positie, inkomen en status als hoogleraar heb ik louter en alleen te danken aan mijn talent en inzet. In mijn inleiding plaatste ik al kanttekeningen bij die redenering.

Maar een meritocratische ordening werpt ook een fundamentele vraag op over de functie van onderwijs in een ongelijke samenleving. De bepalende rol van onderwijskwalificaties in de verdeling van maatschappelijke posities maakt van het onderwijs de ‘hoeder van de maatschappelijke orde’, zoals hoogleraar Onderwijskunde Philip Idenburg zestig jaar geleden stelde.³⁸ Hij beschreef hoe door het wegvallen van de traditionele criteria van maatschappelijke selectie, zoals afkomst en bezit, het nu de school was die “de opgroeiende mensen naar de poorten der samenleving dirigeert”. Hij noemde dit de sleutelmacht der school. Het ideaal van ‘onderwijs als grote gelijkmaker’ lijkt deze sleutelmacht toe te juichen: elke nieuwe generatie kan met een schone lei beginnen doordat leerlingen ongeacht hun afkomst de route kunnen volgen die past bij hun talenten en inzet. Het in het onderwijs vaak gehoorde motto ‘de juiste leerling op de juiste plek’ illustreert dit ideaal van onderwijs als meritocratische sorteermachine.

Onderwijs als vakkenvuller voor een ongelijke samenleving

Als onderwijs bepalend is voor de verdeling van maatschappelijke posities in een ongelijke samenleving, kan onderwijs dan eigenlijk wel als grote gelijkmaker fungeren? Zodra onderwijskwalificaties de toegang tot verschillende posities in een ongelijke samenleving bepalen, wordt onderwijs het belangrijkste middel om een zo gunstig mogelijke positie op de maatschappelijke ladder te bereiken en behouden. Schoolloopbanen komen in het teken te staan van het verwerven van het onderwijskapitaal dat nodig is om toegang te krijgen tot bepaalde segmenten van de arbeidsmarkt en de samenleving. Diploma’s vormen het bewijs van dat verworven kapitaal. Ze bieden individuen de mogelijkheid zich te positioneren ten opzichte van anderen – uitmondend in een hiërarchie van lagere en hogere kwalificaties – en bieden geprivilegieerde groepen de mogelijkheid om de toegang tot de maatschappelijke bovenlaag te controleren. Regelmatig worden twijfels geuit over de inhoudelijke relevantie van de onderwijskwalificaties die deze bovenlaag opwerpt om ongelijkheid in de samenleving en de eigen geprivilegieerde positie daarin te legitimeren.³⁹ ‘De juiste leerling op de juiste plek’ is volgens deze kritiek geen meritocratisch motto, maar een opdracht aan het onderwijs

om leerlingen toe te wijzen aan plekken binnen de bestaande, ongelijke samenleving, met als doel deze in stand te houden.^{40, 41} Het onderwijs als vakkenvuller voor een ongelijke samenleving.

Geprivilegieerde groepen in een ongelijke samenleving hebben belang bij de instandhouding van de bestaande hiërarchie. Er bestaat oprechte en terechte waardering voor het beroepsonderwijs, die regelmatig wordt geuit in het publiek debat over onderwijs. Maar in die waardering klinkt ook vaak het eigenbelang door van degenen die dankzij hun verworven diplomakapitaal al bovenaan de maatschappelijke ladder staan. Hún wasmachine moet worden gerepareerd, hún brood moet worden gebakken en hún haren moeten worden geknipt. Daarvoor moeten andere kinderen naar het beroepsonderwijs. Hun eigen kinderen gaan naar de universiteit, als het moet met behulp van een privaat bekostigd duwtje in de rug, en liefst met niet al te veel anderen. Voldoende instroom van leerlingen in het beroepsonderwijs is niet alleen van onschatbare waarde voor het draaiende houden van onze samenleving, maar ook voor het voortbestaan van een hiërarchie waarin academisch geschoolden zich als 'hoger' kunnen blijven positioneren.

Diplomakapitalisme

De positionele waarde van diploma's jaagt diplomakapitalisme⁴² aan: mensen verzamelen zo veel mogelijk en zo hoog mogelijke diploma's in de hoop zich te kunnen onderscheiden van anderen. Hoe zwakker de directe relatie tussen de inhoud van een opleiding en specifieke banen, hoe meer het diploma een positionele en symbolische waarde heeft.⁴³ Zo veel mogelijk diplomakapitaal vergaren is in dat geval de beste strategie om je kansen op welvaart en welzijn te maximaliseren. Gezinnen investeren daarom steeds meer geld in de verwerving van diplomakapitaal. De positionele waarde van diploma's introduceert daarmee een bekend kenmerk van het kapitalisme in het onderwijs: competitie. Leerlingen en studenten wedijveren met elkaar om een positie in de kopgroep. Wie de beste prestaties weet neer te zetten, krijgt toegang tot de hoogst aangeschreven opleidingen. Als enkelen in de kopgroep hun prestaties weten te verbeteren, zullen anderen daarin mee moeten om hun positie te behouden. Bepaalde groepen in de samenleving slagen daarin beter dan

anderen: wie meer sociaal, cultureel en economisch kapitaal bezit, heeft de beste kansen om diplomakapitaal te verwerven.

