

THEMA BETERE SOCIAAL- ECONOMISCHE POSITIE

Literatuurverkenning kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs



auteur: Edwin Buijs
27 februari 2025

HAN_UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

Vooraf

De koers van de HAN (2022-2028) staat in het teken van 'een slimme, schone en sociale wereld van morgen'. In deze verkenning staat *sociaal* centraal. Met sociale wereld bedoelen we een wereld waarin iedereen gelijke mogelijkheden heeft om in goede gezondheid te leven. Dat vinden we sociaal rechtvaardig ofwel 'fair'.

In onze Nederlandse maatschappij (en ook daarbuiten) zien we de gezondheidsverschillen tussen mensen in een hoge en mensen een lage sociaaleconomische positie toenemen.

Daarom willen we met zwaartepunt **Sociaal - Fair Health** bijdragen aan het **verkleinen van sociaaleconomische gezondheidsverschillen**. Dit doen we aan de hand van 4 thema's:

- Betere sociaaleconomische positie
- Inclusief onderwijs en werk
- Gezonde leefomgeving en leefstijl
- Toegankelijke informatie en voorzieningen

Deze verkenning gaat over één van de twee belangrijke onderwerpen van het thema Betere sociaaleconomische positie: *Kansengelijkheid in het onderwijs*. Over het andere onderwerp (*bestaanszekerheid*) volgt een aparte verkenning.

Met dit document willen we studenten, docenten, onderzoekers en beleidsmakers voorzien van relevante informatie over de integrale factoren die op dit thema een rol kunnen spelen bij het ontstaan en het terugdringen van sociaaleconomische gezondheidsverschillen.

De verkenningen op de andere thema's, een algemene inleiding en meer informatie over de centrale missie van het zwaartepunt zijn te vinden op han.nl/fairhealth.

In contact komen?

FairHealth@han.nl

INHOUDSOPGAVE

1	DEFINITIE, UITINGSVORMEN EN OMVANG KANSENONGELIJKHEID.....	6
1.1	Definitie kansen(on)gelijkheid.....	6
1.2	Hoe omvangrijk is de problematiek van kansenongelijkheid?	7
1.2.1	Primair onderwijs.....	7
1.2.2	Voortgezet onderwijs.....	8
1.2.3	Middelbaar beroepsonderwijs	8
1.2.4	Hoger onderwijs	9
2	WELKE FACTOREN LIGGEN TEN GRONDSLAG AAN KANSENONGELIJKHEID?	10
2.1	Factoren op het niveau van de aanleg en eigenschappen van de individuele leerling	11
2.2	Factoren op het niveau van de thuisomgeving en ouders.....	12
2.2.1	Economisch kapitaal	12
2.2.2	Cultureel kapitaal	13
2.2.3	Sociaal kapitaal.....	16
2.3	Factoren op het niveau van de klas en leraar	16
2.4	Factoren op het niveau van de school.....	20
2.5	Factoren op het niveau van de wijk en de regio	21
2.6	Factoren op het niveau van het onderwijssysteem	21
3	INTERVENTIES OM KANSENGELIJKHEID TE BEVORDEREN	23
3.1	Interventies op het niveau van de individuele leerling	23
3.2	Interventies op het niveau van de thuisomgeving en ouders	24
3.3	Interventies op het niveau van de klas en leraar	24
3.4	Interventies op het niveau van de school	28
3.5	Interventies op het niveau van de wijk en de regio.....	29
3.6	Interventies op het niveau van het onderwijssysteem	30
	CONCLUSIE.....	32
	DISCUSSIE.....	34
	LITERATUUROVERZICHT	37

INLEIDING

Mensen met een lage opleiding of een laag inkomen leven vaak korter en brengen minder jaren in goede gezondheid door dan mensen met een hogere opleiding of een hoger inkomen. Het HAN-zwaartepunt Fair Health zet zich via onderzoek en onderwijs in om deze sociaaleconomische gezondheidsverschillen te verkleinen. Eén van de thema's van Fair Health is Betere sociaaleconomische positie. Iemand's sociaaleconomische positie (SEP) wordt in belangrijke mate bepaald door het onderwijs dat hij of zij heeft genoten. Een hogere opleiding betekent vaak een betere arbeidsmarktpositie, meer inkomen, meer gezondheidsvaardigheden, meer mogelijkheden om regie te nemen over je leven en zo nodig op te komen voor jezelf. We zien echter dat niet alle kinderen en jongeren dezelfde kansen krijgen in het onderwijs; dit geldt vooral voor kinderen uit gezinnen met een lage SEP. Door te werken aan gelijkere kansen in het onderwijs kan worden gewerkt aan de basis van een betere sociaaleconomische positie.

De voornaamste doelen van deze literatuurverkenning zijn om te verduidelijken dat kansenongelijkheid in het onderwijs een probleem is waarvan zowel de oorzaken als de oplossingen gevonden moeten worden op verschillende niveaus en bij verschillende actoren en om zicht te geven op de diversiteit aan oorzaken en oplossingsrichtingen, om onderzoekers inspiratie en aanknopingspunten te bieden voor het maken van een koppeling met bestaand onderzoek of voor het opstarten van nieuw onderzoek op het gebied van kansengelijkheid.

In het eerste hoofdstuk wordt nader ingegaan op het begrip kansen(on)gelijkheid, op de manieren waarop kansenongelijkheid in het onderwijs tot uiting komt, en op de omvang van dit probleem. In hoofdstuk 2 worden mogelijk verklarende factoren voor het ontstaan van kansenongelijkheid besproken. In hoofdstuk 3 worden meer en minder kansrijke interventies besproken voor het verbeteren van de kansengelijkheid. Na een samenvatting van de belangrijkste bevindingen in de conclusie, zal in de discussie een slotbeschouwing worden gegeven, gevolgd door een bespreking van enkele kanttekeningen bij deze literatuurverkenning en suggesties voor vervolgonderzoek.

1 DEFINITIE, UITINGSVORMEN EN OMVANG KANSENONGELIJKHEID

1.1 Definitie kansen(on)gelijkheid

Veel positieve uitkomsten in het leven, zoals gezondheid, hangen samen met iemands sociaal-economische positie (SEP). Iemands SEP wordt (doorgaans) bepaald door het eigen opleidingsniveau (of in het geval van kinderen het opleidingsniveau van hun ouders), iemands (ouders') inkomen, beroepsniveau, en/of cultureel kapitaal. Volgens het meritocratisch ideaal zou iemands sociaal-economische positie tot stand moeten komen door een combinatie van diens aanleg en inzet. In een meritocratische samenleving is er sprake van kansengelijkheid; met andere woorden: bij gelijke aanleg en inzet zou iedereen, ongeacht diens achtergrond, dezelfde kans moeten hebben om een bepaalde SEP te bereiken. De standenmaatschappij waarin iemands SEP volledig werd bepaald door waar iemands wieg stond behoort gelukkig tot een ver verleden en in de loop van de 20^e eeuw is de sociale mobiliteit (de mogelijkheid om in SEP te stijgen) in Nederland sterk toegenomen. Hoewel er een grote vooruitgang is geboekt en ook vandaag de dag nog steeds veel kinderen het vooruitzicht hebben om de SEP van hun ouders te overstijgen (zie paragraaf 1.2.1), is er nog steeds sprake van kansenongelijkheid in het onderwijs.

Wat kansengelijkheid in het onderwijs precies inhoudt, kan op verschillende manieren benaderd worden. In de literatuur (Elffers, 2022) worden drie verschillende benaderingen onderscheiden.

Gelijke kansen bij gelijke geschiktheid: Volgens deze benadering moeten leerlingen bij gelijke geschiktheid (afgemeten aan bijvoorbeeld prestaties, inzet, talent en aanleg) een gelijke kans hebben om bepaalde onderwijsuitkomsten na te streven en te realiseren.

Gelijke kansen op geschiktheid: Het uitgangspunt bij deze benadering is het bieden van gelijke kansen van leerlingen op het ontwikkelen en tonen van geschiktheid.

Gelijke kansen bij ongelijke geschiktheid: Volgens deze benadering zouden verschillen in geschiktheid (zoals talent en aanleg) niet moeten resulteren in aanzienlijke verschillen in welvaart, sociale status of macht. Het gaat hierbij dus niet zozeer over de kansen in het onderwijs zelf maar over de kansen die de gerealiseerde onderwijsuitkomsten (zoals diploma's) bieden in de samenleving.

Welke benadering men kiest heeft implicaties voor de mate waarin ongelijke uitkomsten worden geproblematiseerd, voor de manier waarop deze worden tegengegaan, en voor de voorwaarden die aan het onderwijs worden gesteld (Elffers, 2022). Bij de eerste benadering ligt de nadruk op een gelijke behandeling bij gelijke geschiktheid, bijvoorbeeld door het zo zuiver mogelijk vaststellen van de cognitieve capaciteiten van een leerling. In deze benadering worden gelijke kansen echter alleen gegarandeerd wanneer leerlingen ook daadwerkelijk in gelijke mate in staat worden gesteld om hun talent te ontplooiën. Er kunnen zich echter zowel in de thuisomgeving als in de schoolomgeving belemmeringen voordoen die maken dat leerlingen hun cognitieve capaciteiten niet ten volle kunnen

ontwikkelen. De tweede benadering legt daarom de nadruk op het identificeren en wegnemen of compenseren van deze belemmeringen. Volgens de eerste twee benaderingen zijn ongelijke uitkomsten gerechtvaardigd zolang ze zijn toe te schrijven aan een verschil in cognitieve capaciteiten. Bij de derde benadering is het uitgangspunt dat iedereen de kans moet hebben op een goed leven, ongeacht diens cognitieve capaciteiten en in het onderwijs doorlopen route. Iedere doorlopen route zou leerlingen voldoende moeten toerusten om volwaardig te kunnen deelnemen aan de samenleving.

In deze literatuurreview is geen keuze gemaakt voor één van deze benaderingen.

1.2 Hoe omvangrijk is de problematiek van kansenongelijkheid?

Leerlingen met een lage SEP hebben vaak een minder gunstige schoolloopbaan dan leerlingen met een hoge SEP. In deze paragraaf wordt onderzoek besproken dat een licht werpt op hoe kansenongelijkheid tot uiting komt in primair en voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, en hoger onderwijs.

1.2.1 Primair onderwijs

Wie voor een dubbeltje geboren is, kan in het Nederland van vandaag de dag wel degelijk een kwartje worden. In de afgelopen decennia is de sociale mobiliteit sterk toegenomen. Waar in 1960 nog slechts 2% van de Nederlandse bevolking hoogopgeleid was (EenVandaag, 2017), was dit in 1981 gestegen naar 11,1%. Deze stijging heeft zich doorgezet en in 2021 is inmiddels 35,5% van de Nederlanders hoogopgeleid (CBS, 2022). Het percentage laagopgeleiden is in de periode van 1981 tot 2021 gedaald van 57,7% naar 25,8%. Er zijn ook vandaag de dag veel kinderen in Nederland die het vooruitzicht hebben om een hoger opleidingsniveau te bereiken dan hun ouders. Zo kreeg in 2023 van de leerlingen met ouders die maximaal mbo niveau 2 hebben behaald 76,4% in groep 8 van het basisonderwijs een schooladvies van vmbo-k of hoger (ocwincijfers.nl, z.d.); deze leerlingen kregen na succesvolle afronding van het voortgezet onderwijs toegang tot een vervolgopleiding op mbo niveau 3 of hoger. Voor de 23,2% van de leerlingen met maximaal mbo niveau 2-opgeleide ouders met een havo-advies of hoger ligt zelfs een vervolgopleiding in het hoger onderwijs in het verschiet (ocwincijfers.nl, z.d.). Verder blijkt uit onderzoek met behulp van data uit het Nederlands Tweelingen Register dat in Nederland genen driekwart van de verschillen tussen eindtoetsscores van leerlingen bepalen; dit geldt voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond (De Zeeuw et al., 2016, 2019). Dit is een teken dat de aanleg van leerlingen ondanks de SEP van hun ouders (grotendeels) tot ontwikkeling komt. Nederland presteert qua kansengelijkheid daarmee beter dan landen als het VK en de VS, waar de invloed van aanleg op prestaties lager ligt (De Zeeuw et al., 2015). Een andere aanwijzing dat het onderwijs meritocratischer geworden is (m.a.w. dat iemands opleidingsniveau/SEP tot stand komt door een combinatie van diens aanleg en inzet), is dat bij de start van het onderwijsachterstandenbeleid in de jaren '70 en '80 het opleidingsniveau van de ouders nog 16% van de variantie in taal- en rekenprestaties van leerlingen verklaarde, terwijl dit in 2011 gedaald is naar 3% (Driessen, 2013).

Hoewel het (primaire) onderwijs dus wel degelijk perspectief biedt op sociale mobiliteit, is er nog steeds sprake van kansenongelijkheid. In het primaire onderwijs krijgen leerlingen met een lagere SEP doorgaans lagere schooladviezen (e.g. Van Leest et al., 2021). Dit komt voornamelijk doordat hun taal- en rekenprestaties lager zijn dan die van leerlingen met een hogere SEP, maar ook andere factoren spelen een rol (zie hiervoor paragraaf 2.3). Ook werd hun schooladvies minder vaak naar boven bijgesteld wanneer zij een hogere score hadden op de eindtoets (Swart et al., 2019). Verder bleek uit het tweelingonderzoek van De Zeeuw et al. (2016, 2019) dat 8% van de variantie in eindtoetsscores kon worden verklaard door de gedeelde omgeving; de invloed van de gedeelde omgeving bleek te kunnen worden toegeschreven aan de SEP van de ouders van de leerlingen.

1.2.2 Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs stromen leerlingen met een lage SEP minder vaak op naar een hoger niveau en vaker af naar een lager niveau (Dijks et al., 2020; Van Rooijen et al., 2017). Wel is het verschil in op- en afstroom tussen leerlingen met een verschillende SEP de afgelopen jaren afgenomen (ocwincijfers.nl, z.d.). Daarnaast slagen leerlingen met een lage SEP (iets) minder vaak voor het Centraal Eindexamen en stromen zij na het behalen van een diploma in het vo minder vaak door naar een hoger niveau (Inspectie van het Onderwijs, 2023; ocwincijfers.nl, z.d.). Zo stromen leerlingen met universitair opgeleide ouders na het behalen van hun havodiploma 2,5 keer zo vaak door naar het vwo als leerlingen met ouders met maximaal een diploma op mbo niveau 2 (ocwincijfers.nl, z.d.). Ook de doorstroom vanuit vmbo-(g)t naar havo wordt relatief vaker gemaakt door leerlingen met universitair opgeleide ouders (22,2% in 2022/2023) dan door leerlingen met mbo niveau 2-opgeleide ouders (14,5%; ocwincijfers.nl, z.d.).

