Kansengelijkheid in het onderwijs

Gelijke Kansen Alliantie

Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid

Mariam Badou
Mehmet Day

Rapportage - juli 2021

VERWEY JONKER Instituut



Inhoud

01 Inleiding

02 Methode

03 Conclusie en resultaten

3.1 Leerling

3.2 Familie

3.3 School

3.4 Wijk

3.5 Samenleving

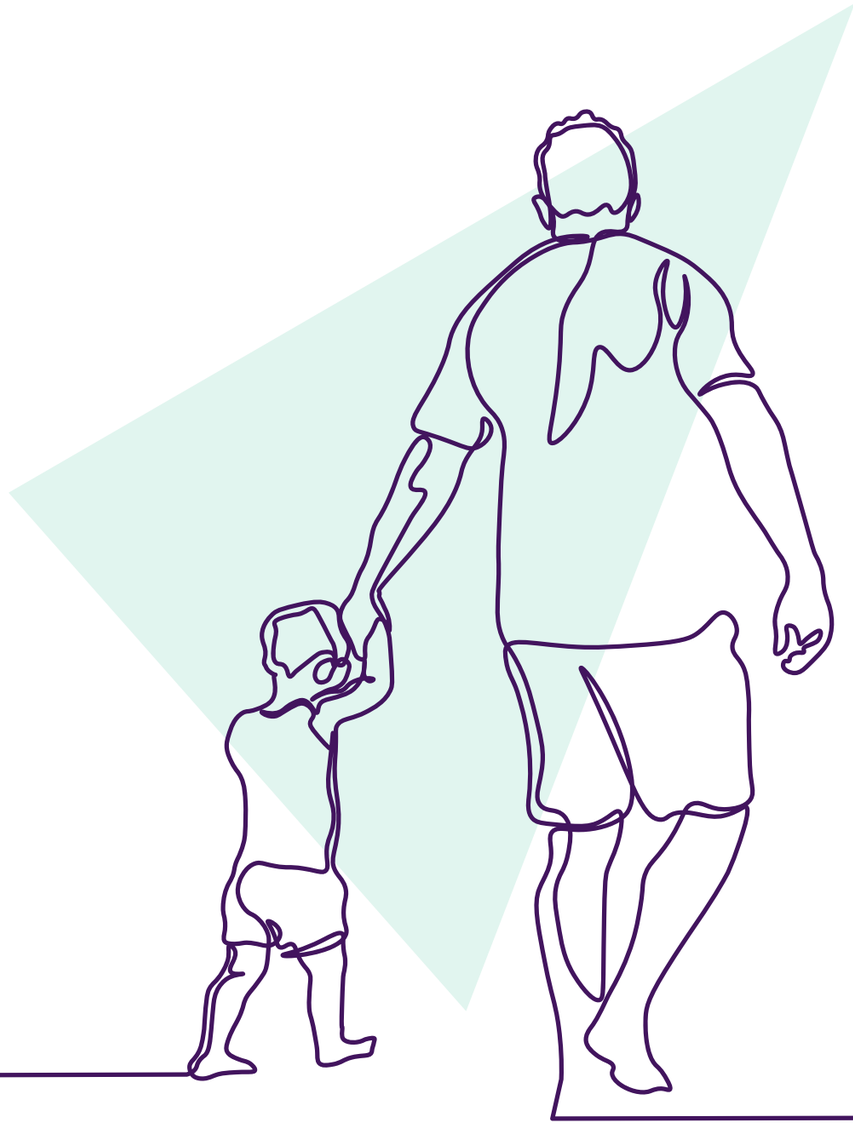
04 Literatuur

Bijlage 1: 30-factorenoverzicht

Bijlage 2: Topiclijst interviews

01 **Inleiding**

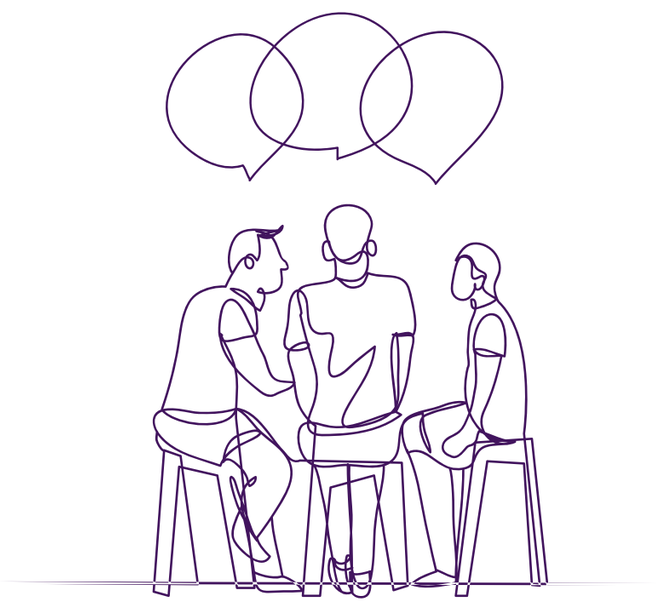
In onze samenleving wordt het onderwijs gezien als een motor voor persoonlijke groei en kansengelijkheid. Het onderwijs zou in staat moeten zijn om van dubbeltjes kwartjes te maken en functioneert als een hefboom bij de maatschappelijke mobiliteit. In veel opzichten is het Nederlandse onderwijs kwalitatief goed te noemen. Tegelijkertijd zijn er mechanismen die zorgen voor kansenongelijkheid bij verschillende groepen leerlingen en slaagt het onderwijs er niet in om deze het hoofd te bieden. In sommige gevallen levert het onderwijs zelfs een bijdrage aan de groei van kansenongelijkheid [1].



Dit staat echter niet op zichzelf. Deze ongelijkheid hangt vaak nauw samen met de cognitieve en sociaal-emotionele behoeften van de leerlingen (microniveau), de directe omgeving (mesoniveau) en het maatschappelijke discours (macroniveau). Tegen deze achtergrond spreken we van onderwijsongelijkheid wanneer het onderwijs in relatie tot deze factoren niet goed is afgestemd om de volle potentie van alle leerlingen te benutten [2].

Uit eerdere studies weten we dat het Nederlandse onderwijssysteem kenmerken heeft die kunnen bijdragen aan kansenongelijkheid. Zo kent Nederland een sterk gedifferentieerd systeem waarbij leerlingen al vroeg in hun onderwijscarrière worden ingedeeld in het vervolgonderwijs. Voor sommige leerlingen betekent dit dat ze onvoldoende tijd krijgen om te bewijzen wat ze in hun mars hebben.

Daarnaast hebben leerlingen met hoogopgeleide ouders meer kans op een hoger schooladvies dan leeftijdgenoten met minder hoogopgeleide ouders. Ook worden het niveau en de prestaties aan het eind van de basisschoolperiode beïnvloed door de sociaaleconomische samenstelling van scholen [3].



Naast het onderwijssysteem speelt ook de sociale omgeving een belangrijke rol in de kansen en prestaties van leerlingen in het onderwijs. Leerlingen uit zwakkere sociaaleconomische milieus missen niet alleen economisch kapitaal, maar ook cultureel en sociaal kapitaal, die belangrijke factoren zijn bij het kunnen groeien op de maatschappelijke ladder [4]. Wanneer de thuiscultuur aansluit op de schoolcultuur, leveren leerlingen gemakkelijker goede schoolprestaties [5]. In de praktijk zien we dat het onderwijs sterk de cultuur van de midden of hogere sociale klasse weerspiegelt, wat ervoor kan zorgen dat kinderen uit de lagere sociaaleconomische klasse zich minder thuis voelen in het onderwijs en er minder goed hun weg kunnen vinden [6]. Bovendien bepaalt de sociaaleconomische achtergrond of de familie van leerlingen mede hoeveel waarde wordt gehecht aan

onderwijsprestaties, de motivatie en ambitie ten opzichte van academisch succes [7].