Het diplomakapitalisme is de laatste jaren steeds zichtbaarder geworden in het Nederlandse onderwijs. Er is sprake van een toenemende opwaartse druk, die uitmondt in een groeiende deelname aan onderwijsroutes die in de hiërarchie als hoogste staan aangeschreven. De deelname aan het voorbereidend, middelbaar en hoger beroepsonderwijs daalt, terwijl de deelname aan havo, vwo en universiteit groeit. Gezinnen investeren steeds meer geld in de verwerving van diplomakapitaal, bijvoorbeeld door de inzet van bijles en examentrainingen.⁴⁴ Ook volgen steeds meer studenten selectieve bachelors, masters en honoursprogramma's waarmee ze zich kunnen onderscheiden van de groeiende groep reguliere bachelor- en master-studenten. Daarmee is overigens geenszins gezegd dat leerlingen en studenten niet intrinsiek gemotiveerd kunnen zijn voor deze programma's. Maar dat studenten met universitair geschoolde en vermogende ouders zich significant vaker aanmelden voor deze programma's suggereert dat vooral onder deze groep de behoefte bestaat zich met behulp van onderwijs te blijven onderscheiden.^{45,46}

Kapitaalkrachtige gezinnen zetten met succes verschillende vormen van kapitaal in – zoals hun kennis, netwerk en geld – om de schoolloopbaan van hun kinderen een zetje in de gewenste richting te geven. Diplomakapitaal vormt daarmee een essentiële schakel in de kapitaalaccumulatie in een ongelijke samenleving: het draagt bij aan de verwerving van andere vormen van kapitaal en vice versa. Niet alleen binnen generaties, maar ook tussen generaties. Want de kinderen van ouders met veel diplomakapitaal hebben meer kans om zelf ook veel diplomakapitaal te verwerven. De uitspraak 'Gefeliciteerd met het diploma van je ouders!' is niet voor niets een gevluegeld gezegde in het debat over kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs.

De selectieve functie wordt steeds dominantier

Scholen ervaren de druk van het diplomakapitalisme als geen ander. Leraren in het basisonderwijs geven aan⁴⁷ dat zij zich regelmatig door ouders onder druk gezet voelen om het niveau-advies op te hogen. Een leraar schatte desgevraagd in dat van elke tien leerlingen er vier zijn van

wie de ouders het niet eens zijn met het advies, waarbij in twee gevallen ouders zo boos zijn dat er sprake is van een verstoorde relatie tussen ouders en school. In een panelonderzoek meldde ruim de helft van de leraren ervaringen met grensoverschrijdend gedrag van ouders naar aanleiding van het schooladvies, zoals schreeuwen, schelden en dreigende e-mails. Het is exact wat Idenburg in de jaren '50 voorspelde. Door onderwijs de sleutel in handen te geven bij de verdeling van maatschappelijke posities, verslechtert de verhouding tussen ouders en scholen. Waar de pedagogische opdracht verlangt dat ouders en school samenwerken om te zorgen dat het kind zo goed mogelijk begeleid wordt in diens ontwikkeling, zet de sleutelmacht van het onderwijs ouders en scholen tegenóver elkaar. Ik citeer nogmaals Philip Idenburg⁴⁸:

“De verhouding, welke in het belang van het kind er een van samenwerking zou moeten zijn, verandert van karakter. Het gezin ziet de school niet langer als partner maar als macht tegenover zich. Deze macht is er een, die niet slechts mogelijkheden opent en straks deuren ontsluit, maar één die evenzeer mogelijkheden afsnijdt, welke de ouders voor hun kind meenden te zien. Zij kan zelfs leiden tot een daling van het kind op de maatschappelijke ladder. (...) In een tijd waarin op velerlei wijze gestreefd wordt naar sociale zekerheid (...) vertoont zich hier een autoriteit, waartegen geen bescherming kan worden ingeroepen.”