1.2.3 Middelbaar beroepsonderwijs

Mbo-studenten met (ouders met) een lage SEP blijken een minder grote kans op studiesucces te hebben (Kennisrotonde, 2023). Zij blijken vaker uit te vallen dan studenten met een hoge SEP (Elffers, 2011; Herweijer, 2008; Vugteveen & Timmermans, 2017). Factoren die hier een rol in kunnen spelen zijn onder meer het hebben van schulden en het ervaren van weinig ondersteuning en betrokkenheid vanuit ouders (Elffers, 2011). De route vanuit mbo niveau 4 naar het hbo blijkt een belangrijke route te zijn voor leerlingen met ouders met een lage SEP. Dit wordt duidelijk uit het feit dat onder instromers vanuit het mbo aanzienlijk meer eerstegeneratie studenten (studenten met ouders die geen hoger onderwijs hebben gevolgd) te vinden zijn dan onder instromers vanuit havo en vwo (Veraa, 2018). Bij de (relatief geringe) doorstroom vanuit het mbo naar het hoger onderwijs zijn verschillen te zien tussen gediplomeerden met verschillende achtergronden (Herweijer et al., 2021). Zo blijkt 36,8% van de studenten met hoogopgeleide ouders na het behalen van hun mbo4-diploma door te stromen naar het hbo tegenover 25,5% van de mbo4-gediplomeerden met ouders met maximaal een diploma mbo niveau 2.

1.2.4 Hoger onderwijs

Veruit de meeste leerlingen stromen vanuit havo en vwo door naar het hoger onderwijs; verschillen in doorstroom tussen gediplomeerden met verschillende achtergronden zijn beperkt (Herweijer et al., 2021). Wel blijken gediplomeerden met laagopgeleide ouders vanuit het vwo iets vaker te kiezen voor het hbo dan voor de universiteit. Ook hebben zij een kleinere kans om door te stromen naar opleidingen die selecteren bij de instroom. Daarnaast blijken studenten met hoogopgeleide ouders na het behalen van hun hbo-diploma vaker de keuze te maken om door te stromen naar de universiteit. Zo stroomde in 2022/2023 8,5% van de studenten met hoogopgeleide ouders door naar de universiteit vergeleken met 4,5% van de studenten met maximaal mbo niveau 2-opgeleide ouders (ocwincijfers.nl, z.d.).

Eerstegeneratiestudenten vallen volgens de Inspectie van het Onderwijs (2016) in het hbo vaker uit dan studenten met hoger opgeleide ouders. Daarnaast vallen hbo-studenten met ouders in de laagste inkomensgroepen vaker binnen een jaar uit, zij veranderen iets vaker van studie en zij halen minder vaak hun diploma na 5 jaar dan studenten met ouders in de hogere inkomensgroepen. Hoewel bij studenten in het wetenschappelijk onderwijs de verschillen in studiesucces naar SEP minder groot zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2016), blijken studenten met hoogopgeleide ouders 5 jaar na aanvang van hun wo-opleiding vaker een wo-diploma te hebben behaald of nog steeds onderwijs te volgen op dit niveau (ocwincijfers.nl, z.d.). Wel wordt dit verschil tussen studenten met maximaal mbo niveau 2-opgeleide ouders en studenten met hoger opgeleide ouders kleiner; zo zat in 2018/2019 76,6% van de wo-studenten met ouders met maximaal een mbo niveau 2-diploma na 5 jaar nog op wo-niveau tegenover 79,9% van de wo-studenten met wo-opgeleide ouders (ocwincijfers, z.d.). Hoewel studenten met lager opgeleide ouders in het wetenschappelijk onderwijs vaker van studie wisselen, wordt dit verschil ook kleiner (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

2 WELKE FACTOREN LIGGEN TEN GRONDSLAG AAN KANSENONGELIJKHEID?

Er zijn uiteenlopende verklaringen voor het in hoofdstuk 1 toegelichte verband tussen het hebben van ouders met een lage SEP en een (relatief) ongunstig verloop van de onderwijsloopbaan van leerlingen/studenten. Tabel 1 geeft een overzicht van een aantal mogelijk verklarende factoren voor het ontstaan van kansen(on)gelijkheid, ingedeeld in verschillende niveaus: dat van de aanleg van de individuele leerling, van de thuisomgeving en de ouders, van de klas en de leraar, van de school, van de wijk en regio, en van het onderwijssysteem. In dit hoofdstuk worden deze factoren nader toegelicht.

Tabel 1. Factoren die een rol spelen in het ontstaan van kansen(on)gelijkheid

Niveau	Factor
Aanleg en eigenschappen van de individuele leerling	Algemene intelligentie (de g-factor)
	Consciëntieusheid
	Mindset
	Persoonlijk kapitaal
Thuisomgeving en ouders: economisch kapitaal	Stress
	Extra ondersteuning bij het leren
	Woonsituatie
	Ontspanningsmogelijkheden
	Gezond beweegpatroon
	Ontbijt
Thuisomgeving en ouders: cultureel kapitaal	Niet genoeg geld voor gezonde voeding
	Boeken
	Museumbezoek, muziek en theater
	Taal
	Kennis
	(Voor)lezen
	(Inconsistente) opvoedstijl
	Eenoudergezin
	Ambities en betrokkenheid bij het onderwijs
	De weg kunnen vinden in het onderwijssysteem
Thuisomgeving en ouders: sociaal kapitaal	Ongezonde voeding en roken als leefstijlkeuze
	Sociaal netwerk
Klas en leraar	Deelname aan buitenschoolse activiteiten
	Self-fulfilling prophecy door verwachtingen
	Schooladviezen
	Lespraktijken
	Differentiatie: divergent of convergent
	Groeperen: homogeen of heterogeen
	Toetsen en beoordelen
	Performance approach
	Kwaliteit van leraren
	Samenstelling van de klas
School	Samenstelling van een school qua SEP van de leerlingpopulatie
	Niveaus in de brugklas
Wijk en regio	Leefbaarheid van een buurt
Onderwijssysteem	Vroege/sterke selectie
	Opportunity to learn

2.1 Factoren op het niveau van de aanleg en eigenschappen van de individuele leerling

Eén van de verklaringen waarom het opleidingsniveau dat kinderen uiteindelijk behalen in veel gevallen overeenkomt met dat van hun ouders, is erfelijkheid: kinderen met hoogopgeleide ouders erven (een deel van) de genen die hun ouders succes hebben gebracht in hun onderwijsloopbaan. Zoals reeds benoemd in hoofdstuk 1, worden de verschillen tussen eindtoetsscores van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs in Nederland voor driekwart bepaald door genen (De Zeeuw et al., 2016, 2019).

Intelligentie is één van de factoren op het niveau van de individuele leerling die bepalend zijn voor schoolprestaties. **Algemene intelligentie (de g-factor)** blijkt bij kinderen van 9 jaar voor 41% verklaard te kunnen worden door erfelijkheid en bij jongvolwassenen van 17 jaar zelfs voor 66% (Haworth et al., 2010). Dat de erfelijkheidsgraad toeneemt naarmate iemand ouder wordt, kan volgens Haworth et al. (2010) mogelijk ten dele worden verklaard doordat wanneer kinderen opgroeien, zij in toenemende mate hun eigen ervaringen kiezen, wijzigen en creëren, deels op basis van hun genetische aanleg.

Er zijn echter ook niet-cognitieve persoonlijke eigenschappen die voorspellend zijn voor succes in de schoolloopbaan en in de latere carrière. Zo hangt de mate waarin iemand **consciëntieus** is op 16-jarige leeftijd samen met diens opleidingsniveau, salaris, werkstatus, gezondheid en financieel gedrag op volwassen leeftijd (Conger et al., 2021; Liu, 2023; Prevoo & Ter Weel, 2015). Uit onderzoek van Conger et al. (2021), waarin ook het verband tussen consciëntieusheid van ouders met dat van hun kinderen werd onderzocht, bleek dat kinderen met ouders met een hogere SEP een grotere mate van consciëntieusheid ontwikkelen. De intergenerationele continuïteit in consciëntieusheid verklaren zij door zowel genetische als sociale invloeden.

Een andere niet-cognitieve eigenschap die een rol kan spelen in schoolsucces is **mindset**. Leerlingen met ouders met een hogere SEP blijken vaker een growth mindset te hebben, oftewel de overtuiging dat iemands capaciteiten ontwikkelbaar zijn; de tegenhanger hiervan is een fixed mindset. Het verschil in schoolprestaties tussen leerlingen met een hoge en met een lage SEP blijkt ten dele te worden verklaard door dit verschil in mindset (Destin et al., 2019).

Tot slot kan ook zogenaamd **persoonskapitaal** een rol spelen in de kansen die iemand krijgt. Persoonskapitaal kan verder worden onderverdeeld in fysiek kapitaal (gezondheid), mentaal kapitaal (waaronder zelfvertrouwen), en esthetisch kapitaal (een aantrekkelijk uiterlijk); deze factoren kunnen ook een rol spelen in de kansen die iemand krijgt op succes in de maatschappij. Zo kan het bijvoorbeeld minder gemakkelijk zijn voor iemand om een baan te vinden als hij of zij ongezond of onaantrekkelijk is. Lagere sociale klassen zoals de zogenaamde onzekere werkenden en het precariaat scoren in onderzoek van het SCP lager op persoonskapitaal dan hogere sociale klassen zoals de werkende bovenlaag en jongere kansrijken (Vrooman et al., 2023).

De thuisomgeving en de school spelen ook een belangrijke rol in het tot ontwikkeling komen van de intelligentie en van niet-cognitieve eigenschappen van leerlingen; zie hiervoor respectievelijk paragraaf 2.2 en paragraaf 2.3.

2.2 Factoren op het niveau van de thuisomgeving en ouders

De thuisomgeving in het algemeen en de ouders¹ van een leerling in het bijzonder kunnen op verschillende manieren van invloed zijn op de onderwijskansen die een leerling krijgt. Deze invloeden worden in deze paragraaf besproken aan de hand van de volgende onderwerpen: economisch, cultureel en sociaal kapitaal.

2.2.1 Economisch kapitaal

Eén van de maatstaven voor een lage SEP is het hebben van een laag inkomen of het beschikken over weinig financiële middelen. In termen van de theorie van Bourdieu en Passeron (1970) kan hierbij worden gesproken van een gebrek aan economisch kapitaal. Er zijn verschillende manieren waarop een gebrek aan economisch kapitaal bij de ouders verband houdt met een minder gunstig verloop van de schoolloopbaan van hun kinderen.

Ten eerste blijkt uit een review van Masarik en Conger (2017) dat financiële moeilijkheden kunnen leiden tot **stress** bij ouders. Deze stress kan leiden tot onder meer depressie bij de ouders, relatieproblemen met de (huwelijks)partner, en tot ongunstige opvoedstijlen en -praktijken, zoals een inconsistente opvoedstijl (zie ook paragraaf 2.2.2). Dergelijke opvoedstijlen en praktijken houden op hun beurt verband met onder meer internaliserende en externaliserende gedragsproblemen bij de kinderen en slechtere schoolprestaties.

Meer financiële middelen bieden ouders ook meer mogelijkheden om **extra ondersteuning bij het leren** in te kopen voor hun kinderen, bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding en toetstrainingen (Elffers, 2018). De Inspectie van het Onderwijs (2023) noemt het feit dat huishoudens steeds meer uitgeven aan aanvullend onderwijs zoals examentraining of bijles als mogelijke verklaring van het feit dat naarmate het inkomen van ouders hoger is, leerlingen vaker slagen in het vo en vaker hogere cijfers halen voor het centraal examen.

Een gebrek aan financiële middelen kan ook gevolgen hebben voor de **woonsituatie**. In huishoudens met weinig financiële ruimte hebben kinderen vaak geen eigen slaapkamer en soms zelfs geen eigen bed (Ter Weel et al., 2024). Er is een verband tussen het hebben van een eigen slaapkamer en de schoolprestaties van een leerling (Ter Weel et al., 2024) en er zijn indicaties dat het hier om een causaal verband gaat (Goux & Maurin, 2005).

¹ Waar 'ouders' staat kan ook 'verzorgers' worden gelezen.

De financiële situatie van ouders kan ook een rol spelen in de mate waarin kinderen toegang hebben tot sport en natuur, en of zij wel eens op zomervakantie gaan. Dergelijke **ontspanningsmogelijkheden** hangen positief samen met prestaties van leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs (Ter Weel et al., 2024). Wanneer ouders minder over de financiële middelen beschikken om hun kinderen naar een sportgelegenheid te laten gaan, dan hebben deze kinderen minder gelegenheden om te bewegen; en een **gezond beweegpatroon** blijkt samen te hangen met schoolprestaties (Asigbee et al., 2018).

Naar schatting ontbijt 1,3% (Nationaal hulpfonds, 2023) tot een kwart van de kinderen (Ter Weel, 2024) onvoldoende. Mogelijk speelt armoede hier een rol in. Door het overslaan van het **ontbijt** missen leerlingen de gunstige invloed hiervan op taken waarbij geheugenfuncties nodig zijn (Benton & Parker, 1998), en presteren zij minder goed op school dan leerlingen die wel hebben ontbeten (Hoyland et al., 2009). Er blijkt sprake te zijn van een positief verband tussen **gezonde voeding** en schoolprestaties (Asigbee et al., 2018). Armoede wordt vaak in verband gebracht met ongezonde voedingspatronen: doordat mensen minder geld te besteden hebben, zouden zij minder gezonde voedingsmiddelen kopen. Het blijkt echter dat de SEP-verschillen in obesitas (een indicator van het nuttigen van ongezonde voeding) het grootst zijn in landen waarin sprake is van de minste materiële deprivatie (Mackenbach, 2019). Dit is een indicator dat ongezonde voedingspatronen in gezinnen met een lage SEP voor een deel ook te maken hebben met leefstijlkeuzes en daardoor mogelijk ook kunnen worden beschouwd als een aspect van cultureel kapitaal (zie paragraaf 2.2.2 over cultureel kapitaal voor meer informatie over de mogelijke gevolgen van ongezonde voedingspatronen).

2.2.2 Cultureel kapitaal

Niet alleen een gebrek aan financieel kapitaal kan de kansen van leerlingen met een lage SEP negatief beïnvloeden. Volgens Bourdieu en Passeron (1970) is er ook sprake van cultureel en sociaal kapitaal. Bij cultureel kapitaal gaat het onder meer om de kennis, vaardigheden en de opleiding van mensen. Cultureel kapitaal omvat echter ook voorkeuren en gewoonten, die bij een hogere SEP doorgaans geassocieerd worden met bijvoorbeeld het aantal diploma's dat iemand bezit, het bezit van (veel) boeken en regelmatig museumbezoek. Cultureel kapitaal omvat echter ook voorkeuren en gewoonten die doorgaans geassocieerd worden met een hogere SEP.