Dat brengt ons bij de individuele kansen en uitdagingen op het niveau van het kind. Vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief hebben kinderen en jongeren in elke fase van het leven te maken met specifieke ontwikkelingstaken en (leer)behoeften om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Afwezigheid van een sensitief aanbod op deze behoeften kan in zowel de thuis- als schoolomgeving leiden tot een beperkte ontplooiing van de leerpotentie, en daarmee kansenongelijkheid in de hand werken. Inzet, motivatie en ambitie van leerlingen kan hen heel ver brengen [8, 9].

Bovenstaande maakt duidelijk dat er verschillende factoren zijn die een rol kunnen spelen bij het ontstaan van kansenongelijkheid in het onderwijs. Veel kennis op dit thema is inmiddels ontwikkeld. Wel lijkt er een belangrijke kennislacune te bestaan als het gaat om een duidelijk overzicht naar factoren die los, accumulatief en in interactie leiden tot onderwijsongelijkheid. Er is behoefte aan een indeling en taxonomie van deze bestaande kennis. Er is een overzicht nodig dat gebruikt kan worden in de zoektocht naar specifieke (beleids)interventies die kunnen worden toegepast om onderwijsongelijkheid tegen te gaan (of op z'n minst te verminderen).

De Gelijke Kansen Alliantie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft daarom het Verwey-Jonker Instituut gevraagd om een verkennend literatuuronderzoek te doen naar factoren die samenhangen met gelijke kansen in het onderwijs. In aanvulling op de literatuurstudie zijn een beperkt aantal gesprekken gevoerd met onderwijsprofessionals met als doel de resultaten te toetsen. In deze rapportage presenteren we de resultaten van deze studie.

Onderzoeksvraag

Welke leerling- en omgevingsfactoren zijn te identificeren als het gaat om gelijke kansen in het onderwijs?

Deelvragen

- Welke risicofactoren zien we terugkomen in de literatuur?
- Welke beschermingsfactoren zien we terugkomen in de literatuur?
- Welke randvoorwaarden zijn er nodig voor gelijke kansen in het onderwijs?
- Welke factoren noemen onderwijsprofessionals als veel voorkomend?

02 **Methode**

Het doel van dit verkennend onderzoek was het inzichtelijk maken van factoren die bijdragen aan gelijke kansen in het onderwijs. We hebben hierbij rekening gehouden met verschillende leefdomeinen. Het onderzoek bestond uit twee fases van dataverzameling waarbij we literatuuronderzoek hebben gedaan en in gesprek zijn gegaan met onderwijsprofessionals. Op basis daarvan zijn we tot een overzicht gekomen dat laat zien welke factoren een rol spelen bij het hebben van gelijke kansen in het onderwijs. In dit hoofdstuk lichten we de aanpak van het onderzoek verder toe.



Dit onderzoek in een notendop

- Interdisciplinair literatuuronderzoek: inzichtelijk maken welke randvoorwaarden, risicofactoren en beschermende factoren er zijn voor de (gezonde) ontwikkeling van kinderen, jongeren en adolescenten voor gelijke kansen in het onderwijs.

- Kwalitatieve interviews: inzichtelijk maken welke risicofactoren en beschermende factoren docenten vanuit de praktijk herkennen en benoemen voor de ontwikkeling van kinderen, jongeren en adolescenten in het onderwijs.

FASE 1: Literatuursearch

In deze fase hebben we een literatuurverkenning gedaan om inzichtelijk te maken welke risico- en beschermende factoren er zijn voor onderwijssucces en wat hiervoor de randvoorwaarden zijn. De zoektocht hebben we interdisciplinair benaderd en rekening gehouden met leefdomeinen en niveaus die van belang zijn voor de kansengelijkheid en het onderwijssucces. De uitgangspunten van het sociaalecologisch model van Uri Bronfenbrenner waren hierin leidend [10]. Dit model houdt rekening met de complexe invloeden uit de verschillende sociale omgevingen op het leven van een kind. We hebben onderscheid gemaakt tussen factoren die op individueel niveau een rol spelen bij de leerling, zoals intelligentie en motivatie. Daarnaast hebben we rekening gehouden met de invloeden van de omgeving, zoals het gezin/familie, de wijk, de school en de bredere samenleving. Op die manier hebben we getracht de verschillende factoren in kaart te brengen die een rol kunnen spelen in het vraagstuk van gelijke kansen.

De search

Voor het verzamelen van literatuur hebben we gekozen voor twee databases: Web Of Science en Scopus. Beide databases hebben een uitgebreide verzameling van peer-reviewed en interdisciplinaire wetenschappelijke artikelen. Voor beide databases hebben we de volgende zoekopdracht gebruikt: ((education* AND inequality OR equality OR equity) AND development AND school). Daarnaast hebben we een aantal filters toegepast op de search om de bevindingen te specificeren en irrelevante artikelen zoveel mogelijk uit te sluiten. We hebben ons beperkt tot wetenschappelijke artikelen en rapportages die de OESO-landen als

uitgangspunt hadden. Vervolgens hebben we de artikelen gesorteerd op ‘meest geciteerd’ en van iedere database 250 artikelen gescreend op titel en abstract. In literatuuronderzoek wordt het aantal citaten als een goede indicatie beschouwd voor de relevantie van een artikel en voor het selecteren van relevante literatuur [11].

Voor de screening op basis van titel, abstract en full-text zijn de artikelen beoordeeld door twee onderzoekers. Voor de inclusie van artikelen zijn twee onderzoekers per artikel nagegaan of de uitkomsten van de studies gericht waren op kansengelijkheid in het onderwijs. Ook zijn artikelen meegenomen waarin uitkomstmaten worden behandeld die bijdragen aan onderwijssucces, zoals motivatie, inclusief onderwijs of ouderlijke ondersteuning. Artikelen werden weggelaten als het onderzoek niet of onvoldoende gericht was op leerlingen of specifieke factoren die te maken hebben met gelijke kansen in het onderwijs.

Tabel 1

Search	**((education* AND inequality OR equality OR equity) AND development AND school)**	
	Web of Science	**Scopus**
Aantal hits	789	1089
Inclusie abstract & titel	60	52
Inclusie full tekst screening	49	47
Totaal geïncludeerd	**96**	

FASE 2: analyseren bevindingen uit de literatuur

De tweede fase bestond uit het analyseren van de artikelen die uit de search zijn gekomen. De gebruikte artikelen zijn geanalyseerd op risicofactoren, bevorderende factoren en randvoorwaarden voor onderwijssucces. Vervolgens hebben we deze factoren geclusterd en bij elkaar gebracht aan de hand van vijf niveaus: de leerling, de familie, de school, de wijk en de samenleving. Daarna hebben we een concept opgesteld van het factorenoverzicht.



De literatuurverkenning leverde in totaal 96 artikelen op vanuit verschillende disciplines, waaronder sociologie, onderwijskunde, pedagogiek, psychologie en ontwikkelingspsychologie. De search leidde tot een groot aantal factoren. Voor de selectie van factoren hebben we tijdens de analyse de voorkeur gegeven aan factoren die regelmatig terugkomen in de literatuur. Waar mogelijk hebben we sommige factoren samengenomen onder een overkoepelende term. Het concept factorenoverzicht hebben we besproken met verschillende onderwijsprofessionals uit het veld (zie fase 3). Op basis daarvan is het factorenoverzicht waar nodig aangescherpt.

FASE 3: interviews met onderwijsprofessionals en opstellen overzicht factoren

Naast de literatuurstudie hebben we een aantal interviews gedaan met onderwijsprofessionals om na te gaan in hoeverre onze bevindingen herkenbaar zijn voor de praktijk. Gezien het beperkt aantal interviews en het explorerende karakter van dit onderzoek, hebben we in overleg met de Gelijke Kansen Alliantie ervoor gekozen om te focussen op het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo. De selectie van respondenten heeft plaatsgevonden in overleg met de opdrachtgever. Zowel de onderzoekers van het Verwey-Jonker Instituut als de opdrachtgevers van de Gelijke Kansen Alliantie hebben hiervoor potentiële kandidaten aangedragen. De focus lag hierbij op schoolleiders, mede vanwege hun bredere zicht op de grote groep leerlingen in vergelijking met docenten. We hebben uiteindelijk vijf gesprekken gevoerd waarvan er één een groepsgesprek was met de schoolleiders van drie scholen. In de tabel hieronder zijn de kenmerken van de respondenten gespecificeerd.