De nadruk die het diplomakapitalisme legt op de selectieve functie van het onderwijs, niet ten dienste maar ten koste van de pedagogische functie, zien we niet alleen terug in het gedrag van ouders, maar ook in dat van de aanbieders van diplomakapitaal: de onderwijsinstellingen. Scholen beconcurreren elkaar bij het werven van leerlingen. De sterkste leerlingen binnenhalen draagt bij aan de diplomaresultaten, en daarmee aan de populariteit en het voortbestaan van de school. Diplomasucces voorspellen wordt steeds belangrijker. Bij twijfel wordt een leerling of student niet toegelaten.

Onderwijs bestrijdt de ongelijkheid die het zelf (re)produceert

In de competitie waarop onze samenleving de verdeling van maatschappelijke posities baseert, draagt onderwijs bij aan het gelijker maken van het speelveld. Maar het draagt evenzeer bij aan het reproduceren en creëren van ongelijkheid in die competitie. Het groeiend aantal hbo- en universitair gediplomeerden in onze samenleving is niet alleen het klinkende resultaat van het realiseren van meer gelijkheid in het onderwijs, maar vormt evenzeer een aanjager voor het realiseren van nieuwe ongelijkheid. De inzet van onderwijs als gelijkmaker wordt beantwoord met de inzet van onderwijs als ongelijkmaker. Onderwijs vervult daarmee twee ogenschijnlijk paradoxale functies in de ongelijke samenleving: het is een vehikel voor het realiseren van gelijkheid én van ongelijkheid. Dat is waarom ik het streven naar kansengelijkheid in het onderwijs ook wel een slang noem die zichzelf in de staart bijt. Onderwijs bestrijdt de ongelijkheid die het zelf produceert en reproduceert.

Werken aan gelijke kansen in het onderwijs

Wellicht lijkt dit een somber verhaal. Maar dat is het wat mij betreft niet. Juist door scherp te analyseren wat er gebeurt, kunnen we de kluwen ontwarren waarin het onderwijs verstrikt is geraakt en onderzoeken wat er nodig is om de functie van onderwijs als grote gelijkmaker te versterken en de functie van onderwijs als grote ongelijkmaker te dempen. In mijn boek *Onderwijs maakt het verschil* doe ik enkele concrete voorstellen voor de inrichting van ons onderwijs, die daaraan kunnen bijdragen. Omwille van de beperkte ruimte stip ik deze hier slechts kort en beperkt aan – waarbij ik graag verwijs naar uitgebreidere beschrijvingen in eerdere publicaties van mijn hand, in het bijzonder Elffers (2022) en Elffers (2023) - waarna ik inga op de bijdrage die onderwijswetenschappelijk onderzoek kan leveren aan het streven naar kansengelijkheid in het onderwijs.

Maximale leerkansen en minimale selectie in het funderend onderwijs

Om gelijke kansen in het onderwijs te bieden is het noodzakelijk de competitie om leerkansen terug te dringen in het zogeheten funderend onderwijs: het basis- en voortgezet onderwijs. Tot aan het behalen van drempelwaardes zoals het startkwalificatieniveau, zou het onderwijs de deuren wagenwijd open moeten zetten voor alle leerlingen. Elke leerling die een bepaalde vorm van onderwijs kan en wil volgen, zou daartoe de kans moeten krijgen, ongeacht de prestaties van anderen. Wat het best passende onderwijsaanbod voor leerlingen is, kan en moet bovendien niet op één moment bepaald worden. Het talent van leerlingen ligt immers niet vast, maar ontwikkelt zich juist in en dankzij het onderwijs. Het op jonge leeftijd toewijzen van leerlingen aan een ‘juiste plek’, staat haaks op dat pedagogische uitgangspunt. Leerlingen toerusten met de minimaal benodigde kennis en vaardigheden en begeleiden bij het ontdekken en ontwikkelen van hun specifieke talenten en interesses,

vereist het terugdringen van de selectieve opdracht in het funderend onderwijs. Daarbij benadruk ik – ten enenmale, omdat dit zo ontzettend vaak wordt misverstaan – dat uitstel van selectie iets anders is dan uitstel van differentiatie. Het bieden van ruime leerkansen betekent niet dat alle leerlingen tot hun 15^e bij elkaar in de klas hetzelfde programma moeten volgen. Het betekent dat VO-scholen voorzien in een integraal onderwijsaanbod van alle mogelijke routes, praktijkgericht en theoretisch en op verschillende niveaus, met ruimte om te ontdekken, proberen en leren en meerdere tussentijdse overstapmomenten in de onderbouw voor wie dat wil of nodig heeft (zie voor een uitgebreidere toelichting: Elffers, 2022).