Kinderen in gezinnen met veel **boeken** in huis blijken volgens onderzoek van Evans et al. (2014) beter te presteren. De boeken zorgen voor een klimaat van intellectuele uitdaging, wat bevorderlijk is voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Er gaat een onafhankelijk effect uit van het aantal boeken (gecorrigeerd voor o.a. opleidingsniveau, beroep en inkomen van de ouders). In de huizen van gezinnen met een lage SEP zijn doorgaans weinig boeken te vinden (Department for Children, Schools and Families, 2009). Toch zijn het juist kinderen met ouders met een lage SEP die het meeste profiteren van het hebben van veel boeken in huis; het gaat om een substantieel effect (Evans et al., 2014). Wereldwijd blijkt er een verband te zijn tussen het aantal boeken thuis en PISA-toetsscores. De precieze factoren zijn volgens Evans et al. (2014) niet bekend. Het aantal boeken zou een

graadmeter kunnen zijn van een 'scholarly culture' thuis, en het zou met name die scholarly culture zijn die de prestaties van leerlingen verhoogt. Maar er zou ook een direct effect uit kunnen gaan van de boeken. Op basis van experimenteel onderzoek waarin kinderen boeken werden gegeven (Allington et al., 2010; Kim, 2006) bleek dat scores in begrijpend lezen verbeterden, met name voor leerlingen uit achterstandsgezinnen. Op basis daarvan zou verwacht kunnen worden dat er wel degelijk sprake is van een direct effect.

Niet alleen de aanwezigheid van boeken in huis, maar ook de mate waarin kinderen in aanraking komen met cultuur via **museumbezoek, muziek en theater** houdt verband met de prestaties van leerlingen op de Eindtoets Basisonderwijs (Ter Weel et al., 2024).

De **kennis** die leerlingen vanuit hun ouders meekrijgen kan hun onderwijskansen vergroten. Wanneer leerlingen voorkennis hebben over het onderwerp van een tekst, dan begrijpen zij deze tekst ook beter. Zo bleek in een experiment van Kaefer et al. (2015) dat leerlingen met ouders met een hogere SEP een tekst over vogels beter begrepen, omdat zij thuis al meer over vogels hadden geleerd dan leerlingen met ouders met een lagere SEP. Toen echter fictieve vogelnamen werden gebruikt, verdween de voorsprong van de leerlingen met een hogere SEP. Het hebben van (voor)kennis kan bij het begrijpen van teksten ook compenserend werken voor een lagere intelligentie. Zo bleek uit onderzoek van Schneider et al. (1989), waarin leerlingen teksten over voetbal moesten lezen, dat afkomst en intelligentie van leerlingen minder belangrijk waren dan hun (voor)kennis over voetbal.

De **taal** die thuis wordt gebruikt kan ook bijdragen aan verschillen in kansen tussen kinderen met een hoge en met een lage SEP. Zo krijgen jonge kinderen uit gezinnen met een lage SEP naar schatting thuis ongeveer een derde van het aantal woorden te horen vergeleken met kinderen met een hogere SEP (Cassen & Kingdon, 2007; Hart & Risley, 2003). Volgens de theorie van Bernstein (1971) zijn er twee verschillende taalcodes: een beperkte, alledaagse (restricted) code en een uitgebreide (elaborate) code. De beperkte code wordt gekenmerkt door eenvoudige grammatica, kortere zinnen en concrete taal, terwijl de uitgebreide code wordt gekenmerkt door een gevarieerdere woordenschat, langere zinnen en een complexere grammatica. Zowel in gezinnen met een hoge SEP als in gezinnen met een lage SEP wordt de beperkte code gebruikt, echter wordt de uitgebreide code niet of onvoldoende beheerst door laagopgeleiden. Bij kennisoverdracht, zoals op school en/of via boeken, is de uitgebreide code nodig. Leerlingen die meer vertrouwd zijn met de uitgebreide code zouden daarom een voorsprong hebben bij het op deze wijze opdoen van kennis.

Een specifieke manier waarop leerlingen in aanraking worden gebracht met taal is **(voor)lezen**. Kinderen die samen met hun ouders lezen, behalen hogere schoolprestaties, met name wanneer de kinderen hierbij ook zelf lezen en wanneer de ouders hun kinderen specifieke leesstrategieën bijbrengen (Hattie, 2009). Uit meerdere onderzoeken blijkt dat ouders met een lage SEP minder met hun kinderen lezen (e.g. West, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

De **opvoedstijl** van ouders kan ook verband houden met de schoolprestaties van kinderen. Zo hebben ouders met een lage SEP vaker een **inconsistente opvoedstijl** (gekenmerkt door grilligheid in het handhaven van gedragsregels voor het kind en door wisselend streng of toegeeflijk te zijn) en gebruiken vaker psychologische controle (denk aan het opwekken van schuldgevoelens en het weerhouden van liefde) bij hun kinderen. Dit houdt verband met gedragsproblemen en slechtere schoolprestaties van kinderen (Kaiser et al., 2019).

Relatief veel kinderen met ouders met een lage SEP groeien op in een **eenoudergezin** (NIDI, 2022). Kinderen die opgroeien in eenoudergezinnen ontwikkelen zich minder goed op school en qua gedrag dan kinderen die opgroeien in een gezin met beide ouders (Prevoo & Ter Weel, 2015) en presteren minder goed op de Eindtoets Basisonderwijs (Ter Weel et al., 2024).

Ook in relatie tot de school en schoolloopbaan van hun kinderen werken de houding, kennis en vaardigheden van ouders met een lage SEP vaak in het nadeel van de onderwijskansen van hun kinderen. Zo hebben ouders met een lage SEP doorgaans lagere **ambities** wat betreft de prestaties van hun kinderen (De Boer et al., 2010; Dollmann, 2015). Door Hattie (2009) worden de ambities en verwachtingen van ouders voor hun kinderen gezien als een van de belangrijkste factoren in het schoolsucces van hun kinderen. Eén van de manieren waarop deze ambities kunnen doorwerken in het succes van leerlingen is dat (sommige) leraren ze (onbewust) meewegen in schooladviezen (De Boer et al., 2010). Daarnaast proberen lager opgeleide ouders minder vaak om het advies van hun kind te verhogen door erover in gesprek te gaan met de leraar (Korpershoek et al., 2016). Ook zijn zij doorgaans weinig actief betrokken bij het onderwijs van hun kind (West, 2007). Bovendien weten ouders met een lage SEP vaak niet goed hoe zij **hun weg moeten vinden in het onderwijssysteem**; zij hebben bijvoorbeeld geen eigen ervaringen in het hoger onderwijs waardoor zij hun kinderen moeilijker kunnen ondersteunen wanneer zij naar het hoger onderwijs gaan (Elffers, 2016). Onder meer door onbekendheid met de spelregels en sociale codes op het hbo kan het voor eerstegeneratie studenten moeilijker zijn om binding op te bouwen met hun onderwijsomgeving (Severiens et al., 2011).

De leefstijlkeuzes van ouders met een lage SEP kunnen zich ook vertalen in slechtere onderwijskansen voor hun kinderen. Zo consumeren groepen met een hogere SEP vaak gezondere **voeding** zoals volkorenbrood, vis, verse groenten en fruit, terwijl groepen met een lagere SEP vaker geraffineerde producten en producten met toegevoegde vetten eten (Mitchell, 2018). 20% van de obesitas bij mannen en 40% van de obesitas bij vrouwen in 13 Europese landen blijkt toe te schrijven aan ongelijkheden in SEP. Obesitas bij kinderen blijkt met name samen te hangen met de SEP van hun moeder (Robertson, Lobstein & Knai, 2007). Onderzoek naar het verband tussen obesitas en cognitieve prestaties laat wisselende resultaten zien. Zo bleek uit onderzoek van Afzal en Gortmaker (2015) geen verband te bestaan tussen obesitas bij kinderen en hun prestaties op onder andere taal- en rekentoetsen. Uit een review van Smith et al. (2011) kwam echter naar voren dat obesitas een negatieve impact heeft op de hersenen. Daarnaast wijst cross-sectioneel onderzoek van Meo et al. (2019) uit dat zwaar obese

kinderen een significante achterstand hebben in cognitieve functies vergeleken met kinderen met een normale BMI.

Een andere leefstijlkeuze die zich mogelijk kan vertalen in slechtere onderwijskansen van kinderen is **roken**. In Nederland wordt met name gerookt door mensen met een lage SEP (Mackenbach, 2019). Er blijkt een negatief verband te bestaan tussen roken door de moeder tijdens de zwangerschap en de neurologische ontwikkeling, het cognitief functioneren en de schoolprestaties van het (ongeboren) kind (Chen et al., 2013; Clifford et al., 2012). Ook na de geboorte kunnen kinderen mogelijk negatieve invloed ondervinden van het rookgedrag van hun ouders, gezien er een verband bestaat tussen passief roken (het inademen van de rook van hun ouders) door kinderen en lagere schoolprestaties en minder goede neurocognitieve prestaties (Chen et al., 2013).

2.2.3 Sociaal kapitaal

Bij sociaal kapitaal gaat het om het **sociale netwerk** waar mensen toegang toe hebben (Bourdieu & Passeron, 1970). Denk hierbij aan steun van mensen buiten het eigen gezin, zoals binnen de bredere familie en daarbuiten. Sociaal kapitaal kan de kansen op succes in de onderwijsloopbaan en op de arbeidsmarkt vergroten (Badou & Day, 2021). Een te klein netwerk kan er bijvoorbeeld voor zorgen dat ouders niet kunnen voldoen aan zorgtaken, wat een stressvolle situatie thuis kan opleveren, wat weer kan leiden tot slechtere schoolprestaties van hun kinderen (Ter Weel et al., 2024). Een manier waarop kinderen sociaal kapitaal kunnen vergaren is door deel te nemen aan buitenschoolse activiteiten, waar zij contacten kunnen leggen met leeftijdsgenoten en volwassenen met verschillende achtergronden en met verschillende vaardigheden, hulpbronnen en connecties. Deelname aan **buitenschoolse activiteiten** blijkt samen te hangen met de ambitie van leerlingen om te gaan studeren aan een universiteit, ook na controle voor het opleidingsniveau van de ouders en voor de schoolprestaties van de leerlingen. Het zijn echter met name kinderen van hoogopgeleide ouders die deelnemen aan buitenschoolse activiteiten (Chesters & Smith, 2015).

2.3 Factoren op het niveau van de klas en leraar

De schoolprestaties van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs kunnen worden beïnvloed door de **verwachtingen** die leraren hebben over deze leerlingen (e.g. Hattie, 2009; Jussim & Harber, 2005). Deze verwachtingen komen tot stand door verschillende factoren, waaronder het eerdere gedrag van leerlingen in de klas, maar ook de SEP van de leerlingen: leraren hebben over het algemeen hogere verwachtingen van leerlingen met een hogere SEP (e.g. De Boer et al., 2010; Hattie, 2009; Timmermans et al., 2015). Wel is het zo dat de invloed van dergelijke factoren op de verwachtingen minder wordt naarmate een leraar meer objectieve informatie over de prestaties van de leerling krijgt (Hattie, 2009). Een leraar past zijn gedrag jegens een leerling enigszins aan naargelang de verwachting die hij of zij van deze leerling heeft (de leraar geeft een leerling van wie hij of zij lagere verwachtingen heeft bijvoorbeeld minder vaak een beurt). Leerlingen kunnen dit ook opmerken, en er bestaan aanwijzingen dat leerlingen verwachtingen van leraren overnemen in hun verwachtingen over zichzelf

en in hun zelfbeeld (Van den Bergh et al., 2021). De verwachtingen van leraren kunnen door hun aangepaste gedrag een zogenaamde **self-fulfilling prophecy** worden: leerlingen gaan door de hogere verwachtingen van de leraar ook daadwerkelijk (iets) beter presteren. Hoewel het over het algemeen om een klein (Jussim & Harber, 2005) tot middelmatig (Hattie, 2009) effect gaat (dat de prestaties van leerlingen vaak overeenkomen met de verwachtingen van leraren komt voornamelijk doordat de verwachtingen accuraat waren), zijn er aanwijzingen dat leerlingen met ouders met een lage SEP meer profiteren van hoge verwachtingen, met name wanneer deze leerlingen ook nog laag presteren. Er bestaat vooral bewijs voor het positieve effect van hoge verwachtingen. Over het negatieve effect van lage verwachtingen zijn onderzoeksuitkomsten wisselend (Jussim & Harber, 2005).

Een specifiek Nederlandse onderwijspraktijk waarin de verwachtingen van leraren een centrale rol spelen en waarmee veel afhangt voor de onderwijskansen van leerlingen, is het geven van **schooladviezen** oftewel niveauadviezen in groep 8 voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Het schooladvies speelt zo'n belangrijke rol in de onderwijskansen van leerlingen omdat er in het Nederlandse voortgezet onderwijs sprake is van een vrij sterke padafhankelijkheid: wanneer een leerling het vo in een bepaald niveau binnenstroomt, dan is de kans groot dat hij of zij op hetzelfde niveau eindigt (Onderwijsraad, 2021). Dit komt niet alleen doordat de voorspellingen van leraren die ten grondslag liggen aan het schooladvies vaak accuraat zijn. Schooladviezen kunnen namelijk ook als een self-fulfilling prophecy werken. Dit komt mede door het feit dat het stapelen van diploma's en het tussentijds veranderen van schoolsoort lastig is, onder andere vanwege de strenge eisen die vaak aan stapelen worden gesteld en vanwege het feit dat verschillende schoolsoorten vaak op afzonderlijke locaties worden aangeboden (Onderwijsraad, 2021; Visser et al., 2022).