Tabel 2

	Functie	Stad
1	Schoolleider vo	Amsterdam
2	Schoolleiders vo	Rotterdam
3	Schoolleider po	Tiel - Heesch
4	Schoolleider po	Maastricht
5	Docent mbo	Nijmegen

Voorafgaand aan de interviews hebben we een topiclijst (bijlage 2) opgesteld voor de gesprekken met de onderwijsprofessionals. Tijdens de interviews zijn we in het eerste deel van het gesprek ingegaan op wat de respondenten zelf verstaan onder gelijke kansen in het onderwijs. Vervolgens zijn we ingegaan op risicofactoren en bevorderende factoren die de onderwijsprofessionals in de eigen praktijk herkennen en die kunnen leiden tot onderwijs(on)gelijkheid. In het tweede deel van de interviews hebben we het factorenoverzicht voorgelegd aan de onderwijsprofessionals. De respondenten kregen kort de tijd om hierop te reflecteren. Vervolgens hebben we de verschillende factoren doorgelopen en besproken. We hebben de professionals gevraagd of ze de geselecteerde factoren herkennen uit hun eigen praktijk en of ze belangrijke factoren missen. Aanvullingen en opmerkingen van de respondenten zijn verwerkt in de analyse van de resultaten.



03 **Conclusie en resultaten**

Dit onderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van een 30-factorenoverzicht (zie bijlage 1) dat gebaseerd is op dertig factoren die we middels onze onderzoeksactiviteiten hebben geïdentificeerd. De factoren die we hebben opgehaald kunnen, gebaseerd op de uitgangspunten van het sociaalecologisch model (zie methodesectie), onderverdeeld worden in vijf niveaus: **leerling**, **familie**, **school**, **wijk en samenleving**.
De richting en aanwezigheid van een factor kan bepalend zijn voor de mate waarin deze als risico of als beschermende factor een uitwerking heeft op kansen voor een individu.



Zo kan voor het ene kind het sociaal kapitaal van de familie bevorderend uitpakken in het benutten van de volledige leerpotentie, terwijl een ander kind door gebrek aan (het 'juiste' type) cultureel kapitaal onvoldoende aansluiting kan vinden in het onderwijs. Gezegd moet worden dat de lijst met factoren in de sociale realiteit uit veel meer elementen bestaat dan slechts de dertig die we in deze studie noemen. Ook zijn sommige bevindingen opgenomen in een overkoepelende term. De factoren die we hier noemen zijn slechts een selectie van de enorme hoeveelheid aan invloeden die samenhangen met het complexe vraagstuk van gelijke kansen in het onderwijs. Ondanks de onvolledigheid en kleinschaligheid van deze studie, is onze premisse dat een belangrijk deel van de factoren - waarvan bekend is dat deze kunnen leiden tot kansenongelijkheid in het onderwijs – in deze studie is gebundeld. De resultaten die we hier presenteren zien we als een begin van een kennistraject dat continu aangevuld en bijgesteld dient te worden. Naast identificatie van nieuwe factoren, moet in het vervolg aandacht komen voor met name de rangorde in de variabelen (welke factor wordt als belangrijker beschouwd?) en mogelijke interventies (aan welke knoppen kunnen we draaien?). Een andere kanttekening is dat we vooralsnog de verschillende factoren los van elkaar noemen, terwijl ze in de sociale werkelijkheid met elkaar in verband staan en er sprake is van interactie. De resultaten dienen dan ook niet zozeer gelezen te worden als losse aspecten die zelfstandig invloed hebben op uitkomsten van gelijke kansen in het onderwijs, maar eerder als een geheel van persoonlijke en sociale invloeden die met elkaar verband houden. Hoe deze relaties er exact uitzien is op basis van deze studie echter niet te zeggen. Tegelijkertijd is, voor een beter begrip en overzicht van de vraag wie in potentie te maken heeft met onderwijsongelijkheid, waar dit vandaan komt en hoe dit kan doorwerken in het leven van een kind/jongere, het destilleren van de verschillende (losse) elementen niet onbelangrijk. Met deze studie hebben we getracht een bijdrage te leveren aan het verduidelijken van de complexiteit die kan leiden tot onderwijsongelijkheid. Vervolgstudies zouden meer diepgaande kennis over de relaties en de exacte uitwerkingen van deze factoren moeten opleveren.

30 factoren in 5 niveaus



Leerling

1. Intelligentie
2. Gezondheid
3. Cultureel kapitaal
4. Identiteitsontwikkeling
5. Veerkracht
6. Zelfeffectiviteit (Self-efficacy)
7. Eigenaarschap/ doelmatigheid (agency)
8. Ambitie
9. Motivatie



Familie

10. Sociale status
11. Financiële middelen
12. Ouderlijk support
13. Sibling support
14. Stabiel huishouden
15. Sociaal kapitaal



School

16. Voor- en vroeg-schoolse educatie
17. Kwalitatieve beoordeling
18. Kwalitatieve docenten
19. Inclusief onderwijs
20. Curriculum
21. Gedifferentieerd onderwijs
22. Extra-curriculaire activiteiten



Wijk

23. Sociale klasse
24. Inkomen
25. Segregatie
26. Sociale veiligheid
27. Peer support



Samenleving

28. Sociale ongelijkheid
29. Onderwijssysteem
30. Institutioneel racisme

We lichten de factoren per niveau kort toe. Voor de toelichtingen is gebruik gemaakt van de gevonden literatuur, de interviews en aanvullende documentatie zoals onderzoeksrapporten en artikelen.

3.1 Leerling

Bij leerlingfactoren gaat het om de individuele factoren die direct betrekking hebben op de leerling zelf. We onderscheiden negen leerlingfactoren die onder andere betrekking hebben op intelligentie, veerkracht en motivatie van leerlingen.

1. Intelligentie

Intelligentie omvat de verschillende mentale capaciteiten van leerlingen. Dit kan breed gaan over onder meer de mate waarin iemand begrip heeft, nieuwe dingen kan leren, in staat is abstract te denken en om te gaan met complexe vraagstukken. Bij intelligentie gaat het voor een groot deel over wat een leerling (potentieel) in zijn mars heeft [12]. Uit de gesprekken met onderwijsprofessionals blijkt dat intelligentie moeilijk te meten is. IQ kan hier een onderdeel van zijn maar intelligentie heeft meer aspecten. Bovendien hebben onderwijsprofessionals zelden dit soort gegevens van leerlingen, omdat IQ-testen bijvoorbeeld alleen worden afgenomen als er zorgen zijn over een leerling. Volgens een van de schoolleiders kun je ook op andere manieren een indruk krijgen van de intelligentie van een leerling. Dit kan door bijvoorbeeld te kijken naar de toets-scores, maar ook naar de onderzoekende houding van een leerling, de vragen die een leerling stelt, leesmotivatie en het vermogen om verbanden te leggen.



2. Gezondheid
Gezondheid kan op verschillende manieren samenhangen met gelijke kansen in het onderwijs. Op het niveau van de leerling zien we vaak leerlingen die te maken hebben met fysieke of mentale gezondheidsproblemen. Deze leerlingen hebben zowel binnen het onderwijs als daarbuiten extra aandacht nodig om hun volledig leerpotentieel te benutten. Dit vraagt van het onderwijs en docenten specifiek om flexibel te zijn en aan te sluiten bij eventuele behoeften van leerlingen die gezondheidsproblemen ervaren. Daarnaast kunnen leerlingen opgroeien in een omgeving waarin ouders en verzorgenden gezondheidsproblemen ervaren en (deels) afhankelijk zijn van de zorg en ondersteuning van de kinderen [13, 14].