Er zijn steeds meer scholen die ruimte zoeken en vinden om de leerkansen voor hun leerlingen te verruimen. Onderzoek kan bijdragen aan kennisontwikkeling over de effecten, werkzame elementen en randvoorwaarden voor een succesvolle realisatie. Samenwerkingen tussen onderwijsonderzoek en onderwijsinstellingen zoals in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam en het Centre of Expertise Urban Education bieden hiervoor een waardevol platform, waaraan ik mij ook vanuit deze leerstoel graag verbind. Evenzeer hecht ik aan de dialoog en samenwerking met het Ministerie van OCW en de Gemeente Amsterdam om te zoeken naar sturingsmogelijkheden die gelijke kansen in het onderwijs bevorderen. Ik deel de mening van Kees Schuyt⁴⁹, emeritus hoogleraar sociologie aan deze universiteit, dat wetenschappers weer meer tijd en ruimte zouden moeten krijgen én maken om actief mee te denken over urgente vraagstukken in de samenleving waarin zij zich dagelijks bewegen. Dan maar wat minder internationale publicaties.

Het denken en handelen van individuen toont de werking van het systeem

Een blijvend urgente vraag is hoe alle leerlingen zo goed mogelijk kunnen worden toegerust met de benodigde bagage om volwaardig te kunnen participeren in onze samenleving. We moeten er echter voor waken dat oplossingen voor ongelijkheid enkel worden gezocht in het repareren van vermeende achterstanden van leerlingen. Dit zogeheten deficiëntie-denken was de afgelopen decennia behoorlijk dominant

in het debat en onderzoek⁵⁰ over ongelijkheid, waardoor het zicht op systemische vormen van uitsluiting soms naar de achtergrond verdween. De Amerikaanse hoogleraar en burgerrechtenactivist Kimberlé Crenshaw formuleerde dit scherp: Als je ongelijkheid ziet als een probleem van anderen die het helaas nu eenmaal minder hebben getroffen, dan is dát een probleem.⁵¹ Ook VU-hoogleraar Halleh Gorashi waarschuwt voor het eenzijdig problematiseren van groepen die ‘nog niet zo ver zijn’.⁵² Het decennialange gebruik van de term ‘allochtoon’ in statistieken over ongelijkheid in studiesucces in het hoger onderwijs is daarvoor in mijn ogen illustratief. De term ‘allochtoon’ plakt niet alleen een stigma van anders-zijn op studenten met een migratie-achtergrond, een beeld dat op een superdiverse⁵³ hogeschool als de HvA bovendien niet opgaat: wie is er eigenlijk precies anders dan wie? Het suggereert ook dat de kern van het verschil in studiesucces ligt in een algehele staat van anders-zijn, wat weinig aangrijpingspunten biedt om deze ongelijkheid te verminderen.⁵⁴ We hebben hier in Nederland te maken met een publiek onderwijsbestel dat structureel ongelijke leeransen biedt aan leerlingen met verschillende achtergronden en dat 1 op de 3 leerlingen onvoldoende geletterd aflevert.⁵⁵ De overheid verzaakt daarmee haar grondwettelijke taak om te voorzien in toegankelijk, kwalitatief en doelmatig onderwijs voor alle leerlingen. Dat ligt niet aan vermeende gebreken van individuele leerlingen of leraren, maar aan het systeem.

Maar wat of wie is het systeem? Dat zijn wij zelf. Het systeem stuurt ons denken en handelen en vice versa. Die interactie tussen wat in de sociologie *structure* en *agency* wordt genoemd, vormt al jaren een rode draad in mijn wetenschappelijke werk. Het denken en handelen van individuen vertelt ons veel over de functies van onderwijs in onze samenleving en eventuele veranderingen daarin. Zo onderzocht ik eerder samen met Daury Jansen hoe en waarom ouders, leerlingen en scholen schaduwonderwijs inzetten en wat het toenemend gebruik ervan ons vertelt over de functie van private onderwijsactiviteiten in ons publieke onderwijsbestel. Momenteel onderzoek ik met Benthe van Wanrooij, als onderdeel van een vierjarig onderzoeksprogramma over de toegankelijkheid van het hoger onderwijs in samenwerking met UvA, HvA, VU, Erasmus Universiteit, Saxion- en Hanzehogeschool en ECIO, hoe verschillende groepen leerlingen aankijken tegen de kansen en belemmeringen die ons onderwijsbestel biedt om hun schoolloopbaan