Zoals beschreven in paragraaf 1.2.1 krijgen leerlingen met ouders met een hoge SEP doorgaans een hoger schooladvies dan leerlingen met ouders met een lage SEP. Deze verschillen worden voor het grootste gedeelte verklaard door verschillen in schoolprestaties, doorgaans gemeten aan de hand van de toetsgegevens voor begrijpend lezen en rekenen uit het leerlingvolgsysteem (e.g. Van Leest et al., 2021, 2022). Maar ook wanneer leerlingen met een lage SEP hetzelfde presteren, blijft er gemiddeld genomen nog steeds een verschil bestaan (e.g. Luyten & Bosker, 2014). Hoewel het doorgaans om een klein verschil gaat, kan het verschil groter worden wanneer het cumulatieve effect wordt meegenomen van andere factoren die de totstandkoming van het schooladvies kunnen beïnvloeden (Van Leest et al., 2022, 2024). Met name in twijfelgevallen hebben leraren de neiging om over te gaan tot intuïtieve besluitvorming; zij letten dan meer op 'zachte' criteria zoals werkhouding; deze zijn lastig objectief te meten, waardoor het risico groter wordt dat onbewuste vooroordelen de beslissing beïnvloeden (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Leraren blijken in beperkte mate factoren als de werkhouding van de leerling en de betrokkenheid van diens ouders mee te wegen in het bepalen van een schooladvies (Timmermans et al., 2016, 2019; Van Leest et al., 2022, 2024). Naast de grotere kans dat hierdoor onbewuste vooroordelen een rol gaan spelen in de beslissing, kan dit ook nadelig uitpakken voor leerlingen met een lage SEP gezien zij mogelijk gemiddeld een minder goede

werkhouding hebben (Hornstra, 2013) en gezien hun ouders doorgaans minder betrokkenheid op school laten zien dan ouders van leerlingen met een hoge SEP (West, 2007). Wanneer de leerling ook nog eens in een regio als Drenthe of Zeeland woont, dan kan dit de kans op een lager schooladvies nog verder vergroten, gezien er ook sprake is van regionale verschillen in de gemiddelde hoogte van schooladviezen (De Voogd, 2020; Kansenskaart.nl, z.d.). Verder blijkt dat er verschillen zijn tussen scholen en leraren in de manier waarop en de mate waarin bepaalde leerlingkenmerken mee worden gewogen in het schooladvies. Op sommige scholen wordt het opleidingsniveau van ouders bijvoorbeeld wel meegewogen in het schooladvies en op andere scholen niet (Timmermans et al., 2018). Daarnaast wegen sommige leraren bepaalde eigenschappen van leerlingen zwaarder mee voor sommige groepen dan voor andere (Van Leest et al., 2022, 2024). Zo krijgen leerlingen met een lage SEP en een slechte werkhouding (bijv. niet netjes werken) lagere schooladviezen dan leerlingen met een hoge SEP met een vergelijkbaar prestatieniveau en dezelfde werkhouding (Van Leest et al., 2024). Bovendien blijken sommige scholen een hoger advies te geven bij een bepaald prestatieniveau dan andere scholen (Van Leest et al., 2021). Het kan voor de kansen die een leerling krijgt dus uitmaken op welke school hij of zij zit en welke leraar hij of zij heeft.

Een voorbeeld uit een andere onderwijscontext van hoe lage verwachtingen en vooroordelen van docenten een self-fulfilling prophecy kunnen worden is te vinden bij mbo-studenten die overwegen om de overstap naar het hbo te maken. Het blijkt namelijk dat zowel mbo- als hbo-docenten hen vaak vertellen dat deze overstap te hoog gegrepen zou zijn. Hoewel dit een goedbedoeld advies is, kan dit mbo-studenten ontmoedigen om de overstap te maken. Steeds minder mbo-4-studenten blijken door te stromen naar het hbo (Van den Broek et al., 2020).

Ook bij het **toetsen en beoordelen** kunnen zich omstandigheden voordoen waardoor de kansengelijkheid in het gedrang komt. Bij het beoordelen van het werk van leerlingen wegen leraren naast de prestatie zelf namelijk bewust of onbewust vaak ook andere factoren mee, zoals de inzet en motivatie van de leerling (Allen, 2005; Rekers-Mombarg et al., 2009). Omdat het inschatten van zaken als inzet of motivatie doorgaans een subjectieve aangelegenheid is, is er een kans dat stereotypen en vooroordelen ook in het oordeel worden meegewogen, waar leerlingen met ouders met een lage SEP de dupe van kunnen zijn. De kans dat dit gebeurt is met name groot bij beoordelingen van prestaties zonder een duidelijk beoordelingsmodel; denk hierbij aan de beoordeling van werkstukken of presentaties (Van Vijfeijken et al., 2021). Daarnaast kan het beoordelen met cijfers bij de leerlingen of studenten een competitie in gang zetten om wie het hoogste cijfer heeft. Dit kan een zogenaamde **performance approach** in de hand werken (waarbij iemand gemotiveerd is om beter te presteren dan anderen; Darnon et al., 2017). In het hoger onderwijs blijken studenten met een hoge SEP beter te gedijen bij een performance approach dan studenten met een lage SEP (Darnon et al., 2017).

De kansen die leerlingen krijgen kunnen ook worden beïnvloed door de **lespraktijken** van de docent. Een van de lespraktijken waarbij dit duidelijk naar voren komt, is de wijze waarop de leraar tegemoetkomt aan de niveauverschillen tussen leerlingen in de klas, oftewel (interne) **differentiatie**. Er

zijn twee verschillende doelen die kunnen worden nagestreefd met differentiatie. Aan de ene kant kan een leraar kiezen voor **divergente differentiatie**. In dit geval kunnen de leerdoelen per leerling verschillen, waardoor leerlingen verschillende leerinhouden kunnen worden aangeboden en naar verschillende eindproducten toe kunnen werken (Van der Vegt et al., 2019). Omdat bij divergente differentiatie de laagpresteerders en de hoogpresteerders aan verschillende leerdoelen en -inhouden werken, zijn er voor de eerstgenoemden minder gelegenheden om te leren van de laatstgenoemden (Van Vijfeijken, 2021). Omdat leerlingen met een lage SEP doorgaans lager presteren (zie ook paragraaf 1.2.1), kan dit gevolgen hebben voor de kansengelijkheid. Aan de andere kant kan een leraar proberen om alle leerlingen in de klas de gestelde minimumdoelen te laten behalen; dit wordt **convergente differentiatie** genoemd (Van der Vegt et al., 2019). Zie paragraaf 3.3 voor meer informatie over convergente differentiatie en voor wat dit kan betekenen voor kansengelijkheid.

Naast het doel van de differentiatie wordt een leraar ook voor de keuze gesteld voor de manier waarop leerlingen worden gegroepeerd. Wanneer een leraar kiest voor **homogeen groeperen** dan worden leerlingen met eenzelfde prestatieniveau bij elkaar in een groep gezet. Homogeen groeperen past bij het doel van divergente differentiatie. In het Nederlandse basisonderwijs wordt met name voor het leesonderwijs veel gebruikgemaakt van werken in niveaugroepen; een voorbeeld hiervan zijn de niveaugroepen zon, maan en ster van de methode Veilig leren lezen. Homogeen groeperen werkt goed voor bovengemiddelde presteerders maar niet voor leerlingen die beneden gemiddeld presteren. Wanneer gebruikgemaakt wordt van homogeen groeperen, dan zijn er voor de laagpresterende leerlingen minder kansen om te leren van de hoogpresteerders (Francis et al., 2020; Rubie-Davies, 2015; Van der Vegt et al., 2019); ook bestaat er het risico dat leerlingen in de homogene groep met laagpresterende leerlingen een fixed mindset ontwikkelen (het tegenovergestelde van een growth mindset; zie ook paragraaf 2.1), minder gemotiveerd raken, een minder groot zelfvertrouwen krijgen, minder hoge verwachtingen van hun leraren krijgen en (daardoor) minder uitdagend onderwijs (Denessen, 2017; Vernooy, 2009). Omdat leerlingen met ouders met een lage SEP naar verhouding vaker deel uitmaken van de lage niveaugroep, zullen de prestaties van leerlingen met ouders met een hoge SEP en die met een lage SEP verder uit elkaar kunnen groeien (Francis et al., 2020). Wanneer de keuze valt op **heterogeen groeperen** dan worden leerlingen van verschillende prestatieniveaus bij elkaar in een groep gezet (Van der Vegt et al., 2019). Heterogeen groeperen past bij het doel van convergente differentiatie. Zie voor meer informatie over heterogeen groeperen en voor de mogelijke betekenis hiervan voor kansengelijkheid paragraaf 3.3.

De **kwaliteit van leraren** speelt een belangrijke rol in de hoogte van de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2009). In het voortgezet onderwijs blijken er tussen scholen echter verschillen te bestaan in de kwaliteit van leraren, wat implicaties heeft voor de kansengelijkheid. Zo treffen vmbo-brugklasleerlingen op brede scholengemeenschappen vaker een eerstegraads leraar voor de klas dan vmbo-leerlingen in een categorale vmbo-school. Ook blijken er op scholen met veel leerlingen met een risico op achterstand relatief veel leraren zonder lesbevoegdheid te werken (Schokker & Van der Steeg, 2023).

De laatste bevinding wordt bevestigd door onderzoek van de OESO (2018): leerlingen met ouders met een hogere SEP krijgen vaker les van volledig bevoegde leraren.

Een factor die mogelijk ook een rol zou kunnen spelen in de onderwijskansen van leerlingen is de **samenstelling van de klas**, oftewel de (achtergrond)kenmerken van de klasgenoten van een leerling. Onderzoek hiernaar levert echter wisselende uitkomsten op. Zo hebben Timmermans et al. (2016) gevonden dat schooladviezen hoger zijn in groep 8-klassen met een gemiddeld hoge score op de eindtoets en/of met een lagere proportie leerlingen met laagopgeleide ouders. Uit Vlaams onderzoek bleek echter dat leerlingen in een klas met een gemiddeld hoog prestatieniveau juist lagere adviezen krijgen dan leerlingen met vergelijkbare prestaties in een klas met een gemiddeld lager prestatieniveau (Boone et al., 2018). Hoewel dit mogelijk te maken heeft met verschillen tussen de onderwijssystemen van beide landen, bleek uit eerder onderzoek in Nederland ook dat het percentage leerlingen met een lage SEP in de klas geen variatie in schooladviezen verklaart (Driessen et al., 2008).

2.4 Factoren op het niveau van de school

Hoewel het onduidelijk is of de klassamenstelling van invloed is op de onderwijskansen van leerlingen (zie paragraaf 2.3), blijkt dat de **samenstelling van een school qua SEP van de leerlingpopulatie** wel een rol kan spelen in de onderwijskansen van leerlingen. Zo blijkt uit een meta-analyse van Van Ewijk en Sleegers (2010) dat leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs beter presteren wanneer er meer leerlingen met een hoge SEP op dezelfde school zitten. Verder blijkt uit onderzoek van Perry en McConney (2010) dat een verhoging van de gemiddelde SEP van de leerlingen in een school bij Australische leerlingen samenhangt met een verhoging van hun prestaties op de PISA-toets, ongeacht hun individuele SEP (Perry & McConney, 2010). Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor dit effect; zo kan het zijn dat de hogere-SEP-scholen meer middelen en een veeleisender curriculum hebben, maar het zou ook te maken kunnen hebben met de sfeer in de klas en met het feit dat leerlingen elkaars voorbeeld volgen en elkaars overtuigingen en waarden beïnvloeden (Harris, 2010; Perry & McConney, 2010; Van Ewijk & Sleegers, 2010). Ook uit Nederlands onderzoek blijkt de samenstelling van de leerlingpopulatie qua SEP verband te houden met factoren die van invloed zouden kunnen zijn op de schoolprestaties van leerlingen; zo is het ziekteverzuim onder leraren lager op po- en vo-scholen met een hoger percentage leerlingen met hoger opgeleide ouders, en op po-scholen is minder verloop onder leraren met meer leerlingen met hoger opgeleide ouders (Inspectie van het Onderwijs, 2019).

Dat een schooladvies voor leerlingen een self-fulfilling prophecy kan worden, kan ten dele te maken hebben met op wat voor school voor voortgezet onderwijs een leerling ingestroomd is. Eén van de factoren die een rol speelt is de inrichting van **niveaus in de brugklas**. Wanneer een leerling met een vmbo-tl-schooladvies instroomt in een klas met alleen andere vmbo-leerlingen, dan is de kans minder groot om op te stromen en uiteindelijk een havo- of vwo-diploma te halen en om deel te nemen aan het hoger onderwijs (Van der Velden & Bles, 2024; Van Elk et al., 2009).

2.5 Factoren op het niveau van de wijk en de regio

Niet alleen (de ruimte in) het huis waarin een leerling woont kan uitmaken voor de kansen van een leerling (zie paragraaf 2.2), maar ook de wijk waarin diens huis staat. Leerlingen die wonen in een meer leefbare buurt, blijken hoger te scoren op de eindtoets (Ter Weel et al., 2024). De **leefbaarheid van een buurt** wordt bepaald door de kwaliteit van woningen, voorzieningen en de fysieke omgeving en gegevens over veiligheid en bewoners. Ook is het zo dat als een kind verhuist naar een regio met een hoger verwacht inkomen, de kans groter is dat het op 28-jarige leeftijd ook een hoger inkomen heeft; dit blijkt niet een effect te zijn van lokale arbeidsmarktomstandigheden, maar een effect van de omgeving waarin het kind opgroeit (Muilwijk-Vriend et al., 2019).

2.6 Factoren op het niveau van het onderwijssysteem

De manier waarop het onderwijssysteem is ingericht in een land kan ook van invloed zijn op de kansengelijkheid. In sommige landen (zoals Noorwegen en Zweden) blijven leerlingen met verschillende prestatieniveaus totdat zij een jaar of 15 zijn bij elkaar in de klas, terwijl in andere landen (zoals Nederland en Duitsland) er op jongere leeftijd al een selectie plaatsvindt waarna leerlingen in verschillende zogenaamde 'tracks' (zoals vmbo-g/t en havo) hun schoolloopbaan vervolgen. In landen waarin sprake is van een **vroege/sterke selectie**, lijken de effecten van SEP op de prestaties van leerlingen op de PISA-toets groter te zijn dan in landen met een minder sterke selectie (Schulz, 2005) en verslechteren de onderwijskansen van leerlingen die in een lage 'track' zijn ingedeeld, wat bij veel leerlingen met ouders met een lage SEP het geval is (OESO, 2012). Leerlingen in lage tracks worden minder uitgedaagd en krijgen vaker onderwijs van minder goed opgeleide leraren (Hattie, 2009). Een van de gevolgen van vroege selectie in verschillende onderwijsniveaus is dat leerlingen die een hogere 'track' volgen (zoals in Nederland havo of vwo) meerdere jaren onderwijs kunnen genieten en een rijker (in ieder geval kennisintensiever) curriculum dan leerlingen van een lagere 'track' (zoals vmbo in Nederland). Van de eerste leerlingen kan worden gezegd dat ze een grotere **opportunity to learn** (OTL) hebben; de OTL wordt bepaald door het aanbod van leerstof, de nadruk die bepaalde kennis en vaardigheden in het onderwijs krijgen, de tijd die wordt geboden om deze kennis en vaardigheden aan te leren, en de kwaliteit van de instructie (Wang 1998 in Elffers, 2016). Er wordt geschat dat ongeveer een derde van de prestatieverschillen in wiskunde op PISA-toetsen tussen leerlingen met een verschillende SEP kan worden verklaard door verschillen in OTL; het Nederlandse onderwijssysteem behoort tot een van de systemen met de grootste verschillen tussen scholen in OTL (Schmidt, 2015). Het feit dat er veel overlap bestaat in de prestaties van vmbo-, havo- en vwo-leerlingen op PISA-toetsen roept de vraag op in hoeverre de verschillen in OTL tussen deze tracks gerechtvaardigd zijn (Elffers, 2016). Naast het feit dat een havo- of vwo-diploma een leerling direct toegang geven tot het hoger onderwijs, kan de lagere OTL in het vmbo (en mbo) ook op andere manieren in het nadeel werken van iemand. Dit is bijvoorbeeld het geval bij mbo-studenten die na het behalen van hun diploma de Pabo willen volgen. In de maanden na de invoering van de verplichte ingangstoetsen voor aardrijkskunde, geschiedenis en biologie/techniek, nam de instroom in de Pabo vanuit het mbo met

53% af. Deze afname heeft mogelijk te maken met het feit dat deze studenten in het vmbo en mbo minder algemene kennis en vaardigheden op hebben kunnen doen dan leerlingen uit havo en vwo (Elffers, 2016).