3. Cultureel kapitaal
Cultureel kapitaal is de mate waarin de leerling beschikt over kennis, houdingen, competenties en vaardigheden die in de samenleving gewaardeerd worden. Cultureel kapitaal voorspelt hoe anderen onze 'culturele competenties' zien en bepaalt onze sociale status [15]. Kennis van dit culturele kapitaal maakt het mogelijk om toegang te krijgen tot de hogere sociale posities binnen de samenleving. In pedagogische zin hangt cultureel kapitaal samen met de mate waarop een pedagogische omgeving (zoals school) is afgestemd op de behoeften en achtergrond van de leerlingen. Volgens de Franse socioloog Bourdieu reproduceert het onderwijs in zekere mate de interesses en culturele betekenissen -zoals taal, woordkeuzen en begrippenarsenaal- van de middenklassen en sociaal dominante groeperingen, waardoor sociale ongelijkheid in stand wordt gehouden en leerlingen uit een lagere sociaaleconomische milieus worden benadeeld [4].

4. Identiteitsontwikkeling
Identiteitsontwikkeling is een belangrijke opgroeitaak voor jongeren tijdens (met name) de adolescentiefase. Jongeren hebben de opgave om zich op verschillende vlakken te ontwikkelen, zoals onderwijs en arbeidsmarkt, in combinatie met de ontwikkeling van een eigen identiteit. Hoewel alle jongeren te maken hebben met deze zoektocht naar identiteit, kan het voor jongeren met een migratieachtergrond een extra uitdaging zijn om de verschillende deelidentiteiten te verenigen in een samenhangend zelfbeeld [16]. Het ontwikkelen van een coherente identiteit wijst op veerkracht, reflectievermogen en autonomie, factoren die voor onderwijssucces bepalend kunnen zijn [17].

5. Veerkracht
Veerkracht heeft betrekking op het vermogen van leerlingen om 'terug te veren' na een heftige gebeurtenis. In de context van deze studie gaat het

om het vermogen van leerlingen om te kunnen gaan met ongunstige situaties die belemmerend kunnen zijn voor hun onderwijssucces. Deze belemmeringen kunnen zich op verschillende niveaus bevinden, zoals binnen het gezin of de familie, maar ook binnen het onderwijs. Leerlingen die voldoende veerkrachtig zijn, weten ondanks verschillende belemmerende factoren alsnog te presteren [18]. Belangrijk is dat de veerkracht van de leerlingen niet los gezien kan worden van de sociale omgeving. Het vergroten van veerkracht gaat niet enkel over het individu, maar vraagt ook om aandacht voor de omgeving van het individu [19].

6. Zelfeffectiviteit (Self-efficacy)
Zelfeffectiviteit, doorgaans in het Engels aangeduid als self-efficacy, is de mate waarin een leerling vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen en het geloof dat zij of hij in staat is een opdracht succesvol af te ronden. Specifiek gaat het om de percepties die een individu heeft op de eigen competenties. Dit heeft onder andere invloed op de aspiraties binnen het onderwijs en het geloof dat kinderen hebben in wat ze kunnen bereiken [20, 21].

7. Eigenaarschap/doelmatigheid (agency)
Agency is de bereidheid en het vermogen om belangrijke (onderwijs)doelen na te streven en in staat te zijn de gewenste uitkomsten te bereiken. Een voorwaarde hiervoor is dat de leerling ervan overtuigd is dat zijn eigen gedrag ertoe doet [22]. Het is belangrijk dat leerlingen binnen het onderwijs zich bewust zijn van hun eigen vermogen om invloed uit te oefenen op de resultaten die ze willen en kunnen te bereiken.

8. Ambitie
Ambitie heeft betrekking op het streven naar het hoogst haalbare in termen van onderwijsdoelstellingen. Succes binnen het onderwijs (en de arbeidsmarkt) wordt deels bepaald door de mate waarin iemand ambitieus is, realistische doelen stelt en deze doelen najaagt [23]. Tegelijkertijd kan ook ambitie niet los worden gezien van de invloed die de omgeving heeft op het individu. De verwachting van school en ouders zijn van grote invloed op het ambitieniveau van het kind [24].

9. Motivatie
Motivatie is de drijfveer van een leerling om te willen presteren binnen het onderwijs. Ook is motivatie een belangrijke voorspeller voor leerprestaties. De motivatie heeft direct invloed op de bereidheid van leerlingen om zich in te zetten die zorgt voor volharding in de onderwijsactiviteit. Motivatie is echter geen vast gegeven: de context, verbondenheid, afhankelijkheid en gevoelens kunnen bepalend zijn voor de motivatie. Leerlingen kunnen vaak gemotiveerd raken met de juiste tools en aanpassingen binnen de leeromgeving [25].

3.2 **Familie**

Familiefactoren zijn de factoren die afhangen van de directe familieleden (of verzorgers) van een leerling, zoals (pleeg)ouders en de broers en/of zussen. We onderscheiden zes familiefactoren die onder andere betrekking hebben op de sociale status, beschikbaarheid van financiële middelen en sociaal kapitaal.[1]



10. Sociale status

De sociale status van de ouders in de Nederlandse samenleving speelt een belangrijke rol bij wat kinderen meekrijgen vanuit huis [26]. Een indicator hiervoor is het opleidingsniveau van ouders. Uit onderzoek blijkt dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke rol speelt bij de prestaties van hun kinderen in het onderwijs. Kinderen uit de lagere sociale klassen presteren minder goed in het onderwijs [27]. Verder zien we dat de sociale status samenhangt met de ambitie van leerlingen. Leerlingen uit gezinnen met een hogere sociale status hebben vaak ambitieuzere doelen met betrekking tot het onderwijs [28, 29]. Ook hier is de invloed van de sociale omgeving bepalend.

11. Financiële middelen

De beschikbaarheid van voldoende financiële middelen draagt bij aan het succes binnen het onderwijs. Gebrek aan financiële middelen of geldzorgen kunnen ervoor zorgen dat de thuissituatie labiel is en dat leerlingen zich minder goed kunnen concentreren op school. Daarnaast kan een gebrek aan

1. In discussies over onderwijsongelijkheid spreekt men in het publieke debat veel over de sociaaleconomische status (SES) van gezinnen en individuen. De SES staat voor de positie van mensen op de maatschappelijke ladder. Die positie ontstaat uit een combinatie van (1) materiële omstandigheden; (2) vaardigheden, capaciteiten en kennis en (3) het sociale netwerk en de status en macht van mensen in dat netwerk. SES kan niet direct worden gemeten, maar wel bij benadering door middel van de indicatoren. In ons overzicht nemen we de verschillende indicatoren daarom op als een afzonderlijke factor, ook voor de overzichtelijkheid. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de factoren vrijwel nooit op zichzelf staan (en daarmee onderling interacteren).

financiële middelen voor beperkingen zorgen als het gaat om participeren binnen het onderwijs. Hierbij kan het gaan om het aanschaffen van studiemateriaal, of het kunnen deelnemen aan betaalde activiteiten die bevorderend zijn voor de ontwikkeling van het kind [30].

12. Ouderlijke support

Ouderlijke support heeft betrekking op de mate waarin ouders/verzorgers hun kind steunen in hun onderwijsloopbaan en gaat zowel over inhoudelijke als emotionele steun. Te denken valt aan de manier waarop ouders naar het onderwijs kijken, bekendheid met het onderwijssysteem en de mate waarin ze hun kinderen (kunnen) stimuleren goed te presteren op school. Daarnaast gaat het over het inhoudelijk kunnen ondersteunen bij huiswerk of andere schoolse taken [31]. Betrokkenheid van de ouders bij de ontwikkeling van hun kind heeft een positieve impact op de onderwijsprestaties. In sommige gevallen kan die betrokkenheid, bijvoorbeeld het gebrek aan financiële middelen in een gezin, compenseren [31].