vorm te geven in de richting die zij ambiëren. Met Femke Koekkoek onderzoek ik in samenwerking met de Radboud Universiteit welke rol en mogelijkheden verschillende onderwijsprofessionals in beleid en praktijk voor zichzelf zien om bij te dragen aan gelijke kansen in het onderwijs. En voor een nieuw project dat ik samen met UvA en HvA en enkele Amsterdamse schoolbesturen in het basis- en voortgezet onderwijs hoop te kunnen gaan uitvoeren, willen we onderzoeken hoe de selectiviteit van ons onderwijsbestel het denken en handelen van leraren en leerlingen beïnvloedt. Inspiratie voor dit project vormde (onder meer) het gegeven dat leerlingen in selectieve onderwijsstelsels minder geloven dat zij aan de hand van het onderwijs kunnen groeien.⁵⁶ Nederland scoort laag op de mate van gelijkheid van het onderwijsaanbod in het voortgezet onderwijs én onze leerlingen ervaren minder dan leerlingen in andere landen dat zij zich in het onderwijs verder kunnen ontwikkelen. Het signaal dat onze vroege selectie afgeeft over hun toegewezen plek in de onderwijshiërarchie ontvangen Nederlandse leerlingen kennelijk luid en duidelijk.

Zicht op bevoordeling én benadeling

Kansengelijkheid wordt nogal eens een complex of zelfs ontembaar probleem genoemd.⁵⁷ Toch zijn de oplossingsrichtingen die ikzelf en verschillende anderen⁵⁸ schetsen om gelijke kansen in ons onderwijs te bevorderen eigenlijk helemaal niet zo complex. In het maatschappelijk debat valt op dat verkenningen om ruimere leerkansen aan alle leerlingen te bieden standaard een storm van protest oproepen onder degenen voor wie het huidige systeem gunstig uitpakt. Niets onderschrijft mijn analyse van de functie van onderwijs in een ongelijke samenleving zo sterk als die protesten. Wie bang is iets kwijt te raken, gunt de ander minder kansen op het bereiken van eenzelfde positie, ook wanneer het ideaal van kansengelijkheid in abstracte zin wordt onderschreven. Het tegenhouden van verandering door de bevoordeelde groep is een niet te onderschatten kracht in het voortbestaan van ongelijkheid. Om hun weerstand te legitimeren beroept deze groep zich op meritocratische argumenten. Daarmee komen het collectieve ideaal en het individuele handelen immers niet in conflict. En zolang je in een groep verkeert voor wie het bestaande systeem eveneens gunstig uitpakte, ontbreekt het simpelweg

ook vaak aan het zicht op de obstakels die anderen moeten overwinnen om een soortgelijke positie te bereiken.⁵⁹

Waar gaat naïviteit vanuit zo'n 'bubbel' over in het doelbewust negeren van voordelen die het huidige systeem jou oplevert in de wetenschap dat die een nadeel voor een ander betekenen? Die vraag illustreert dat kansengelijkheid kan worden gezien als een collectief actieprobleem: een probleem dat de belangen van individuen overstijgt en een inzet vraagt die op korte termijn kan indruisen tegen het individuele belang, maar op de langere termijn voor iedereen beter is. Daar waar individuele en collectieve belangen schuren, is beleid nodig om de prikkels in de richting van het collectieve belang te sturen. Om te bepalen welke inrichting van onderwijs de beste kansen biedt aan iedereen, komt 'de sluier van onwetendheid' van filosoof John Rawls van pas. Rawls stelt dat individuen eerder geneigd zijn ongelijke kansen toe te staan wanneer die in hun voordeel uitpakken, en pas oog te hebben voor de nadelen wanneer zij zelf aan het kortste eind trekken. Als je niet weet welke positie je in een ongelijke samenleving inneemt, zul je eerder kiezen voor een inrichting die de beste kansen biedt aan iedereen. Kijken ouders bijvoorbeeld anders aan tegen kansengelijkheid in ons onderwijs wanneer hun kind naar het vmbo of naar het vwo gaat? Ongelijkheid heeft altijd twee kanten en dus zullen we het vizier evenzeer moeten richten op mechanismes van bevoordeling als benadeling.

De universiteit als verzamelplaats en producent van diplomakapitaal

En dat brengt mij op de positie van ons wetenschappers zelf. Voor de meeste wetenschappers pakte het systeem gunstig uit. Hun cognitieve kwaliteiten werden gezien, gestimuleerd en beloond. Hun talenten worden doorgaans hoog aangeslagen in onze samenleving, zowel in materiële als immateriële zin. Kennisinstellingen worden bevolkt door de 'winnaars' van de onderwijscompetitie. Het is bekend dat winnaars doorgaans sterker geloven in het meritocratisch gehalte van die competitie.⁵⁹ Dat heeft gevolgen voor de bril waarmee wij vanuit de wetenschap naar het vraagstuk van kansenongelijkheid kijken. Wie de wind mee heeft, merkt niet altijd hoe hard het waait. Het is van belang dat we ons aan de

universiteit bewust zijn van de ervaringen die onze bril op het vraagstuk mogelijk kleuren en ervoor zorgen dat we dat perspectief toetsen aan de ervaringen en perspectieven van anderen. Een wetenschapper die kritische vragen stelt bij de status quo en de aannames die daaraan ten grondslag liggen, mag die kritische blik evenzeer richten op de eigen positie binnen de bestaande orde.