3 INTERVENTIES OM KANSENGELIJKHEID TE BEVORDEREN

In dit hoofdstuk worden kansrijke en minder kansrijke interventies besproken om de kansengelijkheid in het onderwijs te bevorderen. Tabel 2 geeft een overzicht van de in deze literatuurverkenning bestudeerde interventies, op de niveaus van de individuele leerling, van de thuisomgeving en de ouders, van de klas en de leraar, van de school, van de wijk, en van het onderwijssysteem.¹

Tabel 2. Meer en minder kansrijke Interventies om kansengelijkheid in het onderwijs te bevorderen

Niveau	Interventie
Individuele leerling	Growth mindset bij de leerling stimuleren
Thuisomgeving en ouders	Manieren om ouderbetrokkenheid te verhogen, waaronder huisbezoeken
Klas en leraar	Accuraatheid van de beslissingen verhogen, door: - duidelijk geformuleerde beoordelingscriteria - gestandaardiseerde toetsen - vergaderingen die voldoen aan objectiviteitscriteria - trainingen om het bewustzijn van leraren te verhogen
	Interventies om de verwachtingen van leraren te verhogen
	Convergente differentiatie, o.a. met BHV-model en mastery learning
	Heterogeen groeperen, met o.a. peer tutoring
	Effectieve directe instructie
	Kennisoverdracht
	Growth mindset bij de leraar stimuleren
	Klassenverkleining
School	Gewichtenregeling
	Brede scholen
	Dakpanklassen
	Leerlingenaantal op de school
	Gezonde maaltijden op school
	Bewegingsinterventies op school
	Extra steunlessen
Wijk en regio	Voor- en Vroegschoolse Educatie
Onderwijssysteem	Latere selectie
	Grotere rol voor de Eindtoets Basisonderwijs (doorstroomtoets)
	Kwalitatief betere leraren

3.1 Interventies op het niveau van de individuele leerling

Wanneer Amerikaanse leerlingen aan het eind van het basisonderwijs deelnemen aan een interventie waarin de ontwikkeling van een **growth mindset** bij hen wordt gestimuleerd, dan blijken zij aan het begin van het voortgezet onderwijs hogere cijfers te halen (Yeager et al., 2016). Verder bleken leerlingen in het voortgezet onderwijs na een interventie waarin hun growth mindset werd gestimuleerd

¹ Veel van de hier besproken interventies corresponderen met factoren die besproken zijn in hoofdstuk 2. De overlap is echter niet volledig, gezien niet bij alle factoren literatuur gevonden over de effectiviteit van interventies die zich hierop richten.

betere wiskundeprestaties te leveren, maar alleen wanneer hun docent zelf ook een growth mindset had (Yeager et al., 2022). Er bestaan ook aanwijzingen dat de overtuiging dat inzet belangrijker is voor prestaties dan aanleg het verband tussen SEP en prestaties mogelijk kan verzwakken. Bij Amerikaanse leerlingen met een Aziatische achtergrond bleek SEP namelijk een minder grote impact te hebben op hun prestaties dan bij witte Amerikaanse leerlingen (Liu & Xie, 2016). Liu en Xie (2016) suggereren dat dit verschil mogelijk verklaard kan worden doordat Amerikanen met een Aziatische achtergrond vaak de overtuiging hebben dat inzet belangrijker is voor prestaties dan aanleg.

3.2 Interventies op het niveau van de thuisomgeving en ouders

Zoals besproken in paragraaf 2.2 zijn ouders met een lage SEP minder betrokken bij het onderwijs van hun kind dan ouders met een hoge SEP. Er bestaan effectieve **manieren om ouderbetrokkenheid te verhogen** en daarmee ook de leerprestaties van leerlingen (Jeynes, 2012; Van Steensel et al., 2019). Met name ouderbetrokkenheidsinitiatieven waarin ouders ertoe worden aangezet om samen met hun kinderen te lezen, het huiswerk van hun kinderen te controleren, om in gesprek te gaan met leraren, en om een partnerschap aan te gaan met leraren blijken een noemenswaardig positief verband te hebben met de schoolprestaties van kinderen. Ouders samen met hun kinderen laten lezen zou vooral een goed effect op de leerprestaties hebben wanneer leraren ouders hierbij ondersteunen door hen bijvoorbeeld vragen mee te geven die zij tijdens het lezen aan hun kinderen zouden kunnen stellen (Jeynes, 2012). Wat verder opvalt aan effectieve voorleesinterventies is dat ze zich uitsluitend concentreren op de bevordering van begripsgerelateerde vaardigheden, ze alleen bestaan uit thuisactiviteiten (in plaats van ook activiteiten met professionals in een centrum of op school), en dat ze zich niet op andere vaardigheden richten dan geletterdheid; met andere woorden: de interventies hebben een duidelijke focus (Van Steensel et al., 2019). Een andere manier om ouderbetrokkenheid te verhogen is door middel van **huisbezoeken** door de leraar bij leerlingen thuis. Deze blijken onder meer een klein positief effect te kunnen hebben op het opvoedgedrag van ouders en op cognitieve en sociaalemotionele uitkomsten van hun kinderen; het is echter onduidelijk welke factoren een huisbezoek precies succesvol maken (Sweet & Appelbaum, 2004).

3.3 Interventies op het niveau van de klas en leraar

Leraren spelen een belangrijke rol in de kansen die leerlingen krijgen door de beslissingen die zij rond het leerproces en de vervolgopleiding van leerlingen nemen, en deze beslissingen kunnen onder andere door onbewuste vooroordelen en stereotypen worden beïnvloed (zie ook paragraaf 2.3). Er zijn verschillende manieren waarop de **accuraatheid van de beslissingen** van leraren kunnen worden verhoogd en daarmee de effecten van onbewuste vooroordelen en stereotypen kunnen worden verkleind.

Eén van deze manieren is om bij zelfgemaakte toetsen gebruik te maken van **duidelijk geformuleerde beoordelingscriteria**, bijvoorbeeld met behulp van een rubric; dit zorgt voor een duidelijke

vermindering van bias (Malouff & Thornsteinsson, 2016). Hoe beter de gewenste prestatie op een toets vooraf is ingekaderd, hoe kleiner de invloed is van eventuele vooroordelen.

Daarnaast kan bij het nemen van belangrijke beslissingen, zoals de plaatsing van leerlingen in niveaugroepen en het bepalen van het schooladvies, het beste zoveel mogelijk gebruikgemaakt worden van gegevens uit **gestandaardiseerde toetsen**, zoals de Eindtoets Basisonderwijs (sinds 2025 de doorstroomtoets) en de LeerlingVolgSysteem-toetsen in het basisonderwijs; in deze toetsresultaten speelt eventuele bias van leraren geen rol (Van Vijfeijken et al., 2021). De LVS-toetsen laten, in tegenstelling tot de Eindtoets Basisonderwijs, ook de prestaties van leerlingen (en eventuele groei daarin) over een langere periode zien (Geven et al., 2018) en hebben net als de Eindtoets Basisonderwijs een hoge voorspellende waarde voor de schoolloopbaanpositie in het vierde jaar van het vo (Van Aarsen, 2013). Anders dan de Eindtoets Basisonderwijs, zijn de LVS-toetsen echter ontwikkeld voor formatieve doeleinden en dus niet om voorspellende uitspraken te doen over het meest passende schooladvies (Geven et al., 2018). Het is daarom belangrijk om bij dergelijke beslissingen naast LVS-gegevens ook gebruik te maken van andere gegevens over prestaties, waaronder in ieder geval de Eindtoets Basisonderwijs (doorstroomtoets) maar bijvoorbeeld ook resultaten op methodegebonden toetsen.

Bij vergaderingen waarin belangrijke beslissingen worden genomen, zoals overgangsbepalingen in het voortgezet onderwijs, is het belangrijk dat zij **voldoen aan de objectiviteitscriteria** eerlijkheid, transparantie en aanvaardbaarheid (Sleenhof, 2023). Dit houdt in dat steeds dezelfde procedures gehanteerd dienen te worden bij besluitvorming, dat er sprake is van duidelijkheid in de procedures, argumentatie en in de onderbouwing van een besluit, en dat er consensus moet zijn over het uiteindelijke besluit in relatie tot het gestelde doel. Voor overgangsvergaderingen in het vo blijken volgens Sleenhof (2023) met name de volgende vier elementen essentieel te zijn om een volledig en duidelijk beeld te kunnen schetsen van iedere leerling: een duidelijk verloop van de discussie volgens vaste stappen, een goed onderbouwd voorstel, de weging van argumentatie en onderbouwing, en het overwegen van consequenties van mogelijke beslissingen. Sleenhof (2023) heeft een professionaliseringsprogramma ontwikkeld om docenten te ondersteunen bij het gezamenlijk nemen van een zo objectief mogelijke overgangsbepaling.

Een andere manier waarop de accuraatheid van beslissingen kan worden verhoogd is met **trainingen om het bewustzijn van leraren te verhogen** van de effecten van stereotype verwachtingen op oordelen.¹ Uit onderzoek in Luxemburg bleek dat leraren in hun schooladviezen aan leerlingen met een migratieachtergrond minder bias lieten zien na een training waarin hun gevoel van verantwoordelijkheid werd verhoogd, waarin hen theoretische kennis werd bijgebracht rond informatieverwerkingsstrategieën, oordeelsvorming en accurate beslissingsvorming, of waarin zij konden oefenen met het systematisch

¹ Zie ook de Zelfscan Gelijke kansen: <https://www.han.nl/nieuws/2023/04/zelfscan-helpt-leraren-bewuster-te-worden-van-gelijke-kansen-in-het-onderwijs/>

toepassen van formele beslisregels (Krolak-Schwerdt et al., 2018). Er bestaan ook interventies om impliciete bias te reduceren, maar deze interventies blijken zich niet te vertalen in ander gedrag (Forscher et al., 2019).

Zoals besproken in paragraaf 2.3 kunnen de verwachtingen die leraren hebben van leerlingen een self-fulfilling prophecy worden: wanneer leraren hoge verwachtingen hebben van een bepaalde leerling is de kans groter dat deze leerling ook daadwerkelijk goed of beter gaat presteren. Wanneer leraren van alle leerlingen in hun klas hoge (maar wel realistische) verwachtingen zouden hebben, dan zouden al deze leerlingen hiervan kunnen profiteren. Er bestaan effectieve **interventies om de verwachtingen van leraren te verhogen** en daarmee ook de prestaties van de leerlingen; in meerdere van deze onderzochte interventies bestond de doelgroep uit leerlingen met een lage SEP (De Boer et al., 2018). Deze interventies zijn gericht op het veranderen van het gedrag van leraren, op het creëren van bewustzijn van de effecten van lerarenverwachtingen en van het bestaan van bias in lerarenverwachtingen, en op het aanspreken van de overtuigingen die ten grondslag liggen aan lerarenverwachtingen. Voor een effectieve interventie is het wel belangrijk dat leraren er hun steun voor uitspreken en dat leraren zich realiseren dat het nodig is om te veranderen (De Boer et al., 2018).

Zoals besproken in paragraaf 3.1 kan een growth mindset bij leerlingen een bevorderend effect hebben op hun schoolprestaties en het effect van hun SEP mogelijk verkleinen. Er bestaat ook onderzoek waaruit blijkt dat wanneer leraren een **growth mindset** hebben zij de SEP van leerlingen minder meewegen in hun verwachtingen over toekomstige prestaties van leerlingen (Geven et al., 2021). Verder zijn er aanwijzingen dat leerlingen alleen van een interventie om hun growth mindset te stimuleren profiteren wanneer hun leraar zelf ook een growth mindset heeft (Yeager et al., 2022). De ontwikkeling van een growth mindset bij leraren (in opleiding) blijkt te kunnen worden gestimuleerd, bijvoorbeeld door hen te laten reflecteren op hun missie (Heyder et al., 2023).

Zoals besproken in paragraaf 2.3 kunnen bepaalde differentiatiepraktijken in het nadeel werken van leerlingen met ouders met een lage SEP. Er zijn echter ook **differentiatiepraktijken** waar leerlingen met ouders met een lage SEP profijt van kunnen hebben. Zo is de tegenhanger van divergente differentiatie (zie paragraaf 2.3) **convergente differentiatie**. Bij deze differentiatieaanpak is het onderwijs erop gericht dat elke leerling optimaal wordt ondersteund om de leerdoelen die voor alle leerlingen hetzelfde zijn te behalen. Omdat leerlingen met ouders met een hoge SEP doorgaans een voorsprong hebben, zullen vooral leerlingen met ouders met een lage SEP bij deze differentiatieaanpak extra ondersteuning ontvangen en daarmee een meer gelijke kans krijgen op succes in het onderwijs (Van Vijfeijken et al., 2021).

Bij de aanpak van convergente differentiatie past de groepeeringsmethode van **heterogeen groeperen**; hierbij worden leerlingen van verschillende prestatieniveaus bij elkaar in een groep gezet (Van der Vegt et al., 2019). In deze groepjes kunnen leerlingen aan elkaar de lesstof uitleggen, ook wel **peer tutoring**

genoemd. Leerlingen met ouders met een lage SEP en met lage prestaties profiteren het meest van peer tutoring (Higgins et al., 2016).

Een concrete werkwijze die past bij convergente differentiatie is het **BHV-model** (basisstof, herhalingsstof en verrijkingsstof). Dit model is een Nederlandse toepassing van **mastery learning**. In het BHV-model wordt eerst de basisstof behandeld. Vervolgens krijgen de leerlingen een formatieve toets om hun beheersing van de basisstof te meten. Leerlingen die de basisstof onvoldoende beheersen krijgen herhalingsstof aangeboden en leerlingen die het al wel voldoende beheersen krijgen verrijkingsstof. Er is in Nederland maar weinig onderzoek verricht naar het BHV-model, maar op basis van het onderzoek naar mastery learning kan verwacht worden dat het positieve effecten heeft op de prestaties van zowel laagpresterende als hoogpresterende leerlingen (Van der Vegt et al., 2019). Omdat hoogpresterende leerlingen niet meteen andere lesstof aangeboden krijgen, groeien de leeruitkomsten van leerlingen meer naar elkaar toe (Van Vijfeijken, 2021). Wel moet bij deze aanpak erop worden gelet dat niet steeds dezelfde leerlingen de verlengde instructie volgen en daardoor geen kans krijgen om ook de uitdagende en verrijkende opdrachten te doen (Denessen, 2017).