13. Sibling support

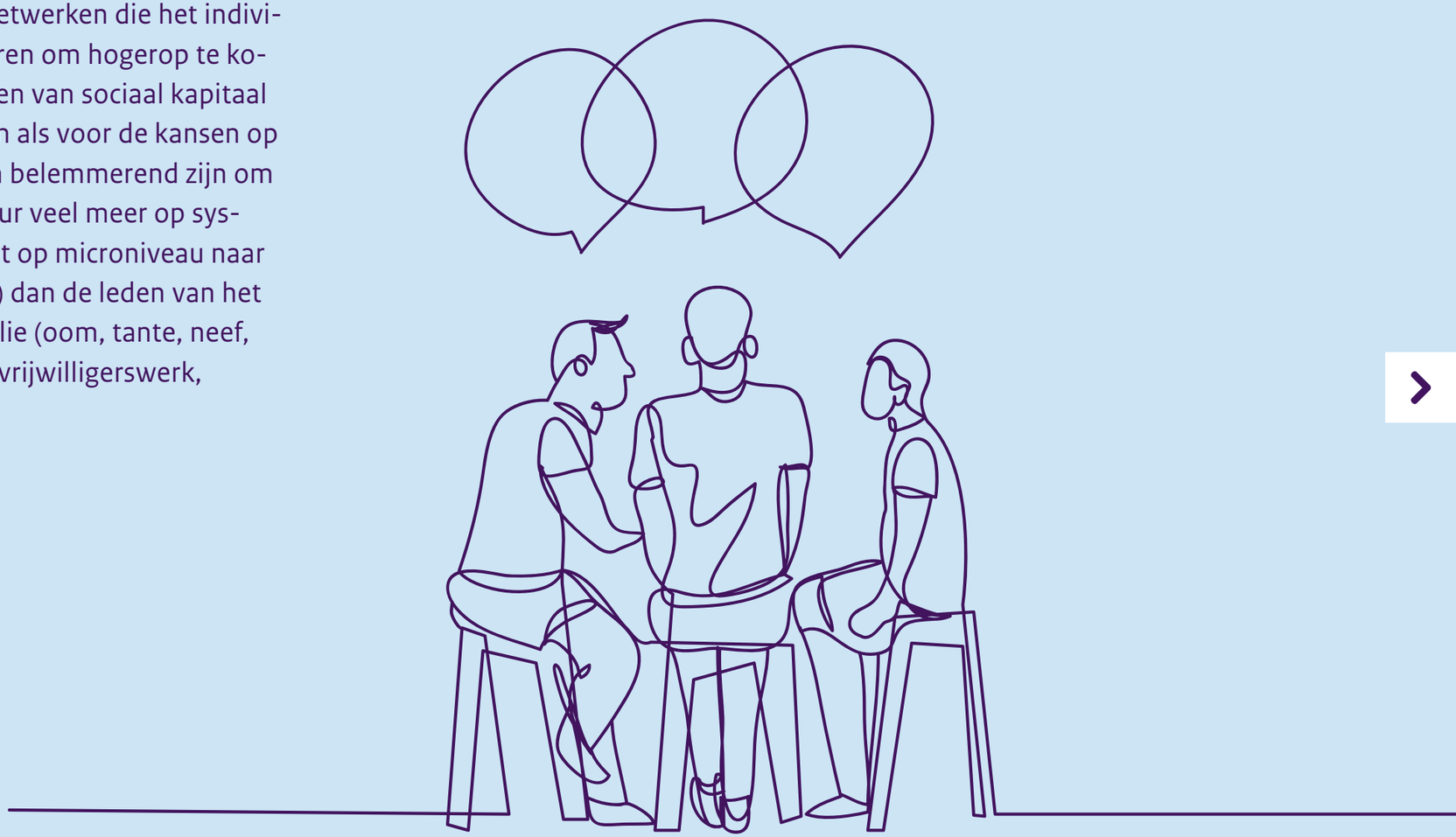
Sibling support gaat op de eerste plaats over steun die kinderen en jongeren krijgen van hun broers en zussen. Vergelijkbaar met ouderlijke steun gaat het ook hier om de steun die kinderen krijgen in hun onderwijsloopbaan. Ook hier is de steun inhoudelijk/praktisch of op emotioneel niveau. Dit kan met name belangrijk zijn in gezinnen waarbij ouders laag opgeleid zijn en weinig kennis hebben van het onderwijssysteem [32].

14. Stabiel huishouden

Een stabiel huishouden is een huishouden waar geen factoren of situaties zijn die voor fysieke of mentale onrust zorgen. Huishoudens waar sprake is van huiselijk geweld, armoede en of andere problematiek bieden vaak geen stabiel en rustig onderkomen voor kinderen. Dit kan ervoor zorgen dat kinderen niet in staat zijn om goed te presteren op school [33]. Het gaat hier niet enkel om het ontbreken van een stimulerende leeromgeving voor het kind, maar ook om de aanwezigheid van belemmerende factoren in de thuisomgeving.

15. Sociaal kapitaal

Sociaal kapitaal refereert aan de sociale relaties en netwerken die het individu of gezin heeft en waar je als kind van kunt profiteren om hogerop te komen op de maatschappelijke lader [34, 35]. Het hebben van sociaal kapitaal werkt bevorderend voor zowel de onderwijsloopbaan als voor de kansen op de arbeidsmarkt. Een gebrek aan sociaal kapitaal kan belemmerend zijn om op te klimmen. Hoewel sociaal kapitaal in de literatuur veel meer op systeem- en institutieniveau wordt beschreven, wijst het op microniveau naar de aanwezigheid en steun van anderen (rolmodellen) dan de leden van het eigen kerngezin, zowel binnen de eigen bredere familie (oom, tante, neef, nicht) als daarbuiten (buurvrouw, huiswerkinstituut, vrijwilligerswerk, jeugdhulp etc.) [36].



3.3 **School**

Bij schoolfactoren gaat het specifiek om de inrichting van het onderwijs. Kinderen worden in hun thuissituatie en sociale omgeving niet op dezelfde manier gestimuleerd in hun ontwikkeling en komen dus met verschillende kennis en vaardigheden de school binnen. De school is een belangrijke plek om alle leerlingen de kans te bieden zich optimaal te ontwikkelen, passend bij hun achtergrond en capaciteiten. In deze sectie onderscheiden we zeven factoren, zoals de manier waarop beoordeling van leerlingen plaatsvindt, de aanwezigheid van goede docenten en de mate waarin onderwijs inclusief is.



16. Voor- en vroegschoolse educatie
Voor- en vroegschoolse educatie begint op peuter- en kleuterleeftijd. Deelname aan voor- of vroegschoolse educatie kan bijdragen aan betere voorbereiding op het onderwijs en een bijdrage leveren aan het inhalen van eventuele achterstanden in taal en de brede ontwikkeling van het kind [37].

17. Kwalitatieve beoordeling
Bij kwalitatieve beoordeling gaat het om een gepaste beoordeling die aansluit bij de leerdoelen van het curriculum en de leerling. De laatste jaren wordt veel gesproken over de manier waarop we kinderen toetsen. Zo zijn er summatieve toetsen waarmee je na afloop bepaalt of een leerling de stof beheerst, zoals een afsluitende toets of een examen. Daartegenover staan formatieve toetsen. Een formatieve toets vindt tijdens het leren plaats en is nadrukkelijk bedoeld om het leerproces te verbeteren. Het is van belang om de manier van beoordeling af te stemmen op de individuele behoeften en progressie, bijvoorbeeld wanneer er speciale behoeften zijn in verband met gezondheidsproblemen, concentratieproblemen of problemen met betrekking tot taal [38].

18. Kwalitatieve docenten
Er is onderwijs van hoge kwaliteit nodig om alle kinderen gelijke kansen te geven. Een goede docent maakt het verschil. Docenten moeten verschillen tussen leerlingen kunnen signaleren en goed kunnen aansluiten bij de behoeften van elke leerling in de klas. Soms betekent dat meer aandacht voor de ene leerling dan voor de ander [39]. Tegelijkertijd houdt dit in dat docenten leerlingen ook gelijke kansen moeten bieden door ze niet anders te behandelen op een manier die negatieve gevolgen kan hebben voor de onderwijsprestaties [40]. Een goed voorbeeld hiervan is onderadvisering van leerlingen van lager opgeleide ouders. Een belangrijke uitdaging op dit vlak is het oplopende lerarentekort in Nederland.