Niet alleen individuele wetenschappers, maar ook de universiteiten moeten zich bewust zijn van hun positie in de diplomakapitalistische samenleving. Is de universiteit er voor de hele stad, of alleen voor de maatschappelijke bovenlaag? Nemen universiteiten genoegen met de eenzijdige instroom vanuit het vwo in de wetenschap dat niet alle jongeren dezelfde kansen krijgen om zich te interesseren en kwalificeren voor het wetenschappelijk onderwijs? Of zien zij voor zichzelf ook een rol in het verbeteren van de kansen van deze jongeren om te studeren aan de universiteit? Vanuit mijn leerstoel draag ik graag bij aan het verbeteren van de toegankelijkheid van de universiteit: vanwege het streven naar kansengelijkheid, maar evenzeer vanuit de overtuiging dat een minder homogene universitaire populatie resulteert in betere kennis.

Iedereen die kan én wil studeren aan de universiteit is welkom. Tegelijkertijd moeten we waken voor het bestendigen van een eendimensionale focus op het bereiken van de universiteit als enige ticket naar een welvarende toekomst. Universiteiten zuchten onder de groeiende instroom van studenten, die lang niet altijd vanuit een academische interesse de universiteit verkiezen boven het hbo. In een diplomakapitalistische samenleving is het nu eenmaal 'zonde' om naar het hbo te gaan doen als je ook naar de universiteit kan. Hoe lang wil de universiteit nog fungeren als massaproducteur van diplomakapitaal? Een van mijn promovendi mocht in de afgelopen weken bij elkaar opgeteld een kleine 3000 opdrachten van studenten nakijken. Omgerekend had ze daarvoor 1 minuut de tijd per opdracht. En dan is onze opleiding nog een van de kleinere studies aan de UvA. Het kost weinig moeite om hierin het beeld te herkennen van de docent als lopende band-medewerker, die klanten moet bedienen die massaal hetzelfde product kopen, omdat dat product voorwaardelijk lijkt te zijn geworden voor een zeker bestaan in een ongelijke samenleving.

Dank

In die ongelijke samenleving heb ik de kans gekregen om een positie als hoogleraar te bekleden. Ik ben daar dankbaar voor en voel me schatplichtig aan iedereen die dit mogelijk heeft gemaakt. Dat zijn natuurlijk in de eerste plaats de Colleges van Bestuur van de HvA en de UvA, die ik dank voor het in mij gestelde vertrouwen en de mogelijkheid om mij vanuit deze positie in te blijven zetten voor gelijke kansen in het onderwijs. Dat zijn mijn collega's aan beide instellingen en natuurlijk ook bij het Kenniscentrum Ongelijkheid, met wie ik met zoveel plezier samenwerk. Dat zijn de collega's in het onderwijs: op scholen, in het beleid en bij verschillende maatschappelijke organisaties, met wie ik het voorrecht heb te mogen werken aan de verbinding tussen onderzoek, beleid en praktijk. En natuurlijk zijn dat ook mijn lieve familie en vrienden die mij steunen in de keuzes die ik maak. Dank aan jullie allemaal.

In het bijzonder voel ik mij schatplichtig aan een samenleving waarin ik zoveel kansen heb gekregen. Ik wil deze positie benutten om eraan bij te dragen dat anderen dezelfde kansen krijgen als ik heb gehad. Ik doe dat vanuit mijn positie en kwaliteiten als wetenschapper, waar anderen bijdragen door de inzet van hún specifieke positie en kwaliteiten. We zijn allemaal een schakeltje in die keten, de een niet meer of minder 'hoog' dan de ander. *Equity isn't just a slogan.*⁶⁰

Dat gezegd hebbende: u zult zo worden gevraagd om op te staan wanneer ik samen met mijn HOOGgeleerde collega's langs schrijd. Het protocol schrijft dat zo voor en het is ook niet aan mij om u te vragen dat te schenden. Misschien wilt u trouwens na drie kwartier gewoon graag de benen strekken, of u wilt zich de kans niet laten ontnemen om mij in een fluwelen soepjurk langs te zien stiefelen. En als u uw enthousiasme over mijn verhaal wilt uiten met een staande ovatie, zal ik de laatste zijn om u tegen te houden. Ik hoop alleen dat u niet gaat staan omdat u zich verplicht voelt om mij of mijn collega's hoger te achten. Dat zijn wij niet. Wij hebben het geluk een prachtig vak te mogen uitoefenen en ik heb u in de afgelopen drie kwartier met veel plezier deelgenoot gemaakt van wat mij in wetenschappelijke en maatschappelijke zin drijft. Ik dank ú

dat u daarbij aanwezig hebt willen zijn. Want alleen samen kunnen we kansenongelijkheid in onze samenleving doorbreken. Die samenleving, dat zijn wij.

Ik heb gezegd.

Referenties

- 1 VVD, D66, CDA en ChristenUnie (2021). *Omzien naar elkaar, vooruitkijken naar de toekomst*. Regeerakkoord 2021-2025.
- 2 PvdA, GroenLinks, D66 (2022). *Amsterdams akkoord*. Coalitieakkoord Gemeente Amsterdam 2022-2026.
- 3 Zie <https://www.gelijke-kansen.nl/>
- 4 UvA (2021). *Inspiring generations*. Instellingsplan Universiteit van Amsterdam 2021 – 2026.
- 5 HvA (2021). *Hogeschool in 3D*. Instellingsplan Hogeschool van Amsterdam 2021-2026.
- 6 De grafiek is gebaseerd op data van <https://app.dimensions.ai>, een open source database gebaseerd op Crossref en PubMed: >136 mln. Artikelen. De stijging van het aantal artikelen over ongelijkheid en onderwijs is met een groefactor van 3,44 groter dan de totale stijging van het aantal wetenschappelijke publicaties (1,65).
- 7 Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98 (3), 518-533.
- 8 Schooten, E. van (2022). *Kansengelijkheid in het onderwijs is niet echt mijn ding*. Didactief online, 13 januari 2022.
- 9 Elffers, L. (2021). *Jutezakken en eenheidsworsten*. Didactief online, 3 mei 2021.
- 10 IJzendoorn, P. van (2022). *Adrian Wooldridge neemt het op voor de meritocratie: 'Het overdreven linkse streven naar gelijkheid is onmogelijk te realiseren'*. De Volkskrant, 18 maart 2022.
- 11 Mits zij aan regulier dagonderwijs kunnen deelnemen.
- 12 Schmidt, D. (2006). *The Elements of Justice*. Cambridge University Press.
- 13 Inspectie van het Onderwijs (z.j.) *Differentiatie*. via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/differentiatie>. Zie ook: NRO (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* NRO.
- 14 Daarmee is geenszins gezegd dat het onderzoeksveld of mijn leeropdracht zich beperkt tot deze twee vormen van ongelijkheid.
- 15 NJI (2023). *Jeugd met een migratieachtergrond*. Via: <https://www.nji.nl/cijfers/jeugd-met-een-migratieachtergrond> 13 februari 2023

- 16 Er is overigens geen sprake van een specifieke knik in het schooljaar 2013/14. Deze knik is enkel het gevolg van het includeren van één tussenmoment in de ontwikkeling over een periode van 19 jaar. Zonder opname van deze tussenstap overlappen de havo- en vwo-lijn voor leerlingen met een migratie-achtergrond zodanig dat een van de twee onzichtbaar werd. Dit datapunt is dus enkel om optische redenen ingevoegd, op de volledige termijn lopen de lijnen van havo en vwo vrijwel gelijk op.
- 17 Deze statistiek betreft Nederlandse ingezetenen.
- 18 Borghans, L., & Diris, R. E. M. (2021). Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs door de jaren heen. In A. Gielen, D. Webbink, & B. ter Weel (Eds.), *Preadviezen voor de Koninklijke Vereniging voor Staathuishoudkunde* (pp. 37-43). Amsterdam: ESB & Koninklijke Vereniging voor de Staathuishoudkunde.
- 19 Dashboard Ongelijkheid in Cijfers van het Kenniscentrum Ongelijkheid <https://ongelijkheidincijfers.amsterdam/>
- 20 Centraal Planbureau (2020). Ongelijkheid van het jonge kind. Den Haag: CPB.
- 21 <https://www.ocwincijfers.nl/themas/kansengelijkheid/dashboard/gelijke-kansen-landelijk>
- 22 Borghans, L., & Diris, R. E. M. (2021). Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs door de jaren heen. In A. Gielen, D. Webbink, & B. ter Weel (Eds.), *Preadviezen voor de Koninklijke Vereniging voor Staathuishoudkunde* (pp. 37-43). Amsterdam: ESB & Koninklijke Vereniging voor de Staathuishoudkunde.
- 23 <https://www.ocwincijfers.nl/themas/kansengelijkheid/dashboard/gelijke-kansen-landelijk>
- 24 Vgl. Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Interuniversity consortium for political and social research.
- 25 CBS (2019). *De nieuwe onderwijsachterstandenindicator primair onderwijs*. CBS.
- 26 Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek.
- 27 Borghans, L., & Diris, R. E. M. (2021). Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs door de jaren heen. In A. Gielen, D. Webbink, & B. ter Weel (Eds.), *Preadviezen voor de Koninklijke Vereniging voor Staathuishoudkunde* (pp. 37-43). Amsterdam: ESB & Koninklijke Vereniging voor de Staathuishoudkunde.
- 28 <https://www.ocwincijfers.nl/themas/kansengelijkheid/dashboard/gelijke-kansen-landelijk>
- 29 <https://www.ocwincijfers.nl/themas/kansengelijkheid/dashboard/gelijke-kansen-landelijk>