Zeker voor kinderen uit gezinnen met een lage SEP, die weinig tot niet terug kunnen vallen op hun ouders voor hun cognitieve ontwikkeling, is het belangrijk dat een bewezen effectief model wordt gebruikt in de lessen op school. **Effectieve directe instructie** (EDI) is zo'n model (Schmeier, 2021). Een belangrijk kenmerk van het EDI-model is dat er sprake is van een vaststaand leeraanbod per jaar en dat dit aanbod niet wordt beperkt voor kinderen die met minder kennis van huis uit starten aan het onderwijs. In een les die is ingericht volgens het EDI-model worden de volgende fasen doorlopen: het activeren van voorkennis, de verduidelijking van het lesdoel, de instructie, begeleide inoefening, en de lesafsluiting (Schmeier, 2021). De effectiviteit van het EDI-model is duidelijk aangetoond en het wordt ook beschouwd als een veelbelovende aanpak voor het reduceren van prestatieverschillen tussen verschillende sociodemografische groepen (Stockard et al., 2018).

Het belang van **kennisoverdracht** voor kansengelijkheid is ook niet te onderschatten. Verwaarlozing van kennisoverdracht kan de sociale ongelijkheid vergroten (Huygen, 2023). Uit internationaal vergelijkend onderzoek met PISA-resultaten blijkt dat landen met een kennisrijk curriculum beter presteren op het gebied van kansengelijkheid (Chiefs for Change, 2017; OESO, 2023).

Het **verkleinen van klassen** is een maatregel die scholen vaak nemen met middelen vanuit het achterstandenbeleid (zie ook paragraaf 3.4). Onderzoek op het gebied van klassenverkleining laat echter gemengde resultaten zien. Volgens een review van het CPB (2016, 2020) zou het verkleinen van klassen tot maximaal 21 leerlingen per klas leiden tot betere leerprestaties, met name voor leerlingen uit lage inkomensgezinnen en in het basisonderwijs. Uit een review van Driessen (2013) komt echter naar voren dat onderzoek naar de effectiviteit van klassenverkleining voor het bevorderen van leerprestaties wisselende resultaten laat zien; klassenverkleining zou vooral effectief zijn wanneer

deze plaats vindt in de vroege schooljaren en wanneer er sprake is van een forse afname in het aantal leerlingen.

3.4 Interventies op het niveau van de school

Een van de voornaamste beleidsinstrumenten in het Nederlandse onderwijs om kansengelijkheid te bevorderen is al jaren het toekennen van extra financiering voor scholen met een bepaalde samenstelling van de leerlingpopulatie (Scheerens et al., 2019). De **gewichtenregeling** van het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) speelt hierin een centrale rol. Wanneer geen van beide ouders van een leerling bijvoorbeeld beschikt over een diploma in het voortgezet onderwijs dan krijgt een leerling een gewicht van 1,2 en als beide ouders een vmbo-k-diploma hebben dan krijgt de leerling een gewicht van 0,3. Wanneer scholen een bepaald totaalgewicht hebben (afhankelijk van het totaal aantal leerlingen op de school), dan krijgen zij extra financiering (CBS, 2017). Het is echter moeilijk om zicht te krijgen op hoe scholen dit extra geld precies inzetten omdat scholen niet worden aangesproken op hoe zij hun geld investeren (Scheerens et al., 2019). De extra financiering vanuit het OAB blijkt voornamelijk te worden ingezet ten behoeve van klassenverkleining (Driessen, 2013; Jenniskens & Van Langen, 2024). Er bestaan zoals besproken in paragraaf 3.3 echter vragen over de effectiviteit hiervan voor het verbeteren van schoolprestaties en daarmee ook van gelijke kansen.

Een van de maatregelen die op schoolniveau genomen zijn om achterstanden te bestrijden, is de introductie van **brede scholen**: scholen die samenwerken met instellingen op het gebied van zorg, cultuur, sport en welzijn met als doel om samen een beter aanbod voor kinderen te creëren en hen meer ontwikkelingskansen te bieden. Uit een evaluatie van de opbrengsten van brede scholen komt echter naar voren dat het noch voor de sociaal-emotionele noch voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen met een leerlinggewicht uit lijkt te maken of zij op een brede school zitten of niet (Kruiter et al., 2013).

Zoals besproken in paragraaf 2.4 kunnen de kansen van leerlingen met een vmbo-tl-schooladvies om op te stromen naar havo en uiteindelijk de stap te maken naar het hoger onderwijs worden belemmerd als zij het vo instromen in een klas met alleen andere vmbo-leerlingen. Als zij daarentegen in een zogenaamde **dakpanklas** instromen (een brugklas met twee niveaus), met zowel vmbo-tl- als havo-leerlingen, dan hebben zij een grotere kans om later hoger onderwijs te volgen (Grift et al., 2010; Van Elk et al., 2009). Dit voordeel blijkt echter niet te gelden voor een zogenaamde **brede of heterogene brugklas**, oftewel een brugklas met leerlingen van drie of meer niveaus (Grift et al., 2010).

Zoals besproken in paragraaf 3.3 bestaat er onduidelijkheid over de vraag in hoeverre leerlingen met een lage SEP profiteren van kleine klassen; hetzelfde is het geval bij de vraag of zij profiteren van een kleiner **leerlingaantal op de school**. Hoewel uit Amerikaans onderzoek blijkt dat leerlingen uit een economische achterstandspositie kunnen profiteren van een school met een relatief klein leerlingenaantal (Gershenson & Langbein, 2015; Leithwood & Jantzi, 2009), blijkt uit een Nederlandse

reviewstudie dat positieve effecten van kleine scholen met name worden gevonden in de Verenigde Staten maar niet in Nederland (Luyten et al., 2014).

Gezien het verband tussen gezonde voeding en schoolprestaties en de relatief ongezonde voedingspatronen van gezinnen met een lage SEP (zie paragraaf 2.2), zouden **gezonde schoolmaaltijden** kunnen bijdragen aan een grotere kansengelijkheid. Naast het verbeteren van prestaties zou een gezonder dieet ook bredere baten kunnen hebben, zoals het voorkomen van overgewicht (Ter Weel et al., 2024). Uit een review van programma's waarin kinderen met ouders met een lage SEP van schoolvoedsel worden voorzien, bleek dat dit lichte positieve resultaten kan hebben op onder meer gewicht, lengte, rekenprestaties, gedrag en aanwezigheid op school (Kristjansson et al., 2006). Uit een onderzoek in Nieuw-Zeeland blijkt dat het op school verstrekken van voedzame maaltijden aan leerlingen positief samenhangt met onder meer concentratie, geheugen, stemming en de aanwezigheid op school (Children's Commissioner, 2013). Andere voorbeelden van hoe op school meer aandacht besteed kan worden aan gezonde voeding is een (gezond) traktatiebeleid dat geldt voor alle klassen en kinderen een moestuin aan laten leggen waarin ze zelf groente verbouwen en deze kunnen gebruiken voor de schoollunch (Geerdink, 2021).

Zoals besproken in paragraaf 2.2 is fysieke activiteit ook van belang voor schoolprestaties. Er bestaan effectief gebleken **bewegingsinterventies**¹, zoals 'Fit en vaardig' (Mullender-Wijnsma et al., 2015). Het doel van deze interventie is om leerlingen bewegend meer te laten leren. De leerlingen krijgen per week drie keer een les bewegend lezen waarin zij 10 minuten met taal en 10 minuten met rekenen bezig zijn. Uit onderzoek naar de effectiviteit van de interventie blijkt dat leerlingen na fysiek actieve reken- en taallessen meer gericht zijn op hun taak, zij behalen betere reken- en spellingprestaties, en na 2 jaar hebben zij 4 maanden leerwinst geboekt.

Een interventie die volgens het CPB (2016, 2020) de meeste leerwinst oplevert is een Matchingsprogramma voor leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus met grote achterstanden en met gedragsproblemen. In dit programma krijgen kinderen met een leerachterstand een halfjaar lang **extra steunlessen** rekenen en sociale vaardigheden en er wordt ook aandacht geschonken aan het ontwikkelen van een positieve levenshouding en het ombuigen van negatief gedrag. Deze lessen komen in plaats van andere vakken zoals tekenen of gym.

3.5 Interventies op het niveau van de wijk en de regio

Een manier waarop gepoogd wordt om de ontwikkelingsachterstanden van kinderen met ouders met een lage SEP op jonge leeftijd te verminderen, om te voorkomen dat zij in het basisonderwijs met een achterstand beginnen, is **Voor- en Vroegschoolse Educatie** (VVE). Sinds 2006 maakt VVE onderdeel uit van het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid en ontvangen gemeenten middelen om

¹ Meer over beweeggedrag en -stimulering is te vinden in de verkenning van het Fair Health-thema Gezonde leefomgeving en leefstijl. Microsoft Word - DEF HAN-Verkenning Gezondheidsbevorderende leefomgeving en leefstijl.docx.docx

achterstanden bij doelgroepkinderen tegen te gaan (Herweijer et al., 2021). Hoewel sommige voorschoolse educatieprogramma's in het buitenland zoals Head Start positieve effecten laten zien (Deming, 2009; Love et al., 2005), laat onderzoek naar de effectiviteit van VVE in Nederland tegenvallende resultaten zien (Herweijer et al., 2021). Uit een meta-analyse van Fukkink et al. (2017) bleek dat de effecten van VVE-interventies in Nederland op de cognitieve en socio-emotionele ontwikkeling van kinderen zeer klein waren en niet significant verschilden van nul. Ook uit een review van het CPB (2016, 2020) komen wisselende resultaten van VVE-interventies naar voren. Hoewel het Nederlandse VVE overeenkomsten vertoont met Head Start, zijn er ook verschillen die mogelijk een verklaring bieden voor de gevonden verschillen in effectiviteit. Zo zijn Amerikaanse leidsters hoger opgeleid, krijgen in Nederland kinderen minder dagdelen VVE dan de kinderen in Amerika, en hebben de kinderen in de VS een grotere achterstand waardoor er meer ruimte is om resultaten te boeken (CPB, 2016). De effectiviteit van VVE kan mogelijk worden verbeterd door de intensiteit, kwaliteit en toegankelijkheid ervan te verbeteren (Herweijer et al., 2021).

3.6 Interventies op het niveau van het onderwijssysteem

Zoals besproken in paragraaf 2.3 is één van de kenmerkende aspecten van het Nederlandse onderwijssysteem de vroege selectie. Uit internationale vergelijkingen en uit onderzoek naar landen die zijn overgestapt van een systeem met vroege selectie (een systeem met zogenaamde 'tracks') naar een systeem waarbij leerlingen van verschillende niveaus langer hetzelfde onderwijs volgen (een 'comprehensive' systeem) blijkt dat de kansengelijkheid in bepaalde opzichten (waaronder qua wiskundeprestaties) groter is in systemen met vroege selectie (Geven et al., 2018; Van de Werfhorst, 2018). Mede vanwege de negatieve consequenties die vroege selectie kan hebben voor de kansengelijkheid, wordt door verschillende instanties (waaronder de Onderwijsraad, de PO-raad en de VO-raad) gepleit voor een **latere selectie** (Borghans & Diris, 2023). Uit onderzoek naar de langetermijneffecten van een vorm van latere selectie in het Nederlandse onderwijs (namelijk langere brugklassen in de jaren '90), blijkt dat een tweejarige brugperiode leidt tot hogere gemiddelde lonen en minder ongelijkheid in onderwijskansen tussen leerlingen met een havo- en met een vwo-advies. De meerwaarde van langere brugklassen zit vooral bij leerlingen die twijfelgevallen zijn; daarom lijkt het voldoende om brugklassen te beperken tot twee aansluitende niveaus (bijvoorbeeld vmbo-t/havo en havo/vwo; Borghans & Diris, 2023). Wanneer niet gekozen wordt voor latere selectie, kan een grotere rol voor de **Eindtoets Basisonderwijs** (sinds 2025 de doorstroomtoets) in de totstandkoming van schooladviezen het negatieve effect van vroege selectie op kansengelijkheid verminderen (Geven et al., 2018; Herweijer et al., 2021). De afgelopen jaren is de aandacht voor kansengelijkheid gegroeid en is het belang van kansrijk adviseren benadrukt. Het is gebleken dat het schooladvies de afgelopen jaren inderdaad ook vaker naar boven bijgesteld is wanneer de eindtoets een hoger niveau adviseerde (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Sinds schooljaar 2023/2024 moet de school het initiële advies naar boven bijstellen als de eindtoets een hoger niveau aangeeft dan het schooladvies tenzij de school een

goede onderbouwing heeft om dit niet te doen; het is nog onbekend in hoeverre deze beleidsmaatregel effect heeft op het aantal bijstellingen en wat de langetermijneffecten ervan zijn op de onderwijskansen.

Zoals besproken in paragraaf 2.3 speelt de kwaliteit van leraren een belangrijke rol in de prestaties van leerlingen en krijgen leerlingen met ouders met een lage SEP vaak les van kwalitatief minder goede leraren. Daarom pleit de OESO (2012) voor beleid om **kwalitatief betere leraren** aan te trekken, ondersteunen en behouden voor scholen met veel leerlingen in een achterstandspositie. Concrete aanbevelingen van de OESO (2012) om dit te bereiken zijn het bijbrengen van kennis en vaardigheden bij leraren in opleiding om te werken in scholen met minder bevoorrechte leerlingen, het aanbieden van mentorprogramma's voor beginnende leraren, het zorgen voor ondersteunende werkomstandigheden om de effectiviteit van leraren te vergroten en te zorgen dat zij het vak niet verlaten, en het instellen van financiële- en carrièreprikkels instellen om goede leraren aan te trekken en te behouden voor minder bevoorrechte scholen.

CONCLUSIE

De afgelopen decennia is de sociale mobiliteit in Nederland sterk toegenomen. Een meerderheid van de leerlingen met laagopgeleide ouders heeft perspectief op een hoger opleidingsniveau dan dat van hun ouders en een groot gedeelte van de verschillen in eindtoetsscores in het po kan worden verklaard door erfelijkheid. Dit zijn tekenen dat er wat betreft het geven van kansen aan leerlingen veel goed gaat in het onderwijs. Er is echter nog steeds ruimte voor verbetering. Zo krijgen leerlingen met ouders met een lage SEP aan het eind van het basisonderwijs gemiddeld vaker een lager schooladvies dan leerlingen met ouders met een hoge SEP, ook wanneer zij gelijk presteren op de Eindtoets Basisonderwijs. Daarnaast stromen zij in het voortgezet onderwijs minder vaak op naar een hoger niveau en vaker af naar een lager niveau en slagen zij minder vaak voor het Centraal Eindexamen. Ook is gebleken dat zij in het mbo een minder grote kans hebben op studiesucces en dat zij na het mbo minder vaak doorstromen naar het hbo. En als zij al toegang hebben tot het hoger onderwijs, dan kiezen zij minder vaak voor een universitaire opleiding, vallen zij vaker uit, veranderen vaker van studie en halen minder vaak hun diploma na 5 jaar dan studenten met ouders met een hogere SEP.

Er zijn verschillende factoren die een mogelijke verklaring bieden voor het (blijven) bestaan van verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen met ouders met een hoge en die met een lage SEP. Op het niveau van de aanleg en eigenschappen van de individuele leerling zijn dat onder meer verschillen in algemene intelligentie (de g-factor), mindset, en in persoonskapitaal.

Op het niveau van de thuisomgeving en de ouders kunnen mogelijke verklaringen worden gevonden in de verschillende typen kapitaal waar de ouders wel of niet over beschikken en de wijze waarop die een uitwerking kunnen hebben op hun kinderen. Zo kan bij economisch kapitaal gedacht worden aan hoe een gebrek aan financiële middelen kan leiden tot minder mogelijkheden om kinderen extra ondersteuning bij het leren te bieden. Qua cultureel kapitaal kan bijvoorbeeld een rol spelen dat ouders met een lage SEP doorgaans minder boeken in huis hebben en doorgaans lagere ambities hebben wat betreft de schoolprestaties van hun kinderen. Ook een gebrek aan sociaal kapitaal kan de kansen van kinderen ondermijnen, wanneer ouders bijvoorbeeld maar een klein sociaal netwerk hebben.

Ook op het niveau van de klas en de leraar zijn er veel verschillende factoren die van invloed kunnen zijn op de kansen(on)gelijkheid. Een belangrijke factor op dit gebied zijn leraarverwachtingen over de prestaties van leerlingen. Deze verwachtingen kunnen een self-fulfilling prophecy worden, zoals in het geval van te lage schooladviezen, die leerlingen de kans kunnen ontnemen om in het vo het niveau te bereiken dat gelet op hun aanleg en inzet voor hen in het verschiets lag. Differentiatie kan ook uitmaken voor de kansen die leerlingen krijgen. Zo krijgen leerlingen met ouders met een lage SEP doorgaans minder kansen om tot een beter prestatieniveau te komen wanneer een leraar gebruikmaakt van divergente differentiatie en heterogeen groeperen. Verder speelt de kwaliteit van leraren ook een belangrijke rol in de kansengelijkheid.

In deze literatuurverkenning lag met name de focus op de niveaus van de klas/leraar en ouders/thuissituatie. Er zijn echter ook enkele factoren op hogere niveaus aan bod gekomen die een rol kunnen spelen in kansengelijkheid. Zo blijkt op schoolniveau dat het voor de kansengelijkheid uitmaakt of een school een brugklas met meerdere niveaus heeft of niet. Verder blijkt dat wanneer leerlingen in een meer leefbare buurt wonen, zij beter presteren op school. Tenslotte blijkt op niveau van het onderwijssysteem dat vroege/sterke selectie negatief uit kan pakken voor leerlingen met ouders met een lage SEP, onder meer door een verminderde *opportunity to learn*.

Er zijn in deze literatuurverkenning meer en minder kansrijke interventies besproken om kansengelijkheid in het onderwijs te bevorderen. Het relatief grote aantal kansrijke interventies dat op het niveau van de leraar is gevonden wijst erop dat de sleutel tot meer kansengelijkheid voor een belangrijk gedeelte bij de leraar ligt. Zo is het voor leraren belangrijk om de accuraatheid van hun beslissingen over leerlingen te verhogen. Daarnaast werkt het bevorderend voor de kansen van leerlingen als leraren hoge verwachtingen hebben over de prestaties van hun leerlingen. Verder blijken heterogeen groeperen en convergente differentiatie ten goede te komen voor de prestaties van leerlingen met ouders met een lage SEP. Ook is er bewijs dat het EDI-model en kennisoverdracht in het voordeel kunnen zijn voor deze leerlingen.

Wat betreft interventies op schoolniveau is onder meer gebleken dat het aanbieden van extra steunlessen aan leerlingen met ouders met een lage SEP hun schoolprestaties kan verbeteren. Op het niveau van het onderwijssysteem kunnen het verlaten van het selectiemoment en het aantrekken van kwalitatief betere leraren als kansrijke interventies worden gezien.

DISCUSSIE

Hoewel er veel goed gaat wat betreft het bieden van kansen in het Nederlandse onderwijs, is er ook ruimte voor verbetering. Uit het hoofdstuk over de factoren die een rol kunnen spelen in kansen(on)gelijkheid, komt naar voren dat de kansen die leerlingen in het onderwijs krijgen door veel verschillende factoren worden beïnvloed. Hoewel de gevonden effecten van deze factoren vaak relatief klein zijn is het, zoals geopperd door Van Leest (2022, 2024), belangrijk om erbij stil te staan dat verschillende factoren gezamenlijk een groter effect kunnen sorteren. Een conclusie die op basis van deze literatuurstudie kan worden getrokken is dat kansenongelijkheid het beste kan worden gezien als een gevolg van een opeenstapeling van verschillende factoren op verschillende niveaus; te denken valt hierbij aan een ongunstige mindset bij de leerling, een ongunstige thuissituatie, een geringe leefbaarheid van de wijk waarin een leerling woont, lage verwachtingen van leraren, etc.

Omdat de oorzaken van kansenongelijkheid op verschillende niveaus te vinden zijn, vraagt het verbeteren van kansengelijkheid om een inspanning van de verschillende actoren op deze verschillende niveaus. Met name de leraar vervult hierbij een sleutelrol. Niet alleen kan hij of zij door aanpassingen in zijn of haar eigen mindset, gedrag en aanpak van onderwijs en beoordeling veel betekenen in het verbeteren van de kansen van leerlingen, maar ook door zijn of haar invloed op de mindset en het gedrag van leerlingen en hun ouders. De leraar kan dit echter niet alleen. Facilitering en ondersteuning door het schoolbestuur zijn hierbij onontbeerlijk. Hierbij valt onder meer te denken aan een bewuste inzet van de middelen die scholen worden toegekend vanuit het onderwijsachterstandenbeleid. De praktijk leert echter dat een groot deel van deze middelen wordt besteed aan interventies waarbij vragen bestaan over de effectiviteit, zoals klassenverkleining (Driessen, 2013; Jenniskens & Van Langen, 2024). Een aanbeveling is daarom om deze middelen in te zetten voor interventies die bewezen effectief of ten minste veelbelovend zijn voor het verbeteren van de kansengelijkheid, zoals extra steunlessen voor leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus met grote achterstanden. Tot slot zijn er op het niveau van het onderwijsstelsel factoren die belemmerend kunnen werken voor de kansengelijkheid, zoals de vroege selectie die kenmerkend is voor het Nederlandse onderwijs. Er zijn echter niet per se radicale ingrepen in het onderwijsstelsel nodig 'van bovenaf'. Schoolbesturen kunnen zelf namelijk ook een rol spelen in het verminderen of zelfs wegnemen van de nadelige gevolgen van vroege selectie, bijvoorbeeld door het gebruik van dakpanklassen of door de oprichting van zogenaamde tienerscholen waarin leerlingen van 10 tot 14 jaar leskrijgen en het schooladvies wordt uitgesteld tot wanneer leerlingen 14 jaar oud zijn.

Er zijn verschillende kanttekeningen te plaatsen bij deze literatuurverkenning. In de eerste plaats heeft deze literatuurverkenning niet de pretentie een uitputtend overzicht te bieden van factoren en interventies op het gebied van kansengelijkheid. De belangrijkste bedoeling van deze literatuurverkenning is de boodschap over te brengen dat kansenongelijkheid een probleem is waarvan zowel de oorzaken als de oplossingen gevonden moeten worden op verschillende niveaus en bij

verschillende actoren en om zicht te geven op de diversiteit aan oorzaken en oplossingsrichtingen, om onderzoekers inspiratie en aanknopingspunten te bieden voor het maken van een koppeling met bestaand onderzoek of voor het opstarten van nieuw onderzoek op het gebied van kansengelijkheid. Een tweede kanttekening bij deze literatuurverkenning is dat de focus met name ligt op kansengelijkheid in het primair en voortgezet onderwijs en dat het hoger onderwijs en, met name, het middelbaar beroepsonderwijs onderbelicht blijven. Een reden hiervoor is dat het meeste onderzoek op het gebied van kansengelijkheid zich concentreert op het primair en, in mindere mate, het voortgezet onderwijs. Daarnaast is het zo dat het funderend onderwijs ook speciale aandacht verdient wanneer het om kansengelijkheid gaat, gezien de sterke padafhankelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Tot slot dient te worden opgemerkt dat bij sommige keuzes die aan kansengelijkheid raken sprake kan zijn van een afweging tussen verschillende belangen. Zo kan een keuze voor convergente differentiatie de onderwijskansen van laagpresterende leerlingen met ouders met een lage SEP ten goede komen; echter, voor hoogpresterende leerlingen kan dit ook betekenen dat hun leertempo enigszins vertraagt wanneer zij pas nieuwe, meer uitdagende leerstof krijgen aangeboden als ook de rest van de klas voldoende vorderingen gemaakt heeft. In wat meer extreme gevallen, zoals bij hoogbegaafdheid, kan een gebrek aan uitdaging leiden tot een vicieuze cirkel van onderpresteren (Reis & McCoach, 2000). Het ervaren van een gebrek aan uitdaging kan voor sommige ouders een reden vormen om hun kind over te plaatsen naar een andere school. Wanneer meerdere ouders van hoogpresterende leerlingen dit besluiten te doen, dan kan dit ook een bedreiging vormen voor de onderwijskansen van de laagpresterende leerlingen. Mede gezien het politieke karakter van dergelijke beslissingen over differentiatie in de klas, is het aan te bevelen dat leraren deze altijd nemen in samenspraak met de schoolleider en het gehele lerarenteam.

Er zijn wat betreft het onderwerp kansengelijkheid veel vragen die zich lenen voor verder onderzoek. Een aantal hiervan zullen hier worden uitgelicht. In het primair onderwijs kunnen aspecten van de totstandkoming van het schooladvies nader worden onderzocht. Schooladviezen worden doorgaans geformuleerd door een lerarenteam. In vervolgonderzoek zou kunnen worden nagegaan in welke mate verschillende percepties van leraren binnen het lerarenteam worden meegewogen in een schooladvies (Van Leest et al., 2024). Daarbij zou ook vergelijkbaar onderzoek kunnen worden uitgevoerd als dat van Sleenhof (2023), om na te gaan in hoeverre vergaderingen om een schooladvies te bepalen verlopen volgens de door Sleenhof (2023) genoemde objectiviteitscriteria. Verder is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de invoering van de doorstroomtoets inderdaad de verwachte positieve effecten heeft op kansengelijkheid: in hoeverre verminderen bijvoorbeeld de SEP-verschillen in het wel of niet bijstellen van het schooladvies op basis van de toetsscore?

Rond de overgang van primair naar voortgezet onderwijs zou verder ook onderzocht kunnen worden in hoeverre de wijze van overdracht een rol kan spelen in de kansengelijkheid. Wordt er door de basisschool alleen een onderwijskundig rapport gedeeld met de school voor voortgezet onderwijs of wordt er ook een warme overdracht gehouden? En in hoeverre kan een warme overdracht een positief

effect sorteren op de kansengelijkheid (Van Aarsen & Van den Hurk, 2022)? Daarbij is het vooral ook interessant om te onderzoeken welke rol de verwachtingen die over leerlingen worden uitgesproken tijdens een warme overdracht kunnen spelen in diens verdere schoolloopbaan: hebben leerlingen over wie de leraar van de basisschool hoge verwachtingen uitgesproken heeft tegenover de vertegenwoordiger van het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld een grotere kans om het hoogste niveau van een dubbel schooladvies (zoals vmbo-tl/havo) te bereiken?

Er is veel bekend over de totstandkoming van het schooladvies vanuit het perspectief van kansengelijkheid, maar voor zover bekend is dit perspectief nog niet tot nauwelijks toegepast op (overgangs)beslissingen in het voortgezet onderwijs. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op in hoeverre factoren als de thuissituatie van een leerling worden meegewogen in overgangsbepalingen en op de mate waarin onbewuste vooroordelen en stereotypen een rol spelen in overgangsbepalingen. Ook zou onderzoek kunnen worden gedaan naar in hoeverre de criteria die scholen voor voortgezet onderwijs hanteren voor opstroom of doorstroom naar een hoger niveau van invloed zijn op de kansengelijkheid.

Verder is er meer onderzoek gewenst naar de studieloopbanen van studenten met ouders met een lage SEP in mbo en hbo, naar de belemmeringen die zij ervaren, en naar interventies die bevorderend werken voor hun studiesucces.

Deze literatuurverkenning focust zich op het formele onderwijs, van primair tot en met hoger onderwijs. Kansengelijkheid kan echter ook een rol spelen in de verdere levensloop en beroepsloopbaan (e.g. Vrooman et al., 2023). Denk hierbij bijvoorbeeld aan de mogelijkheden die werknemers wel of niet krijgen, kunnen vinden of aangrijpen om zich om of bij te laten scholen, om zich door te ontwikkelen en om zodoende te stijgen op de sociale ladder. Kansengelijkheid in het kader van een leven lang ontwikkelen verdient daarom ook de aandacht van onderzoekers. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de vraag in hoeverre de SEP van de ouders van een werknemer of de SEP van de werknemer zelf van invloed zijn op of deze zich wel of niet laat om- of bijscholen, en naar interventies om werknemers met (ouders met) een lage SEP te stimuleren of in staat te stellen om kansen te pakken om zich door te ontwikkelen.

LITERATUUROVERZICHT

Afzal, A. S., & Gortmaker, S. (2015). The relationship between obesity and cognitive performance in children: a longitudinal study. *Childhood Obesity*, 11(4), 466-474.

Allen, J.D. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House*, 78, 218-223.

American Psychological Association (2014). www.apa.org/topics/socioeconomic-status

Asigbee, F. M., Whitney, S. D., Peterson, C. E. (2018). The link between nutrition and physical activity in increasing academic achievement. *Journal of School Health*, 88(6), 407-415.

Badou, M., & Day, M. (2021). *Kansengelijkheid in het Onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Verwey Jonker Instituut.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.

Bles, P., & van der Velden, R. (2024). *Het belang van gemengde brugklassen*. NRO.

Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274-293.

Borghans, L., & Diris, R. (2023). Voordelen latere selectie ook te bereiken binnen huidig onderwijsstelsel. *ESB*, 108(4819), 116-119.

Cassen, R., & Kingdon, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. Joseph Rowntree Foundation.

CBS (2017). Herziening gewichtenregeling primair onderwijs. Hoofdpijnenrapport.

CBS (2022). Steeds meer hoogopgeleiden in Nederland: wat voor beroep hebben ze? Verkregen van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/steeds-meer-hoogopgeleiden-in-nederland-wat-voor-beroep-hebben-ze?onepage=true>

Chen, R., Clifford, A., Lang, L., & Anstey, K. J. (2013). Is exposure to secondhand smoke associated with cognitive parameters of children and adolescents?-a systematic literature review. *Annals of epidemiology*, 23(10), 652-661.

Chesters, J., & Smith, J. (2015). Social capital and aspirations for educational attainment: a cross-national comparison of Australia and Germany. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 932-949.

Chiefs for Change. (2017). *Hiding in plain sight: Leveraging curriculum to improve student learning*.

Children's Commissioner (2013). *A framework for food in schools programmes in New Zealand*.

Clifford, A., Lang, L., & Chen, R. (2012). Effects of maternal cigarette smoking during pregnancy on cognitive parameters of children and young adults: a literature review. *Neurotoxicology and teratology*, 34(6), 560-570.

Conger, R. D., Martin, M. J., & Masarik, A. S. (2021). Dynamic associations among socioeconomic status (SES), parenting investments, and conscientiousness across time and generations. *Developmental psychology*, 57(2), 147.

CPB (2020). *Update Kansrijk Onderwijsbeleid*. Centraal Planbureau.

Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. (2017). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 173-726.

De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168–179.

De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200.

De Voogd, J. (2020, 17 juni). *Opinie: Kijk bij onderwijsongelijkheid verder dan de grote stad*. De Volkskrant. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-kijkbij-onderwijsongelijkheid-verder-dan-de-grote-stad~b4f1ed81/>

De Zeeuw, E. L., De Geus, E. J., & Boomsma, D. I. (2015). Meta-analysis of twin studies highlights the importance of genetic variation in primary school educational achievement. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(3), 69-76.

De Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Glasner, T. J., de Geus, E. J., & Boomsma, D. I. (2016). Arithmetic, reading and writing performance has a strong genetic component: A study in primary school children. *Learning and Individual Differences*, 47, 156-166.

De Zeeuw, E. L., Kan, K. J., Van Beijsterveldt, C. E., Mbarek, H., Hottenga, J. J., Davies, G. E., ... & Boomsma, D. I. (2019). The moderating role of SES on genetic differences in educational achievement in the Netherlands. *npj Science of Learning*, 4(1), 13.

Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 111-134.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Universiteit Leiden.

Department for Children, Schools and Families (2009). *Deprivation and education*.

Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. S. (2019). Do students mindsets differ by socioeconomic status and explain disparities in academic achievement in the United States? *AERA Open*, 4(3), 1-12.

Dollmann, J. (2016). Less choice, less inequality? A natural experiment on social and ethnic differences in educational decision-making. *European sociological review*, 32(2), 203-215.

Driessen (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. ITS.

EenVandaag (2017). De kloof tussen lager- en hogeropgeleiden. Verkregen van <https://eenvandaag.avrotros.nl/item/de-kloof-tussen-lager-en-hogeropgeleiden/>

Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*. 35(1), 22-37.

Forscher, P. S., Lai, C. K., Axt, J. R., Ebersole, C. R., Herman, M., Devine, P. G., & Nosek, B. A. (2019). A meta-analysis of procedures to change implicit measures. *Journal of personality and social psychology*, 117(3), 522.

Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656-666.

Geerdink, G. (2021). Gezondheid, onderwijskansen en leefstijleducatie. In M. van Vijfeijken (Ed.), *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs* (pp. 138-155). PICA.

Gershenson, S., & Langbein, L. (2015). The effect of primary school size on academic achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 37(1_suppl), 135S-155S.

Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study. *Amsterdam: Universiteit van Amsterdam*.

Geven, S., Wiborg, Ø. N., Fish, R. E., & van de Werfhorst, H. G. (2021). How teachers form educational expectations for students: A comparative factorial survey experiment in three institutional contexts. *Social Science Research*, 100, 102599.

Goux, D., & Maurin, E. (2005). The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public economics*, 89(5-6), 797-819.

Grift, Y., Rümke, T., & Verberne, P. (2010). De invloed van heterogene of homogene brugklassen op de keuze tussen vmbo-tl en havo/vwo. *TPEdigitaal*, 4(3), 101-125.

- Harris, D. N. (2010). How do school peers influence student educational outcomes? Theory and evidence from economics and other social sciences. *Teachers college record*, 112(4), 1163-1197.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800-meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haworth, C. M., Wright, M. J., Luciano, M., Martin, N. G., de Geus, E. J., van Beijsterveldt, C. E., ... & Plomin, R. (2010). The heritability of general cognitive ability increases linearly from childhood to young adulthood. *Molecular psychiatry*, 15(11), 1112-1120.
- Herweijer, L., Maslowski, R., & Rözer, J. (2021). Ongelijke kansen in het onderwijs. In L. van Noije, D. Verbeek-Oudijk, & J. de Haan (eds.), *Kwesties voor het kiezen 2021: Analyse van vijf urgente maatschappelijke vraagstukken voor de komende kabinetsperiode* (blz. 20-81). Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Heyder, A., Steinmayr, R., & Cimpian, A. (2023). Reflecting on their mission increases preservice teachers' growth mindsets. *Learning and Instruction*, 86, 101770.
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., ... & Mason, D. (2016). The Sutton trust-education endowment foundation teaching and learning toolkit.
- Hoyland, A., Dye, L., & Lawton, C. L. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition research reviews*, 22(2), 220-243.
- Huygen, M. (2023). *Nog wat geleerd vandaag? Hoe kennis terugkeert in het onderwijs*. Boom.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het onderwijs 2019*.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*.
- Inspectie van het Onderwijs (2024). *De staat van het onderwijs 2024*.
- Jenniskens, T. & Van Langen, A. (2024). *Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Survey onder schoolleiders basisscholen*. KBA Nijmegen, Kohnstamm Instituut.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4), 706-742.

- Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. M. (2015). Pre-existing background knowledge influences socioeconomic differences in preschoolers' word learning and comprehension. *Reading Psychology*, 36(3), 203-231.
- Kaiser, T., Li, J., & Pollmann-Schult, M. (2019). The reproduction of educational inequalities – do parenting and child behavioural problems matter? *Acta Sociologica*, 62(4), 420-439.
- Kansenkaart (z.d.). *Schooladvies lager dan eindtoetsadvies*. <https://kansenkaart.nl/>
- Kennisrotonde. (2023). *Heeft een lage sociaaleconomische status een negatief effect op het studiesucces van mbo-studenten?* (KR. 1562).
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., vanRooijen, M., Vugteveen, J. & Opdenakker, M. -C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. GION Onderwijs/Onderzoek.
- Kristjansson, B., Robinson, V., Petticrew, M., MacDonald, B., Krasevec, J., Janzen, L., ... & Tugwell, P. (2006). School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged students. *Campbell systematic reviews*, 2(1), 1-189.
- Krolak-Schwerdt, S., Pit-ten Cate, I. M., & Hörstermann, T. (2018). Teachers' judgments and decision-making: Studies concerning the transition from primary to secondary education and their implications for teacher education. *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: Cross-National Comparisons and Perspectives*, 73-101.
- Kruiter, J., Fettelaar, D., & Beekhoven, S. (2013). De brede school in een veranderend tijdsgewricht. Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013. Oberon, ITS & Sardes.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79(1), 464-490.
- Liu, Y. (2023). Personality traits and occupational status-evidence from China. *Plos one*, 18(4), e0284050.
- Liu, A., & Xie, Y. (2016). Why do Asian Americans academically outperform Whites?—The cultural explanation revisited. *Social Science Research*, 58, 210-226.
- Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., ... & Vogel, C. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental psychology*, 41(6), 885.
- Luyten, H., Hendriks, M., Scheerens, J., Scheerens, J., Hendriks, M., & Luyten, H. (2014). School size effects: review and conceptual analysis. *School size effects revisited: A qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education*, 7-40.

Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current opinion in psychology*, 13, 85-90.

Mackenbach, J. P. (2019). *Health inequalities. Persistence and change in European welfare states*. Oxford.

Meo, S. A., Altuwaym, A. A., Alfallaj, R. M., Alduraibi, K. A., Alhamoudi, A. M., Alghamdi, S. M., & Akram, A. (2019). Effect of obesity on cognitive function among school adolescents: a cross-sectional study. *Obesity facts*, 12(2), 150-156.

Mitchell, D. Gelijke kansen in de school (2018). Diversiteit in vijf thema's. PICA.

Muilwijk-Vriend, S., D. Webbink & B. ter Weel (2019). Economische kansen hangen af van de regio waarin kinderen opgroeien. *ESB*, 104(4780), 564-567.

Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visschier, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371.

Nationaal hulpfonds (2023). Kinderen die naar school gaan zonder ontbijt
<https://nationaalhulpfonds.nl/donations/kinderen-naar-school-met-ontbijt/>

NIDI (2022). Sociaaleconomische verschillen in alleenstaand moederschap in Europa en Amerika
<https://nidi.nl/demos/sociaaleconomische-verschillen-in-alleenstaand-moederschap/>

Ocwincijfers.nl (z.d.). <https://www.ocwincijfers.nl/themas/kansengelijkheid/dashboard/gelijke-kansen-landelijk>

OESO (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools.

OESO (2014). PISA 2012 in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know.

OESO (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from PISA*.

OESO (2023). *Changes in performance and equity in education between 2018 and 2022. In PISA 2022 results: The state of learning and equity in education (Vol. 1)*.

Onderwijsraad (2021). *Later selecteren beter differentiëren*.

Perry, L., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.

Prevoo, T., & ter Weel, B. (2015). The importance of early conscientiousness for socio-economic outcomes: Evidence from the British Cohort Study. *Oxford Economic Papers*, 67(4), 918-948.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.

Rekers-Mombarg, L.T.M., Harms, G.J., & Van der Werf, M.P.C. (2009). Discrepanties tussen schoolexamen- en centraal examencijfers bij allochtone leerlingen. Omvang en verklaringen. *Pedagogische Studiën*, 86(6), 425-442.

Robertson, A., Lobstein, T., & Knai, C. (2007). *Obesity and socio-economic groups in Europe: Evidence review and implications for action*. European Commission.

Scheerens, J., Timmermans, A., & van der Werf, G. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in The Netherlands. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*, 111-132.

Schmeier, M. (2021). Gelijke kansen door expliciete directe instructie (EDI). In M. van Vijfeijken (Ed.), *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs* (pp. 93-109). PICA.

Schmidt, W. H., Burroughs, 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.

Schneider, W., Körkel, J., & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high-and low-aptitude children. *Journal of educational psychology*, 81(3), 306.

Schokker, T. & Van der Steeg, M. (2023). *Verdeling van leraren en kansengelijkheid*. Onderwijs aan het werk.

Schulz, W. (2005). Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003.

Severiens, S., De Koning, B., Loyens, S., Torenbeek, M., Suhre, C., Jansen, E., & Van Wensveen, P. (2011). *Studiesucces in de bachelor: drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de bachelor verklaren*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 25(7), 417-453.

Sleenhof, J. P. W. (2023). *Secondary school teachers' collective allocation decisions: On the role of structure and interaction, objectivity issues, and teacher support*. [Proefschrift, TU/e]. Eindhoven University of Technology.

Smith, E., Hay, P., Campbell, L., & Trollor, J. N. (2011). A review of the association between obesity and cognitive function across the lifespan: implications for novel approaches to prevention and treatment. *Obesity reviews*, 12(9), 740-755.

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of educational research*, 88(4), 479-507.

Sweet, M. A., & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child development*, 75(5), 1435-1456.

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478.

Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social psychology of education*, 19, 217-240.

Timmermans, A. C., de Boer, H., Amsing, H. T., & Van Der Werf, M. P. C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44(5), 847-874.

Van Aarsen, E. (2013). *Voorspellende waarde van LOVS toetsen voor schoolsucces*. Kennisnet.

Van Aarsen, E. & Van den Hurk, A. (2022). *Warme overdracht voor kansengelijkheid*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd van www.onderwijskennis.nl/node/2907

Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 58, 22-32.

Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad onderwijs vanuit hoge verwachtingen*. NRO.

Van den Broek, A., Cuppen, J., Ramakers, C., Termorshuizen, T., & Vroegh, T. (2020). Dalende doorstroom mbo-hbo: waarom stroomt een steeds kleiner aandeel van de mbo-studenten door naar het hbo? ResearchNed.

Van der Vegt, A., Kieft, M., & Bekkers, H. (2019). Differentiatie in de klas: wat werkt? Kennisrotonde.

Van Elk, R., van der Steeg, M., & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education* (No. 182). CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.

Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., Bramer, W., & Arends, L. (2019). *Stimulering van geletterdheid met ouder-kindprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties. Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen*. Stichting lezen.

Van Vijfeijken (2021). Wel of geen niveaudifferentiatie? In M. van Vijfeijken (Ed.), *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs* (pp. 21-43). PICA.

Van Vijfeijken, M. (2021). *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs*. PICA.

Van Vijfeijken, M., Buijs, E., & Van Schilt-Mol, T. (2021). Rechtvaardig beoordelen en beslissen. In M. van Vijfeijken (Ed.), *Wat is eerlijk? Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs* (pp. 59-74). PICA.

Veraa, F. (2018). *Een vliegende start op het hbo*. Hogeschool van Amsterdam.

Vernooy, K. (2009). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Verkregen van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

Visser, D., Lemmens, A., Magnée, C., & Dillingh, R. (2022). Stapelen in het voortgezet onderwijs. CPB.

Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J., & Van der Torre, A. (2023). *Eigentijdse ongelijkheid. De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal*. Sociaal en Cultureel Planbureau.

West, A. (2007). Poverty and educational achievement: why do children from low-income families tend to do less well at school?. *Benefits: A Journal of Poverty and Social Justice*, 15(3), 283-297.

Whitehurst & Lonigan 1998

Wolbers, M. (2024). Kansenongelijkheid in onderwijs is toegenomen. *DEMOS*, 40(8), 5-7.

Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., ... & Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of educational psychology*, 108(3), 374.

Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., ... & Dweck, C. S. (2022). Teacher mindsets help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. *Psychological Science*, 33(1), 18-32.

OPEN UP
NEW HAN_ UNIVERSITY
HORIZONS. OF APPLIED SCIENCES