19. Inclusief onderwijs
Inclusief onderwijs betekent dat het onderwijs zo is ingericht dat het goed aansluit op de belevingswereld en behoefte van iedere leerling. Leerlingen die zich veilig en thuis voelen op school scoren vaak ook beter [41]. Bij cultureel diverse klassen kunnen er daarom verschillen zijn. Inclusief onderwijs betekent ook dat er rekening wordt gehouden met kinderen die speciale behoeften hebben in verband met hun gezondheid of beperkingen [42, 43].

20. Curriculum
Een goed en sterk curriculum is van belang om kansengelijkheid te creëren voor alle leerlingen. Dat betekent dat er binnen het curriculum aandacht moet zijn voor kennis en vaardigheden die niet alle leerlingen van thuis meekrijgen. Bij het bieden van eerlijke kansen gaat het niet alleen om het compenseren van achterstanden in kennis en vaardigheden, maar het is

ook van belang dat alle leerlingen in de klas zich gewaardeerd voelen. Wanneer kinderen meerdere talen spreken, kennis hebben over onderwerpen waar hun klasgenoten minder van weten of diverse ervaringen hebben, kunnen zij worden gestimuleerd als er in het curriculum ook ruimte is voor de kennisbronnen van de leerlingen (zoals meertaligheid). Tegelijkertijd zouden leerlingen datgene aangeboden moeten krijgen waar ze het meeste aan hebben voor hun verdere (school)loopbaan [44].

21. Gedifferentieerd onderwijs

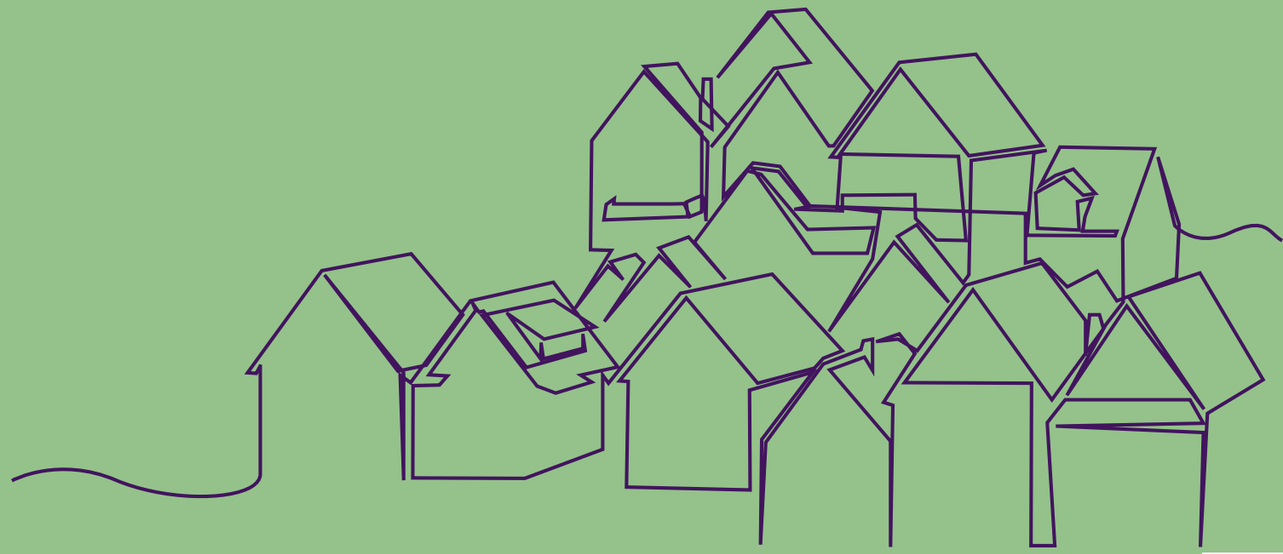
Gedifferentieerd onderwijs houdt in dat de docenten aansluiten bij de behoefte van de leerling. Dat betekent dat de klas niet als homogene groep benaderd moet worden, maar als een groep individuen die van elkaar verschillen. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerling als uitgangspunt wordt genomen. Voor cognitief zwakkere leerlingen zou dat kunnen betekenen dat ze bijvoorbeeld meer instructie en minder zelfstandig leren aangeboden krijgen, voor cognitief sterke leerlingen liggen de verhoudingen dan anders. Alle leerlingen krijgen hierdoor gepaster onderwijs dan in een klassieke onderwijssetting. Het onderwijs is aangepast aan individuele behoeften, wensen en interesses op een manier die ieders potentieel volledig benut [45].

22. Extra-curriculaire activiteiten

Deelname aan extra-curriculaire activiteiten kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de brede ontwikkeling van kinderen. De school zorgt voor een breed aanbod waardoor met name kinderen in een sociaal zwakke positie kunnen profiteren van sociale, culturele en sportieve activiteiten. Naast deelname aan de activiteiten krijgen de leerlingen ook de gelegenheid om een rol te spelen bij de organisatie van deze activiteiten. Dit draagt bij aan groei op de sociale ladder en vergroot de maatschappelijke betrokkenheid [46].

3.4 **Wijk**

Bij wijkfactoren gaat het om de wijk waar leerlingen wonen, opgroeien en meestal ook naar school gaan. Wijken kunnen onderling sterk verschillen als het gaat om veiligheid en het gemiddelde inkomen van bewoners. De wijk waarin leerlingen opgroeien bepaalt bijvoorbeeld de veiligheid die ze voelen, maar ook de (peer-)support die ze krijgen als het gaat om school en onderwijsprestaties. In dit overzicht noemen we vijf factoren die betrekking hebben op de wijk en invloed kunnen hebben op onderwijs(on)gelijkheid.



23. Sociale klasse

De sociale klasse van een wijk wordt door verschillende zaken bepaald. Te denken valt aan de sociaaleconomische achtergrond van de bewoners, de etnisch diverse samenstelling van de wijk, het gemiddelde opleidingsniveau en veiligheid. De sociale context van de wijk is van invloed op de onderwijsprestaties van leerlingen [47]. Dit kan zowel positief als negatief zijn, afhankelijk van de hoge of lage sociale klasse van de wijk en het wijst op het belang van een stimulerende omgeving voor kinderen. Wie opgroeit in een kansarme buurt heeft in potentie vaker te maken met kansenongelijkheid, mede vanwege de grote kwaliteitsverschillen tussen scholen.

24. Inkomen

Kinderen uit verschillende wijken hebben niet dezelfde kansen om de maatschappelijke ladder te beklimmen. Uit Nederlands onderzoek weten we dat het inkomen in het latere leven sterk samenhangt met de wijk waar je als kind opgroeit [48]. Hoe de samenstelling van een wijk eruitziet hangt

in veel gevallen samen met het inkomen van de bewoners. Kansarme wijken zijn wijken met veel bewoners met een zwakke sociaaleconomische positie. Kinderen uit deze wijken presteren op school minder goed dan leeftijdgenoten uit middenklasse en rijkere wijken [49].

25. Segregatie

Segregatie in de wijk leidt in veel gevallen tot onderwijssegregatie. Ouders kiezen vaak voor een school in de eigen buurt, waardoor leerlingen met een vergelijkbare sociaaleconomische achtergrond bij elkaar in de klas terechtkomen. Anderzijds is sprake van een 'witte vlucht' wanneer ouders van witte kinderen juist een 'betere' (en vaak minder diverse) school buiten de eigen wijk opzoeken voor hun kinderen [50]. Er is een direct verband tussen segregatie en onderwijskwaliteit. Onderwijssegregatie veroorzaakt concentraties van leerlingen van lagere sociaaleconomische afkomst op de minder populaire scholen. Leraren hebben een voorkeur voor goed presterende scholen waar doorgaans veel leerlingen zitten met een hogere sociaaleconomische status omdat de werkdruk daar lager is. Op deze manier versterkt onderwijssegregatie de kansenongelijkheid in het onderwijs [51]. Uit onderzoeken blijkt dat deze segregatie negatieve gevolgen kan hebben voor groepen met een lage sociaaleconomische status [52, 53].