- 30 Elffers, (2021). *De toegankelijkheid van het hoger onderwijs in Nederland op papier en in de praktijk*. NRO
- 31 Borghans, L. & Diris, R. (2021). Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs door de jaren heen.
- 32 Weergegeven zijn de percentielen. Binnen een normaalverdeling valt 68% van de scores binnen -1 tot +1 standaarddeviatie, en 95% binnen -2 tot +2 standaarddeviatie, ten opzichte van het gemiddelde.
- 33 Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- 34 Schmidt, W. H., Bourroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386.
- 35 Gemeente Amsterdam (2019). *Het basisschooladvies en doorstroom in onderbouw vo*. OIS.
- 36 Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- 37 Deze paragraaf is een bewerking van een tekst die ik heb gepubliceerd in Elffers, L. (2023). Hoe doorbreken we het diplomakapitalisme? In: H. Rodenburg, K. Bruning & N. Thijssen (red.). *Er is wel een alternatief. Postkapitalisme - een einde aan de roofofbouw op aarde en mens*. Ambo | Anthos.
- 38 Idenburg, Ph. J. (1958). De sleutelmacht der school. *Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam* 63. Groningen: Wolters.
- 39 Zie voor een uitgebreidere bespreking van deze kritieken: Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- 40 Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Routledge. learning to labour
- 41 Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books.
- 42 Collins. R. (1979). *The credential society*. Columbia University Press.
- 43 Werfhorst, H.G. van de (2011) Skills, positional good or social closure? The role of education across structural-institutional labour market settings. *Journal of Education and Work*, 24(5), 521-548
- 44 Elffers, L. (2018). *De Bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. AUP.
- 45 Van den Broek, A., de Korte, K., Mulder, J. & Bendig-Jacobs, J. (2018). *Numerus fixus, selectie en kansengelijkheid in het wetenschappelijk onderwijs*. ResearchNed.

- 46 Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- 47 Eenvandaag (2018, 19 maart). Onderzoek 'Leraren onder druk om schooladvies'. In het rapport wordt gesproken over een 'representatieve steekproef', maar het is niet ondenkbaar dat vooral leraren die te maken hebben gehad met druk van ouders zich geroepen voelden om op de enquête te reageren.
- 48 Idenburg, Ph. J. (1958). De sleutelmacht der school. *Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam* 63. Groningen: Wolters.
- 49 Jong, S. de (2023). *Als socioloog sta je altijd in de context van je eigen samenleving*. NRC, 16 november 2023.
- 50 Elffers, L., Denessen, E., & Volman, M. (2024). Combining perspectives in multidisciplinary research on inequality in education. *Nature Sciences of Learning*. DOI 10.1038.s41539-024-00215-z.
- 51 Steinmetz, K. (2020). She Coined the Term 'Intersectionality' Over 30 Years Ago. Here's What It Means to Her Today. *Time Magazine*, 20 februari 2020.
- 52 Gorashi, H. (2021). *Doorbreek de fixatie op het anders-zijn*. Institute for Societal Resilience, 7 april 2021.
- 53 Superdiversiteit verwijst naar een sterk pluriforme samenstelling, waarin geen enkele groep (volledig) de overhand heeft.
- 54 Elffers, L. (2020). *Het Matteüs-effect in het onderwijs: de cumulatie van kansenongelijkheid in schoolloophanen op weg naar en in het hbo*. Bijdrage voor Liber Amicorum Huib de Jong (2020).
- 55 Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- 56 OECD (2021). *Sky's the limit. Growth mindset, students, and schools in PISA*. OECD.
- 57 Zie bv. SER (2021, 11 november). De aanpak van het veelkoppige monster van kansenongelijkheid; Rooy, P. de (2018). Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- 58 Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Onderwijsraad.
- 59 Mijs, J. J. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35.
- 60 Noguera, P. (2019, 8 juli). *Equity isn't just a slogan*. via <https://holdsworthcenter.org/blog/equity-isnt-just-a-slogan/>.