26. Sociale veiligheid

Voorwaarde om in vrijheid te presteren en je talenten te benutten begint met je veilig voelen. De veiligheid in de wijk gaat ook om de leefbaarheid. Sociale veiligheid is een breed begrip dat voornamelijk gaat over de mate waarin er sprake is van onveiligheid in de wijk of buurt. Dat kan zowel betrekking hebben op onveiligheidsgevoelens als daadwerkelijke criminaliteit. Sociale onveiligheid kan stress veroorzaken. De aanwezigheid van stress en onveiligheidsgevoelens zijn voor kinderen niet bevorderend voor een stimulerende onderwijsomgeving. Onveiligheid en angst kunnen ertoe leiden dat individuen en groepen minder gaan presteren en participeren, ook binnen het onderwijs [54, 55].

27. Peer support

Bij peer support gaat het om de mate waarin kinderen en jongeren steun ervaren van hun leeftijdgenoten in hun onderwijsloopbaan. Jongeren die steun ervaren van hun leeftijdgenoten scoren beter op het gebied van onderwijs. Hoe ouder jongeren worden, des te belangrijker wordt peer support beschouwd [56]. Ook uit onze gesprekken met onderwijsprofessionals kwam duidelijk naar voren dat jongeren, met name jongens, meer moeite hebben met het voldoen aan de verwachtingen van het onderwijs als er weinig steun bestaat vanuit de directe peers. Het gaat bijvoorbeeld om motivatie om huiswerk te maken en toetsen te leren wanneer andere jongeren uit de buurt buiten zijn.

3.5 **Samenleving**

Bij samenlevingsfactoren kijken we op macroniveau naar factoren die invloed hebben op de kansengelijkheid in het onderwijs. Het gaat hierbij om sociale ongelijkheid binnen de Nederlandse samenleving, maar ook om de manier waarop het onderwijssysteem is ingericht.



28. Sociale ongelijkheid
Kansenongelijkheid in het onderwijs is niet los te zien van de sociale ongelijkheid in de samenleving. Kinderen groeien op in een samenleving waarin ze op verschillende niveaus te maken kunnen hebben met sociale ongelijkheid. Ongelijke deelname aan het onderwijs creëert ook ongelijke kansen op de arbeidsmarkt. Jongeren die opgroeien in een minder kansrijke omgeving hebben vaak ook een zwakke sociale mobiliteit, omdat ze niet de nodige kennis, vaardigheden en netwerken kunnen opbouwen die ze helpen om te klimmen. Hierdoor ervaren deze groepen op langere termijn belemmeringen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt en zijn ze vaak beperkter in de acquisitie van welvaart en gezags- en machtsposities [57].

29. Onderwijssysteem:
De manier waarop het Nederlandse onderwijssysteem is ingericht draagt bij aan kansenongelijkheid. Te denken valt aan het vroeg differentiëren in niveaus binnen het Nederlandse onderwijssysteem. Nederland onderscheidt zich daarin sterk van landen die een ander systeem hebben en waar de ongelijkheid relatief kleiner is. Zowel de Onderwijsraad als de Sociaal-Economische Raad hebben onlangs geadviseerd om het onderwijsstelsel structureel anders te organiseren in een kansrijker stelsel, met een latere selectie, dat inclusiever en flexibeler is [58].

30. Institutioneel racisme

Institutioneel racisme heeft betrekking op racisme dat ingebed is in instituties. Dat kunnen concrete organisaties zijn zoals een bedrijf, school of overheidsinstantie, maar het kan ook een institutioneel veld zijn zoals de arbeidsmarkt, de gezondheidszorg of het onderwijs. Institutioneel racisme betekent dat de processen, het beleid en de (geschreven en ongeschreven) regels van instituties ertoe leiden dat er ongelijkheid is tussen mensen van verschillende afkomst, kleur en religie. Dit betreft een collectief en structureel verschijnsel en valt niet te reduceren tot incidenten. Institutioneel racisme leidt ook in Nederland tot kansenongelijkheid in het onderwijs. Dit heeft onder meer betrekking op de algehele schoolprestaties, lerarenverwachting voor leerlingen met een migratieachtergrond (lagere verwachtingen ten opzichte van witte leeftijdgenoten), schooluitval en discriminatie op school of stage [59]. Onderwijsprofessionals uit onze interviews geven aan dat de mechanismen vaak subtiel aanwezig zijn in de schoolomgeving en invloed hebben op de kansen die leerlingen krijgen binnen het onderwijs. Hoewel sociaaleconomische factoren in grote mate bepalend zijn in de verklaring van sociale ongelijkheden, zien we dat op groepsniveau de minderheidsgroepen vaak een gemarginaliseerde positie hebben in de samenleving. Dit kan daarom niet los worden gezien van de systematische uitsluiting van deze groepen die (onbewust) ingebakken zit in de structuren van onze samenleving [60, 61].

04 **Literatuur**

1. Werfhorst, van de, H. G. (2015). Institutional contexts for socioeconomic effects on schooling outcomes. Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource, 1-8.
2. Inspectie van het onderwijs (2019). *Staat van het onderwijs 2019*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
3. Dronkers, J., Elffers, L., Karsten, S., & van der Velden, R. (2016). Groeiende ongelijkheid vraagt om ingrijpen. *Socialisme en Democratie, 73*(2), 48-53.
4. Bourdieu, P (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
5. El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur.* Amsterdam: Van Gennep.
6. Luyten, H. (2004). Succes in het voortgezet onderwijs: capaciteiten, inzet of achtergrond? *Pedagogische Studiën. 81*(2), 151-166.
7. Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education, 60*(4), 415-436.
8. OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being.* Paris: OECD Publishing.
9. Winter-Kocak de, S., Badou, M. (2020) *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond.* Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
10. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Harvard university press.
11. Evaluating Information Sources: Impact Factors and Citation counts. Geraadpleegd via https://libguides.usc.edu/evaluate.
12. Hatt, B. (2012). Smartness as a cultural practice in schools. *American Educational Research Journal, 49*(3), 438-460.
13. Kort, M. (2010). *'Gewoon (on) zichtbaar?': Over de attitude van leerkrachten in het reguliere onderwijs met betrekking tot het leren van kinderen met een chronische somatische aandoening* (Doctoral dissertation).
14. Noordhof, N. (2011). *Het chronisch zieke kind in het reguliere onderwijs, past dat? De opvattingen van leerkrachten over kinderen met een chronisch somatische conditie in het reguliere onderwijs* (Doctoral dissertation).

15. Huston, A.C. & Bentley A.C. (2010). Human development in societal context. *Annual Review of Psychology* 61, 411-437
16. Day, M., Badou, M., Breda, B. (2020) *Geboren en Getogen 2.0.* Utrecht: Kennisplatform Integratie en Samenleving.
17. Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G. & Volman, M. (2018). The role of school in adolescents' identity development. *Educational Psychology Review, 31*, 35-63.
18. Kuiper, E., & Bannink, F. (2012). Veerkracht. Kind & Adolescent Praktijk, 11(3), 134-139.
19. Sieckelinck, S. & Gielen, A-J. (2020). *Veerkracht bevorderen bij opgroeiende jongeren Inzetten op beschermende factoren*. Den Haag: Platform JEP
20. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72(1), 187*-206.
21. Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*, 2, 34-54.
22. Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education, 8*(1), 61-76.
23. Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica, 50*(3), 211-229.
24. Hardie, J. H. (2015). The best laid plans: Social capital in the development of girls' educational and occupational plans. *Social Problems, 62*(2), 241-265.
25. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review, 31*(3), 313-327.
26. Dämmrich, J., & Triventi, M. (2018). The dynamics of social inequalities in cognitive-related competencies along the early life course–A comparative study. *International journal of educational research, 88*, 73-84.
27. Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of education, 84*(4), 299-321.
28. Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica, 50*(3), 211-229.
29. Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline?. *European Sociological Review, 13*(3), 305-321.

30. Golann, J. W. (2015). The paradox of success at a no-excuses school. *Sociology of education, 88*(2), 103-119.
31. Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?. *Social science research, 36*(4), 1371-1390.
32. Smith, T. E. (1993). Growth in academic achievement and teaching younger siblings. *Social Psychology Quarterly*, 77-85.
33. Epps, E. G. (1995, October). Race, class, and educational opportunity: Trends in the sociology of education. *In Sociological Forum* (Vol. 10, No. 4, pp. 593-608). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.
34. Gamoran, A., Turley, R. N. L., Turner, A., & Fish, R. (2012). Differences between Hispanic and non-Hispanic families in social capital and child development: First- year findings from an experimental study. *Research in Social Stratification and Mobility, 30*(1), 97-112.
35. Hardie, J. H. (2015). The best laid plans: Social capital in the development of girls' educational and occupational plans. *Social Problems, 62*(2), 241-265.
36. Chesters, J., & Smith, J. (2015). Social capital and aspirations for educational attain- ment: a cross-national comparison of Australia and Germany. *Journal of Youth Studies, 18*(7), 932-949.
37. Biedinger, N., Becker, B., & Rohling, I. (2008). Early ethnic educational inequality: The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review, 24*(2), 243-256.
38. Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race, Ethnicity and Education, 10*(3), 245-260.
39. Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education, 25*(4), 594-601.
40. Johnson, C. C. (2011). The road to culturally relevant science: Exploring how teachers navigate change in pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 170-198.
41. Lee, O., Deaktor, R. A., Hart, J. E., Cuevas, P., & Enders, C. (2005). An instructional intervention's impact on the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse elementary students. Journal of Research in Science Teaching: The Official *Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 42*(8), 857-887.

42. Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66*(4), 762-797.
43. Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 709-722.
44. Kansenongelijkheid en het curriculum. Bezocht juli 2021 via https://www.slo.nl/thema/meer/kansengelijkheid/curriculum/
45. Paludan, J. P. (2006). *Personalised learning 2025*. Schooling for tomorrow: Personalising education, 83-100.
46. Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 657*(1), 194-207.
47. Benson, J., & Borman, G. (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children. *Teachers College Record, 112*(5), 1338-1390.
48. Zie: https://kansenkaart.nl/
49. Wodtke, G.T. & Parbst, M. (2017). *Neighbourhoods, schools and academic achievement: a formal mediation analysis of contextual effects on readeing and mathematics abilities.* Demography, 1653-1676.
50. Inspectie van het Onderwijs (2020). De Staat van het Onderwijs 2020.
51. SER (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs.* Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen. Sociaal-Economische Raad: Den Haag.
52. Jargowsky, P. A. (2014). Segregation, neighborhoods, and schools. Choosing homes, choosing schools, 97-136.
53. Goldsmith, P. R. (2009). Schools or neighborhoods or both? Race and ethnic segregation and educational attainment. *Social Forces, 87*(4), 1913-1941.
54. Zicht op sociale veiligheid. Movisie: Utrecht. Bezocht via https://www.movisie.nl/ publicatie/zicht-sociale-veiligheid

55. Illsley, R. (2002). A City's Schools: From equality of input to inequality of outcome. *Oxford review of Education, 28*(4), 427-445.
56. Gonzales, N. A., Cauce, A., M., Friedman, R. J. & Mason, C.A. (1996). Family, peer and neighborhood influences on academic achievement among African-American adolescents: One year prospective effects. *American Journal of Community Psychology,* 365.
57. Machin, S. (2006). Social disadvantage and education experiences. OECS Social, Employment and Migration Working Papers, no 32, OECD Publishing: Paris.
58. Zie: https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/ser-kansengelijkheid-vergt-structurele-investeringen
59. Felten, H., Does, S., De Winter-Kocak, S., Asante, A., Andriessen, I., Donker, R. & Brock, A. (2021). *Institutioneel racisme in Nederland. Literatuuronderzoek naar de aanwijzingen voor institutioneel racisme op de domeinen arbeidsmarkt, woningmarkt, onderwijs en politie.* Kennisplatform Integratie en Samenleving: Utrecht.
60. Noguera, P. A. (2001). Racial politics and the elusive quest for excellence and equity in education. *Education and urban society, 34*(1), 18-41.
61. Desimone, L. M., & Long, D. (2010). Teacher effects and the achievement gap: Do teacher and teaching quality influence the achievement gap between Black and White and high-and low-SES students in the early grades. *Teachers College Record, 112*(12), 3024-3073.

Bijlage 1: **30 factoren in 5 niveaus**



Leerling

1. Intelligentie
2. Gezondheid
3. Cultureel kapitaal
4. Identiteitsontwikkeling
5. Veerkracht
6. Zelfeffectiviteit (Self-efficacy)
7. Eigenaarschap/ doelmatigheid (agency)
8. Ambitie
9. Motivatie



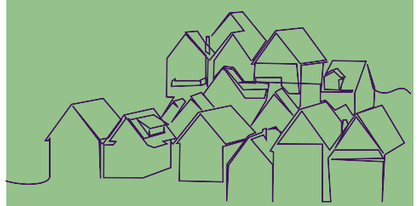
Familie

10. Sociale status
11. Financiële middelen
12. Ouderlijk support
13. Sibling support
14. Stabiel huishouden
15. Sociaal kapitaal



School

16. Voor- en vroeg-schoolse educatie
17. Kwalitatieve beoordeling
18. Kwalitatieve docenten
19. Inclusief onderwijs
20. Curriculum
21. Gedifferentieerd onderwijs
22. Extra-curriculaire activiteiten



Wijk

23. Sociale klasse
24. Inkomen
25. Segregatie
26. Sociale veiligheid
27. Peer support



Samenleving

28. Sociale ongelijkheid
29. Onderwijssysteem
30. Institutioneel racisme

Bijlage 2: **Topiclijst interviews**

1. Wat versta je onder gelijke kansen in het onderwijs? Waar hebben we het over als we het hebben over gelijke kansen in het onderwijs?
2. Over welke leerlingen hebben we het dan? Welke leerlingen zien jullie in de schoolpraktijk die in de potentie te maken hebben met ongelijke kansen?
3. Welke factoren kunnen bevorderend werken voor de prestaties in het onderwijs?
   - In hoeverre zijn deze factoren toe te schrijven aan de leerling zelf?
   - In hoeverre zijn deze factoren toe te schrijven aan de omgeving waarin de leerling opgroeit?
4. Welke factoren kunnen belemmerend werken voor de prestaties in het onderwijs?
   - In hoeverre hebben deze met de leerling zelf te maken?
   - In hoeverre hebben deze te maken met de omgeving waarin de leerling opgroeit?
5. Wie ondervinden de meeste belemmeringen voor presteren in het onderwijs?
   - Zijn er leerlingen die desondanks toch goed weten te presteren? Hoe komt dat dan?
6. Wie ondervinden de minste belemmeringen voor presteren in het onderwijs? Wat maakt het succesvol?
7. Wat doen jullie zelf om leerlingen te helpen die te maken hebben met belemmerend factoren?

Factoren voorleggen

1. Herkennen jullie de factoren zoals we die hier geschetst hebben?
   - Waarom wel? Waarom niet?
2. Welke kennis is nodig voor de onderwijspraktijk op het gebied van onderwijsongelijkheid?

COLOFON

Opdrachtgever
Gelijke Kansen Alliantie;
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Auteurs
M. Badou, MSc.
M. Day, MSc.

Opmaak
VormVijf Den Haag

Uitgave
Verwey-Jonker Instituut
Kromme Nieuwegracht 6
3512 HG Utrecht
(030) 230 07 99
secr@verwey-jonker.nl
www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via:
www.verwey-jonker.nl
www.gelijke-kansen.nl

ISBN 978-94-6409-032-1

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2021.
Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned