

Koersen op een complex ideaal: de kansenketen als middel voor evenwichtiger schoolbeleid voor gelijke onderwijskansen

Floris Burgers¹ en Eddie Denessen¹

¹*Radboud University*

Samenvatting Kansengelijkheid wordt verschillend gedefinieerd en is daardoor een complex ideaal voor scholen om beleidsmatig op te koersen. Werken aan een ideaal dat verschillend wordt gedefinieerd brengt uitdagingen met zich mee die de effectiviteit van maatregelen gericht op gelijke onderwijskansen kunnen ondermijnen. Dit paper heeft als doel scholen te ondersteunen bij het ontwikkelen van kansenbeleid in die complexe context. Om verschillende perspectieven op kansengelijkheid hanteerbaar te maken voor de onderwijspraktijk beginnen we met het maken van een onderscheid tussen twee kansengelijkheidsperspectieven: gelijke loopbaankansen en gelijke ontwikkelkansen. Vervolgens bespreken we hoe het naast elkaar bestaan van deze twee perspectieven op scholen kan leiden tot ambigue redeneerlijden in het gelijke kansenbeleid en tot spanningen en weerstanden bij de implementatie van beleid. We eindigen het paper met het introduceren van de kansenketen als middel voor scholen om deze beleidsproblemen te voorkomen en te werken aan evenwichtiger en effectiever kansenbeleid.

Trefwoorden kansengelijkheid, beleid, ontwikkelkansen, loopbaankansen, voortgezet onderwijs, primair onderwijs

Publicatiedatum

Online: 2 december
2024

Contactpersoon

Floris Burgers,
floris.burgers@ru.nl

Copyright

© Author(s); licensed
under Creative
Commons Attribution
4.0. This allows for
unrestricted use, as long
as the author(s) and
source are credited.

1 Introductie

In het Nederlandse onderwijs is de afgelopen jaren spraken van hernieuwde aandacht voor gelijke onderwijskansen, nadat dit thema na de eeuwwisseling juist een beetje naar de achtergrond was verdwenen (Hooge et al. 2023; de Rooy 2018). Aanleiding van die aandacht was de publicatie van *De staat van het Onderwijs 2016*, waarin de Inspectie van het Onderwijs de noodklok luidde met cijfers over groeiende kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2016). De achtergrond van leerlingen, met name het opleidingsniveau van ouders bleek grote invloed te hebben op de schoolloopbaan van leerlingen. Leerlingen met ouders zonder hbo of wo diploma presteerden structureel minder goed, kregen bij een gelijke eindtoetsscore vaker een lager basisschooladvies, en leerlingen uit deze groep die het vwo succesvol afronden, stroomden minder vaak door naar de universiteit. Deze patronen zijn nog steeds zichtbaar in het Nederlandse onderwijs (Elffers 2023; Inspectie van het onderwijs 2024).

Naar aanleiding van de publicatie van het rapport van de Inspectie van het Onderwijs werden tal van acties geïnitieerd, gericht op het bevorderen van gelijke kansen. Vanuit de Rijksoverheid werd de Gelijke Kansen Alliantie opgericht die gemeenten ging ondersteunen in het ontwikkelen van gelijke kansenbeleid. Daarnaast werden er subsidieregelingen gelanceerd voor programma's die kansengelijkheid vergroten, zoals de subsidieregeling *Heterogene Brugklassen* en de subsidieregeling *School en omgeving*. Ook scholen gingen hun eigen gelijke kansenbeleid uitwerken en inmiddels is kansengelijkheid een van de uitgangspunten van vrijwel iedere schoolvisie (Burgers, 2024; Elffers, 2023). Op verschillende niveaus werd aan gelijke kansenbeleid gewerkt.

Het collectief streven naar gelijke kansen in het onderwijs gaat echter niet gepaard met overeenstemming over de betekenis van gelijke onderwijskansen. In het onderwijs wordt verschillend aangekeken tegen de vraag wat kansengelijkheid eigenlijk inhoudt (Denesen, 2024; Elffers, 2022; Elffers et al., 2024; van de Weerd, 2024). Het naast elkaar bestaan van verschillende perspectieven op gelijke onderwijskansen, maakt kansenbeleid op schoolniveau complex en uitdagend. Uiteenlopende kansen-gelijkheidsperspectieven onderscheiden zich immers in de analyse van het probleem van ongelijke kansen, het beoogde doel van gelijke kansenbeleid en als gevolg daarvan ook in de voorgestelde maatregelen om gelijke kansen te bevorderen. Verschillende doelen vragen om verschillende maatregelen. Volgens Hooge et al. (2003, p. 144) is het belangrijk voor scholen en beleidsmakers om “uitgangspunten en idealen omtrent kansengelijkheid te expliciteren [en] [d]e kunst is vervolgens slim beleid en interventies te ontwikkelen die een oplossing dichterbij brengen” (zie ook Denessen, 2024; Elffers 2023).

Dit paper heeft als doel om scholen te ondersteunen bij die beleidsopgave. Om tot consistent kansenbeleid te komen, waarin idealen worden geëxpliciteerd en maatregelen aansluiten bij de beoogde doelen, is het belangrijk om de overeenkomsten en verschillen tussen verschillende benaderingen van kansengelijkheid scherp te hebben. In de volgende sectie maken wij onderscheid tussen twee perspectieven op kansengelijkheid die het werkveld domineren: gelijke loopbaankansen en gelijke ontwikkelkansen. In de sectie daarna bespreken we hoe het naast elkaar bestaan van deze twee perspectieven kan leiden tot een mismatch tussen beleidsmaatregelen en beleidsdoelen en uitvoeringsproblemen, met als gevolg dat de effectiviteit van kansenbeleid wordt ondermijnd. Vervolgens introduceren we de kansenketen als een passende tool voor scholen om deze beleidsrisico's te mitigeren en om evenwichtiger kansenbeleid te realiseren. We leggen het concept van de kansenketen uit, werken er een voorbeeld van uit en bespreken hoe het werken met een kansenketen scholen kan helpen om consistent en gericht beleid te voeren.

2 Twee perspectieven: gelijke loopbaankansen en gelijke ontwikkelkansen

Er bestaan verschillende uitwerkingen van het concept kansengelijkheid, zowel in de Nederlandse literatuur (Denessen 2024; Elffers 2022, 2023; Hooge et al. 2023) als internationaal (Anderson, 2007; Elffers et al., 2024; Espinoza, 2007; Jencks, 1988; Warnick, 2015). Omdat wij in dit artikel verschillende visies op kansengelijkheid, en de verschillen en overeenkomsten daartussen, hanteerbaar willen maken voor de onderwijspraktijk, laten wij een meer filosofische – en complexe – analyse van kansengelijkheid buiten beschouwing (zie voor een dergelijke analyse Warnick, 2015). Wij hanteren hier een pragmatische aanpak en richten ons op de verschillen en overeenkomsten tussen perspectieven op kansengelijkheid zoals deze in de onderwijspraktijk voorkomen. Deze perspectieven op kansengelijkheid kunnen grofweg worden ingedeeld in twee categorieën: gelijke loopbaankansen en gelijke ontwikkelkansen. Dit zijn overlappende perspectieven die in de praktijk niet altijd even goed te onderscheiden zijn en bovendien in verschillende contexten op andere manieren invulling krijgen in maatregelen. Scholen hebben de opdracht om met beide perspectieven rekening te houden. Het conceptuele onderscheid dat wij in dit paper maken, helpt om grip te krijgen op verschillende ideeën over kansengelijkheid op de werkvloer.

2.1 Gelijke loopbaankansen

Het perspectief van gelijke loopbaankansen betreft het principe dat leerlingen met gelijke talenten evenveel kans moeten hebben op een hoog opleidingsniveau, en de daarbij behorende sociaal-economische privileges, als zij zich daar even hard voor inzetten. Leerlingen mogen in hun (school)loopbaan niet beperkt worden door achtergrondkenmerken als gender, klasse of etniciteit. Het loopbaankansenperspectief sluit direct aan bij het sociologische probleem van ongelijkheid in een samenleving die het resultaat is van verschillen in opleidingsniveaus. Als het behaalde opleidingsniveau gevolgen heeft voor iemands maatschappelijke positie – en het daaraan gerelateerde inkomen en aanzien – is het zaak dat iedereen een gelijke kans heeft op het bereiken van een zo hoog mogelijk opleidingsniveau (Denessen, 2024). Uitgangspunt van dit perspectief is het meritocratische uitgangspunt dat de capaciteiten en inspanningen van leerlingen moeten bepalen of zij op een hoger onderwijsniveau uitkomen en niet hun achtergrondkenmerken (Sandel, 2020; Young, 1958). Veel wetenschappelijk onderzoek naar kansenongelijkheid neemt dit paradigma als vertrekpunt en ook in het onderwijsbeleid is dit perspectief dominant.

Een belangrijk kenmerk van het principe van gelijke loopbaankansen is dat het uitgaat van een hiërarchisch onderwijssysteem dat voorsorteert op een ongelijke samenleving: een hoger opleidingsniveau geeft toegang tot een hoge sociaaleconomische status. Die hiërarchie wordt niet gezien als problematisch zolang leerlingen maar op basis van talent en inzet over verschillende onderwijsniveaus worden verdeeld. Dat betekent dat de 'geschiktheid' van leerlingen voor een hoger onderwijsniveau zo objectief mogelijk

getoetst moet worden, maar ook dat leerlingen evenveel kans moeten hebben om hun geschiktheid te tonen. Laatbloeiers of leerlingen met een migratieachtergrond hebben soms meer tijd nodig om hun onderwijscapaciteiten tot uiting te laten komen. Als zij daardoor de toegang tot een hoger opleidingsniveau mislopen betekent dat ongelijke loopbaankansen. Zij worden immers gehinderd door sociale achtergrondkenmerken en niet door hun eigen aanleg.

Streven naar gelijke loopbaankansen gaat dus zowel over het inrichten van eerlijke selectieprocedures als over het inrichten van een onderwijssysteem waarin leerlingen niet worden belemmerd in het ontplooiën van hun potentie om deel te nemen aan een hoger onderwijsniveau.¹ Voor eerlijke selectieprocedures is het belangrijk dat leerlingen op basis van objectieve criteria worden verdeeld over verschillende niveaus. Dat kan bijvoorbeeld via toetsen die de capaciteiten van leerlingen objectief meten en daarmee de meer subjectieve beoordeling van leraren kunnen compenseren (zie ook Hooge et al., 2023). Voor de inrichting van een onderwijssysteem waarin iedereen een eerlijke kans maakt op het tonen van capaciteiten, is het belangrijk dat iedereen evenveel toegang heeft tot leermogelijkheden (Denessen, 2017, 2024). Dat betekent onder meer het wegnemen van financiële drempels tot onderwijs, zoals bijvoorbeeld betaalde examentrainingen, en extra ondersteuning bieden aan leerlingen die vanwege achtergrondkenmerken mogelijk minder kans hebben om hun capaciteiten te ontplooiën, zoals bijvoorbeeld gebeurt via het Nederlandse Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) (zie ook Hooge et al., 2023).

Doordat het paradigma van gelijke loopbaankansen uitgaat van een hiërarchisch onderwijssysteem en een rechtvaardiging van ongelijkheid, valt dit perspectief niet bij iedereen in goede aarde (Denessen, 2024). In de onderwijspraktijk voelt menigeen zich ongemakkelijk bij een dergelijk onderwijssysteem, omdat dit ervoor zorgt dat de selecterende functie van het onderwijs voorop komt te staan (ibid). Scholen krijgen dan te maken met een opwaartse druk op de prestaties van met name leerlingen met ongunstige achtergrondkenmerken, bijvoorbeeld via interventies als 'kansrijk adviseren'. Veel professionals in het onderwijs hebben problemen met de prestatiegerichtheid van dit perspectief op gelijke kansen. Voor hen gaat onderwijs niet alleen over het behalen van een zo hoog mogelijk diploma. De school is een plek voor brede ontwikkeling waar leerlingen zich op allerlei gebieden ontwikkelen, ook op gebieden die niet worden getoetst. Als zij het over gelijke kansen hebben, dan spreken ze vanuit een ander perspectief. Naar dit perspectief verwijzen wij met de term 'gelijke ontwikkelkansen'.

2.2 Gelijke ontwikkelkansen

Uitgangspunt van het perspectief van gelijke ontwikkelkansen is het idee dat het onderwijs leerlingen in staat moet stellen om zich naar eigen ambities en interesses te ontwikkelen. Voor scholen betekent dit dat ze leerlingen moeten ondersteunen in het ontdekken van hun interesses en talenten en ruimte moeten bieden aan de ontplooiing van die

talenten. Voor mensen die gelijke ontwikkelkansen nastreven gaat kansengelijkheid niet hoofdzakelijk over gelijke loopbaankansen voor verschillende sociale groepen, maar primair om de kansen van elke leerling om zich naar eigen vermogens en talenten te kunnen ontwikkelen. Het ontwikkelkansenperspectief benadrukt niet zozeer de selectieve functie van onderwijs, maar de intrinsieke waarde van onderwijs voor verschillende individuen. Het stelt daarmee niet een sociologisch probleem centraal, maar een pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch probleem (Denessen, 2022). Onderwijs biedt gelijke kansen als het dusdanig is ingericht dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontplooiën.

Binnen het paradigma van gelijke ontwikkelkansen wordt vaak ook benadrukt dat het onderwijs leerlingen moet voorbereiden op een volwaardige deelname als volwassen lid van de samenleving. Om goed te kunnen functioneren in de samenleving moeten leerlingen ook dingen leren en ontwikkelen die niet op het eindexamen worden getoetst. In een democratische context vereist volwaardige deelname bijvoorbeeld een minimum aan kennis over de democratie en het democratisch proces, maar ook het vermogen tot samenwerken met mensen met een andere achtergrond en het zich kunnen verplaatsen in de ander.

Het principe van gelijke ontwikkelkansen staat op gespannen voet met een hiërarchisch onderwijssysteem, waarin bijvoorbeeld theoretisch onderwijs een hogere status geniet dan praktisch onderwijs. Immers, als praktisch onderwijs wordt gezien als minder dan theoretisch, dan wordt het lastiger voor leerlingen met interesse in, en talent voor, praktisch onderwijs om daarvoor te kiezen wanneer zij ook het 'hogere' theoretische onderwijs aankunnen. Leerlingen worden zo gestuurd in de richting van het ontwikkelen van hun theoretische capaciteiten, omdat andere talenten minder worden gewaardeerd. Dit biedt geen context waarin leerlingen worden gestimuleerd om hun persoonlijke talenten en interesses te ontdekken en vervolgens in te zetten op de ontwikkeling daarvan. Daarnaast is een belangrijke voorwaarde voor deelname aan het democratisch proces dat individuen zichzelf zien als gelijkwaardig aan anderen. Een hiërarchisch onderwijssysteem kan de ontwikkeling van die opvatting ondermijnen doordat individuen zich gemakkelijk gaan zien als meer- en minderwaardig.² Dat zorgt voor ongelijke kansen op het ontwikkelen van participatievermogen.

Cruciaal voor het streven naar gelijke ontwikkelkansen is daarom het vermijden van hiërarchie tussen onderwijssoorten. Daarnaast is een breed curriculum waarin verschillende ontwikkelingsdomeinen samenkomen belangrijk voor gelijke ontwikkelkansen, want alleen met zo een curriculum kunnen alle talenten en interesses tot hun recht komen in het onderwijs. Naast programma's gericht op curriculumverbreding, kan ook worden gewerkt aan ontwikkelkansen via programma's gericht op het verkennen van persoonlijke interesses en talenten en het versterken van het vermogen van leerlingen om weloverwogen keuzes te maken, bijvoorbeeld door het trainen van executieve functies. Verder is het voor gelijke ontwikkelkansen nuttig om te streven naar divers samengestelde klassen. Goed overweg kunnen met mensen met verschillende achtergronden

kan namelijk als een voorwaarde worden gezien voor volwaardige deelname aan het democratisch proces. Diverse klassen lijken bevorderlijk voor de ontwikkeling van deze vaardigheid (Netjes et al., 2011; Sincer et al., 2021, 2022).

Ook voor het principe van gelijke ontwikkelkansen geldt dat de achtergrond van leerlingen geen invloed mag hebben op de ontwikkelkansen van leerlingen. Koersen op gelijke ontwikkelkansen kan daarom betekenen dat maatregelen ter bevordering van ontwikkelkansen – zoals bijvoorbeeld programma's gericht op het ontdekken van persoonlijke interesses en talenten – zich specifiek toespitsen op leerlingen die vanuit huis mogelijk minder ontwikkelkansen krijgen. Echter, aangezien ook leerlingen met een geprivilegieerde achtergrond kunnen verschillen in talenten en interesses, gaat het streven naar gelijke ontwikkelkansen niet alleen over het wegnemen van de invloed van omgevingsfactoren. In een hiërarchisch onderwijssysteem waarin bepaalde talenten meer worden gewaardeerd dan andere, ontbeert het ook kinderen uit geprivilegieerde milieus aan ontwikkelkansen wanneer hun talenten en interesses niet aansluiten bij de onderwijssoort die hoger staat aangeschreven.

Terwijl het perspectief van gelijke loopbaankansen uitgaat van een hiërarchisch onderwijssysteem, staat het gelijke ontwikkelkansenperspectief juist op gespannen voet met een dergelijk systeem. Dat heeft ook implicaties voor de manier waarop beide perspectieven in het Nederlandse onderwijs terugkomen. Doordat het Nederlandse onderwijssysteem hiërarchisch is, ontkomen onderwijsprofessionals er niet aan na te denken over eerlijke selectie. Dat betekent dat het gelijke loopbaankansenperspectief bijna automatisch op de werkvloer aanwezig is en door veel professionals wordt gebruikt om naar kansengelijkheid te kijken. Dat geldt niet voor het gelijke ontwikkelkansenperspectief waardoor de mate waarin onderwijsprofessionals met dat perspectief aan de slag zijn meer afhankelijk is van persoonlijke pedagogische opvattingen. Dit betekent dat onderwijsprofessionals in Nederland die sterk het perspectief van gelijke ontwikkelkansen onderschrijven vaak ook met gelijke loopbaankansen bezig zijn, terwijl dat andersom niet automatisch het geval is.

2.3 Spanningen en overlap in het streven naar gelijke loopbaankansen en ontwikkelkansen

De perspectieven van gelijke loopbaankansen en ontwikkelkansen kunnen op gespannen voet met elkaar staan als het gaat over hiërarchie in het onderwijs en de inhoud van het curriculum. Wanneer kansengelijkheid wordt benaderd vanuit een loopbaanperspectief, is het in principe niet problematisch als een hiërarchisch onderwijssysteem mensen voor verschillende maatschappelijke posities in een ongelijke samenleving selecteert, zolang selectie maar gebeurt op basis van objectieve beoordeling van talent en inzet. Vanuit het loopbaankansenperspectief bezien is een breed curriculum niet per se nodig. Het gaat er vooral om dat leerlingen met een verhoogde kans op onderwijsachterstanden extra worden ondersteund in het leren van de kernvakken. Werken aan gelijke kansen betekent voor hen dan ook eerder remediëren (het reguliere curriculum herhalen voor

leerlingen met een verhoogde kans op onderwijsachterstanden) in plaats van verrijken (het reguliere curriculum uitbreiden voor leerlingen met een verhoogde kans op onderwijsachterstanden). Gedacht vanuit het ontwikkelkansenperspectief, daarentegen, is hiërarchie tussen onderwijssoorten en een smal curriculum juist zeer problematisch. Belangrijk uitgangspunten van dit perspectief op gelijke kansen is juist een breed curriculum waarin verschillende talenten en interesses aan bod komen en op gelijke voet met elkaar staan. Werken aan kansengelijkheid betekent dan eerder het aanbieden van verrijking.

Het streven naar beide kansengelijkheidsperspectieven levert echter niet alleen spanning op. Beleidsmaatregelen kunnen ook tegelijkertijd bijdragen aan gelijke loopbaankansen en ontwikkelkansen. Een school kan bijvoorbeeld een rijke schooldag inrichten waarin leerlingen met een vergrote kans op onderwijsachterstanden kennismaken met kunst, cultuur en andere ontwikkeldomeinen die minder aan bod komen in het reguliere curriculum. Dit biedt leerlingen de mogelijkheid om hun interesses en talenten te ontdekken en werkt daarmee gelijke ontwikkelkansen in de hand. Tegelijkertijd is het niet ondenkbaar dat een deel van de nieuwe kennis die leerlingen opdoen tijdens het programma van de rijke schooldag ook in de reguliere lessen van pas komt en dat leerlingen meer enthousiasme ontwikkelen voor onderwijs in het algemeen. Dit kan de leerprestaties van deze leerlingen in de reguliere vakken ten goede komen en daarmee hun kansen op het behalen van een hoog onderwijsniveau. De rijke schooldag komt dan ook ten goede aan de loopbaankansen van leerlingen. Andersom kan ook gelijke loopbaankansenbeleid bijdragen aan het streven naar gelijke ontwikkelkansen. Als een school extra ondersteuning biedt aan leerlingen die met achterstanden te kampen hebben, dragen ze ook bij aan de positieve leeridentiteit van leerlingen die daardoor eventueel een bredere interesse in culturele en intellectuele thema's kunnen ontwikkelen.

Dat er spanningen bestaan tussen de perspectieven van gelijke loopbaankansen en ontwikkelkansen betekent niet dat scholen moeten kiezen tussen beide perspectieven. Gelijke kansen betekent zowel dat de achtergrond van leerlingen niet bepalend mag zijn voor hun schoolloopbaan als dat alle leerling gelijke kansen moeten krijgen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Deze perspectieven kunnen prima samengaan. Het zou onwenselijk zijn als scholen louter vanuit één perspectief redeneren, omdat scholen zowel een selectieve als een pedagogische opdracht hebben. Deze opdrachten verdienen beide aandacht en scholen moeten een balans vinden in de uitvoering daarvan (Denessen, 2024; Elffers, 2022, 2024).

3 Uitdagingen voor effectief gelijkekansenbeleid

Zowel aan gelijke loopbaankansen als ontwikkelkansen werken is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het naast elkaar bestaan van verschillende perspectieven brengt namelijk

uitdagingen met zich mee die de effectiviteit van gelijke kansenbeleid kunnen ondermijnen. Ten eerste kan een mismatch ontstaan tussen de doelen van het kansenbeleid van een school en de gekozen maatregelen. De beleidsdoelen van verschillende perspectieven op kansengelijkheid vragen om verschillende maatregelen (Hooge et al., 2023). Hoewel sommige maatregelen kunnen bijdragen aan zowel gelijke loopbaan- als ontwikkelkansen, past niet elke maatregel evengoed bij beide perspectieven. Een rijke schooldag gericht op extra-curriculaire activiteiten levert minder op voor gelijke loopbaankansen dan een rijke schooldag waarin leerlingen met verhoogde kans op onderwijsachterstanden extra taal- en rekenondersteuning krijgen. Als scholen zich onvoldoende bewust zijn van het naast elkaar bestaan van verschillende kansengelijkheidspaarparadigma's en niet continu expliciteren met welke bril zij naar het probleem kijken, bestaat de kans dat er maatregelen genomen worden die niet goed aansluiten bij de impliciete doelen van de school. Uit onderzoek van Schepens (2023) naar de logica van het kansenbeleid op vijf scholen, blijkt dat scholen niet altijd werken met expliciete doelen en moeite hebben om logische verbindingen te maken tussen maatregelen en doelen. Als doelen, interventies en evaluatiestrategieën niet goed op elkaar aansluiten heeft dat een frustrerende uitwerking op de effectiviteit van beleid (Leeuw, 2003).

Ten tweede kan het streven naar verschillende perspectieven op kansengelijkheid leiden tot spanning op de onderwijswerkvloer. De analyse van Van de Weerd (2024) van het kansenbeleid van een school die zowel gelijke loopbaankansen als gelijke ontwikkelkansen nastreeft, maakt die spanning zichtbaar. Om te werken aan gelijke loopbaankansen werkte deze school met tweejarige brede brugklassen (vmbo-t/havo/vwo). Hierdoor kunnen laatbloeiërs en andere leerlingen die meer tijd nodig hebben om te laten zien wat zij in hun mars hebben, gemakkelijker opstromen naar een hoger onderwijsniveau. Een van de neveneffecten van deze brugklas was een hoge mate van niveaudenken: leerlingen (en ouders) waren veel met niveau bezig en op zoek naar mogelijkheden om via de brede brugklas uiteindelijk op een hoger niveau uit te komen dan hun basisschooladvies. Dit niveaudenken stond op gespannen voet met het streven van de school om ook aan gelijke ontwikkelkansen te werken, omdat de hiërarchische ordening van onderwijssoorten in het Nederlandse onderwijssysteem hierdoor steeds op de voorgrond kwam te staan. Om te werken aan gelijke ontwikkelkansen (de school hanteerde een vergelijkbare definitie als wij in dit paper doen) probeerden leraren het denken in termen van hiërarchie juist te doorbreken en het idee dat alle niveaus gelijkwaardig zijn te promoten. Dit lukte slecht doordat leerlingen en ouders juist wel in niveaus dachten. Een ander voorbeeld van spanning als gevolg van het naast elkaar bestaan van verschillende visies op kansengelijkheid betreft het leraar-dilemma van convergent versus divergent differentiëren (van Vijfeijken, 2023). Dit soort spanning in beleid kan een gevoel van moedeloosheid oproepen bij leraren omdat acties altijd een keerzijde hebben. Draagvlak voor kansenbeleid komt dan in het geding.

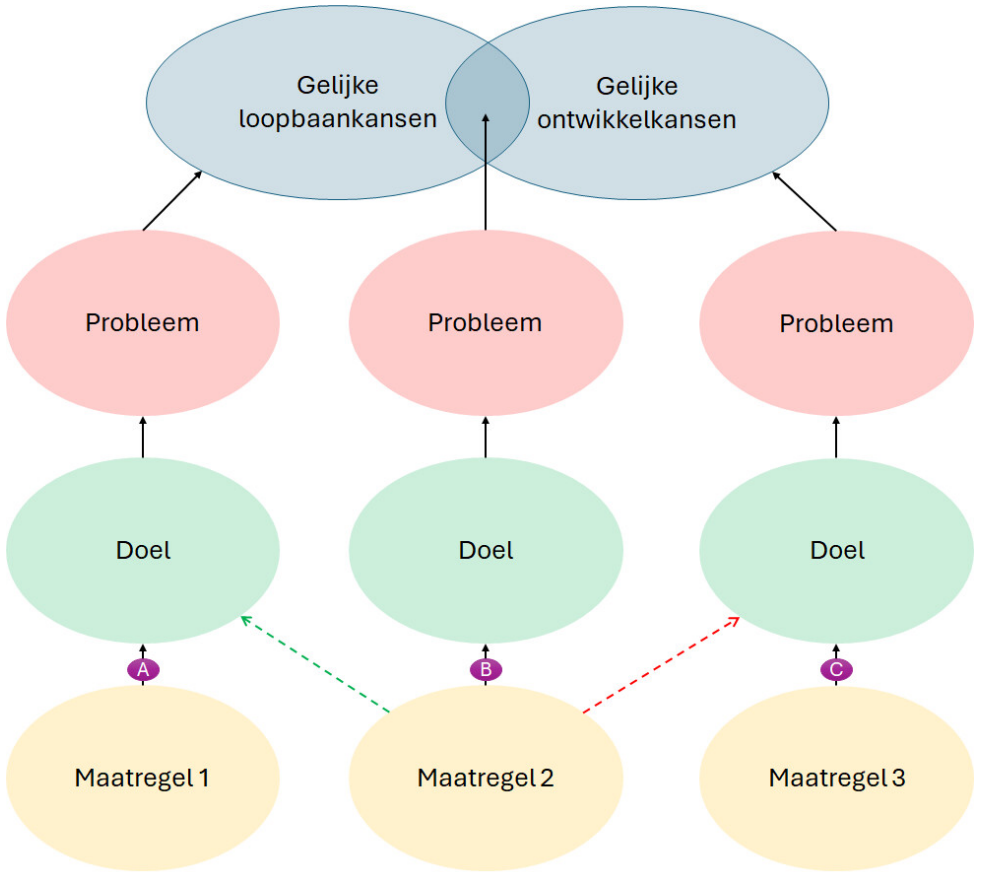
Ten derde kan de uitvoering van beleid gefrustreerd worden doordat de uitvoerders van beleid (bijvoorbeeld leraren) er een andere perspectief op kansengelijkheid op na

houden dan de ontwikkelaars van beleid (bijvoorbeeld schoolleiders). Leraren hebben uiteenlopende ideeën over de betekenis van gelijke kansen en hoe zij daaraan bij kunnen dragen, bijvoorbeeld in de manier waarop ze differentiëren in de klas (van Vijfeijken, 2023). Wanneer leraren beleid moeten uitvoeren dat gericht is op gelijke loopbaankansen terwijl ze kansengelijkheid zelf definiëren in termen van gelijke ontwikkelkansen, kan dat leiden tot weerstand. Leraren kunnen beleid als nutteloos ervaren. Bijvoorbeeld een leraar die het perspectief van gelijke loopbaankansen omarmt zal misschien het nut van een rijke schooldag gericht op extra-curriculaire activiteiten als een weinig effectieve maatregel zien voor het bevorderen van kansengelijkheid, omdat deze maatregel veel meer aansluit bij het perspectief van gelijke ontwikkelkansen dan zijn of haar eigen perspectief op kansengelijkheid. Wanneer de uitvoerders van kansenbeleid niet achter het beleid staan, komt dat de uitvoering – en daarmee de effectiviteit – van dat beleid niet ten goede.

4 Kansenketens voor een evenwichtig kansenbeleid

Om onlogische combinaties van maatregelen en doelen binnen het kansenbeleid te voorkomen, spanning op de werkvloer weg te nemen en breed draagvlak binnen de organisatie te waarborgen, kan het nuttig zijn voor scholen om te werken met 'kansenketens'. Een kansenketen is een soort routekaart die richting geeft aan kansenbeleid. Het concept is gebaseerd op het principe van de verandertheorie (*theory of change*) (Anderson, 2005; Weiss, 1995). Een verandertheorie is een model waarin expliciet wordt gemaakt naar welke doelen er wordt gestreefd met beleid en waarom wordt verondersteld dat het gevoerde beleid aan die doelen bijdraagt. Het concept verandertheorie komt voort uit het wetenschappelijke veld van de theorie-gestuurde beleidsevaluaties dat in de jaren '90 aan dominantie won dankzij een behoefte aan meer inzicht in de manier waarop beleid werkt (Chen, 1990; Reinholz & Andrews, 2020). Evaluatiemodellen die alleen input en output meten, boden weinig handelingsperspectief voor de verbetering van bestaand beleid. Er wordt dan alleen onderzocht 'of' beleid werkt, maar niet 'hoe'. Door eerst verandertheorieën te ontwikkelen voor beleidsmaatregelen waarin concreet wordt gemaakt hoe beleid bijdraagt aan doelen, werd het mogelijk om de onderliggende aannames van beleid te evalueren (de kwaliteit van de verandertheorie), alsook in hoeverre de veronderstelde verandermechanismen daadwerkelijk op gang komen in een specifieke context (de effectiviteit van de verandertheorie). Op deze manier wordt meer inzicht verkregen in de optimalisatiemogelijkheden voor beleid. De kansenketen is een vertaling van het principe van de verandertheorie naar de context van gelijke kansenbeleid. Met een kansenketen kunnen scholen onlogisch beleid en beleid dat leidt tot spanning en weerstand voorkomen.

Figuur 1 De structuur van een kansketen



Toelichting op maatregel

- A** Toelichting hoe deze maatregel bijdraagt aan het doel.
- B** Toelichting hoe deze maatregel bijdraagt aan het doel.
- C** Toelichting hoe deze maatregel bijdraagt aan het doel.

4.1 Hoe ziet een kansketen eruit?

Figuur 1 bevat een weergave van een lege kansketen. Bovenaan de keten staan de twee perspectieven op kansengelijkheid. Voor beide perspectieven moeten scholen definiëren welke problemen volgens hen bijdragen aan ongelijke ontwikkelkansen, loopbaankansen of een combinatie van die twee in de context van de school. Deze probleemdefinities komen in de rode cirkels onder de perspectieven. In het voorbeeld staan drie problemen, maar dit kunnen er in de praktijk meer zijn en problemen hoeven ook niet evenredig

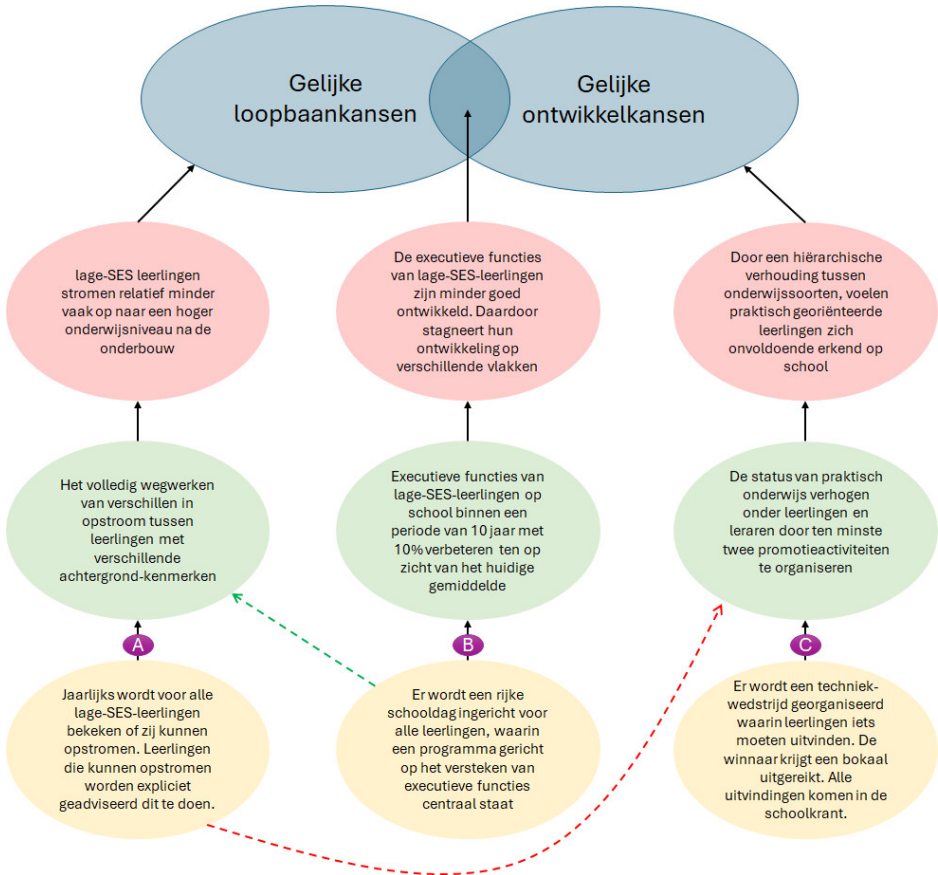
verdeeld te zijn over loopbaan- en ontwikkelkansen. In de groene cirkels worden doelen geformuleerd die bijdragen aan het oplossen van de problemen. Dit kan één doel per probleem zijn, zoals in Figuur 1, maar kunnen ook meerdere doelen zijn. Per doel worden maatregelen geformuleerd die de school uitvoert om dat doel te behalen. Deze maatregelen staan in de gele cirkels onderaan de keten. Een school kan meerdere maatregelen treffen om één doel te bereiken. Het is belangrijk dat scholen expliciteren hoe getroffen maatregelen bijdragen aan doelen. De paarse letters op de keten vragen daarom een om toelichting onderaan de keten. Maatregelen hebben naast hun primaire doel mogelijk ook een uitwerking op andere doelen. Deze neveneffecten worden in beeld gebracht met groene pijlen (positieve uitwerking) en rode pijlen (negatieve uitwerking).

4.2 Hoe werk je een kansenketen uit?

In Figuur 2 hebben we een hypothetisch voorbeeld uitgewerkt van een kansenketen van een vo-school. Dit is een versimpeld voorbeeld, want in werkelijkheid bestaan ketens uit meer problemen, doelen en maatregelen en meer relaties tussen de sub-ketens. Scholen werken een kansenketen uit door van boven naar beneden te redeneren. Eerst formuleren ze voor verschillende perspectieven op kansengelijkheid de voor hen meest prangende problemen. Welke problemen dat zijn, is afhankelijk van het soort school (po en vo scholen kennen andere problemen), de kenmerken van een school en de context waarin een school zich bevindt. Ook de visie van een school maakt uit. Een school die de pedagogische opdracht van het onderwijs hoog in het vaandel heeft staan bijvoorbeeld, zal problemen die zorgen voor ongelijke ontwikkelkansen als groter ervaren dan andere scholen, omdat dit perspectief op kansengelijkheid het meest aansluit bij de schoolvisie. Deze school zal daardoor mogelijk meer problemen formuleren die passen binnen het perspectief van gelijke ontwikkelkansen, dan problemen die aansluiten bij gelijke loopbaankansen. Alle scholen hebben echter een verantwoordelijkheid om zowel aan gelijke loopbaan- als ontwikkelkansen te werken en het is daarom aan te raden om voor alle perspectieven ten minste één probleem te identificeren waaraan gewerkt wordt. In Figuur 2 hebben we drie problemen geformuleerd die aansluiten bij verschillende de perspectieven.

Per probleem worden vervolgens doelen geformuleerd. Deze doelen moeten meetbaar zijn en concreet. Het moet duidelijk zijn op welke leerlingen de doelen zijn gericht. In het voorbeeld van Figuur 2 hebben de doelen percentages en tijdspaden en zijn de doelen gericht op leerlingen met een lage sociaal economische status (lage-SES-leerlingen).³ Doelen kunnen resultaatgericht of uitvoeringsgericht zijn. Resultaatgerichte doelen specificeren welke uitkomsten (bijvoorbeeld leerdoelen) er gehaald moeten worden. Het gaat dan niet per se om uitkomsten op gevalideerde tests of toetsen. Ook ervaringen van leerlingen of leraren kunnen worden beschouwd als een meetbaar resultaat. Uitvoeringsgerichte doelen specificeren welke activiteiten op een bepaalde moment uitgevoerd moeten zijn. In Figuur 2 is de doelstelling “Executieve functies van lage-SES-leerlingen

Figuur 2 Een voorbeeld van een kansketen voor een vo-school



Toelichting op maatregel

- A** De adviezen die leraren afgeven aan leerlingen hebben invloed op hun doorstroomkeuzes. Deze maatregel zorgt ervoor dat meer lage-SES-leerlingen die in aanmerking komen voor opstroom worden geïdentificeerd en vervolgens ook daadwerkelijk worden geadviseerd om op te stromen.
- B** Er bestaan verschillende programma's voor het versterken van executieve functies. Een rijke schooldag biedt ruimte om deze programma's structureel te implementeren. Om ervoor te zorgen dat lage-SES-leerlingen deelnemen aan de rijke schooldag, wordt extra aandacht besteed aan het informeren van ouders van lage-SES-leerlingen over nut en noodzaak van dit programma.
- C** Een techniekwedstrijd zorgt er voor dat praktisch sterke leerlingen hun talenten kunnen tonen en daarvoor waardering krijgen. Door het plaatsen van de uitvindingen in de schoolkrant wordt benadrukt dat praktische vaardigheden gewaardeerd worden.

op school binnen een periode van 10 jaar met 10% verbeteren ten op zicht van het huidige gemiddelde” een voorbeeld van een resultaatgerichte doelstelling, omdat dit doel is gericht op verandering in leeropbrengsten. De doelstelling “De status van praktisch onderwijs verhogen onder leerlingen en leraren door ten minste twee promotieactiviteiten te organiseren” is juist een uitvoeringsgerichte doelstelling, omdat deze gaat over activiteiten die moeten plaatsvinden. Bij het formuleren van doelen is het handig om na te denken over de evaluatieprocedures en mogelijkheden van de school. Het formuleren

van doelen die niet aansluiten bij de informatie die een school ter beschikking heeft, zorgt ervoor dat doelen niet meetbaar zijn. Dit werkt demotiverend, omdat dan niet geëvalueerd kan worden of doelen dichterbij komen.

De laatste stap bij het uitwerken van een kansenketen is het kiezen van maatregelen die genomen worden om de doelen te bereiken. Dit is de meest ingewikkelde stap, omdat scholen hierbij expliciet moeten maken hoe maatregelen bijdragen aan de beoogde doelen en wat daarbij de werkzame mechanismen zijn. Bijvoorbeeld, de maatregel uit Figuur 2 om leraren de opstroommogelijkheden van lage-SES-leerlingen expliciet te laten evalueren aan het eind van ieder jaar, is gebaseerd op de aanname dat leraren invloed hebben op doorstroomkeuzes van leerlingen. Als leraren expliciet evalueren welke leerlingen kunnen opstromen, kunnen zij deze leerlingen dat advies meegeven. Zulke aannames over de werkzame mechanismen van een maatregel moeten kloppen, anders sluit een maatregel mogelijk niet aan bij het gestelde doel of is een maatregel niet effectief.

Daarnaast moeten scholen bij het kiezen van maatregelen rekening houden met de gevolgen van maatregelen op doelen waar zij niet primair voor bedoeld zijn. Voor elke maatregel moet dus worden geanalyseerd hoe deze zich verhoudt tot andere doelen. Met groene en rode pijlen kan die invloed in beeld gebracht worden. In het voorbeeld heeft de maatregel om de opstroom-kansen van lage-SES-leerlingen jaarlijks te evalueren als primair doel om de opstroom-percentages tussen groepen leerlingen gelijk te trekken. Deze maatregel staat echter op gespannen voet met het doel om de status van praktisch onderwijs te verhogen onder leerlingen en leraren, omdat uit wordt gegaan van een evidente hiërarchie tussen onderwijssoorten (zie rode pijl). Om de status van het vmbo te verhogen moet hiërarchisch denken over onderwijssoorten juist worden vermeden. De maatregel om een rijke schooldag gericht op het versterken van executieve functies in te voeren heeft juist een positief bijeffect. Primair draagt deze maatregel bij aan het verbeteren van de executieve functies van lage-SES-leerlingen, maar als leerlingen door het verbeteren van executieve functies ook hogere cijfers halen kan deze maatregel ook een positieve invloed hebben op opstroompercentages (zie groene pijl).

Scholen kunnen zelf meteen aan de slag met het uitwerken van een kansenketen door de in dit artikel gepresenteerde structuur zelf uit te werken. Deze oefening kan uitdagend zijn voor scholen en het is niet ondenkbaar dat scholen worstelen om bestaand beleid in een kansenketen te vatten. Dat is niet erg. Doordat het uitwerken van een kansenketen aanzet tot reflectie op de uitgangspunten van kansenbeleid, levert het al snel een beter begrip op van de uitgangspunten van het eigen kansenbeleid. Bij het formuleren van nieuw beleid helpt de kansenketen om tot maatregelen te komen die de specifieke problemen en doelen van de school adresseren. Het is wenselijk dat scholen de kansenketen in teams ontwikkelen, en de kansenketen intern presenteren, zodat de organisatie beter op de hoogte is van de manier waarop verschillende perspectieven op kansengelijkheid aandacht krijgen in beleid. Daarnaast is het aan te bevelen om samen te werken in kennisgemeenschappen of academische werkplaatsen waar onderzoek,

schoolbeleid en de praktijk samenkomen. Het uitwerken van onderzoeksdesigns heeft namelijk raakvlakken met het uitwerken van een kansenketen, zoals het streven naar consistente redenerlijnen en het toelichten van de relatie tussen verschillende stappen. Wetenschappelijke kennis over de werkzaamheid van interventies kan bovendien de kwaliteit van kansenketens ten goede komen, doordat die kennis gebruikt kan worden bij het kiezen van passende interventies.

4.3 Hoe draagt een kansenketen bij aan evenwichtig kansenbeleid?

Wij denken dat werken met een kansenketen op verschillende manieren kan bijdragen aan een evenwichtiger kansenbeleid. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of dit klopt. Ten eerste dwingt de keten scholen om te werken aan doelstellingen die aansluiten bij *verschillende* perspectieven op kansengelijkheid, waardoor kansenbeleid niet één-dimensionaal is maar juist verschillende opdrachten van het onderwijs omarmt. Een kansenketen zorgt zo voor kansenbeleid waar mensen met verschillende ideeën over het onderwijs en de betekenis van kansengelijkheid zich allemaal in kunnen vinden.

Ten tweede dwingt een kansenketen een school om na te denken over de verbinding tussen maatregelen en doelen en expliciet te maken hoe maatregelen bijdragen aan doelen. Dit levert logische redenerlijnen op bestaande uit doelen en maatregelen die goed op elkaar aansluiten en verkleint de kans op inconsistent beleid. Aangezien inconsistentie tussen maatregelen en doelen op de loer licht bij het streven naar een complex ideaal als kansengelijkheid, levert het stimuleren van logische redenerlijnen mogelijk aanzienlijke beleidsverbetering op.

Daarnaast is het de bedoeling dat kansenketens zo veel mogelijk gezamenlijk worden ontwikkeld binnen een organisatie, waardoor uiteindelijk voor iedereen binnen de organisatie helder is wat nut en noodzaak is van verschillende maatregelen. Dit levert een derde voordeel op. Doordat een kansenketen expliciet maakt wat de primaire doelstelling van een maatregel is, alsook hoe er aan andere doelstellingen wordt gewerkt, wordt mogelijke uitvoeringsweerstand weggenomen. Een leraar die sterk georiënteerd is op het perspectief van gelijke ontwikkelkansen – en dus weinig op heeft met hiërarchie in het onderwijs – is misschien niet snel geneigd om enthousiast mee te werken aan de maatregel om het opstroom-potentieel van lage-SES-leerlingen jaarlijks te evalueren om zo meer lage-SES-leerlingen te laten opstromen. Deze maatregel gaat immers uit van hiërarchie tussen onderwijssoorten. Echter, als deze leraar inziet dat deze maatregel gericht is op een aspect van kansengelijkheid dat voor hem/haar minder belangrijk is, terwijl er via andere maatregelen ook volop wordt gewerkt aan zaken die meer aansluiten bij zijn/haar eigen kijk op het probleem, kan dit uitvoeringsweerstand wegnemen. De leraar heeft minder het gevoel dat zijn/haar perspectief op het probleem niet erkend wordt.

Ten vierde kan een kansenketen spanning wegnemen in de uitvoering van kansenbeleid. Doordat de rode pijlen expliciet maken welke maatregelen op gespannen voet staan

met doelen, kunnen scholen weloverwogen keuzes maken hoe zij willen omgaan met spanning in het kansenbeleid. Scholen kunnen besluiten om niets te doen en spanning te accepteren als een onvermijdelijk onderdeel van kansenbeleid, een maatregel die spanning oplevert afzwakken of een maatregel vervangen door een andere maatregel. Het expliciteren van spanning in beleid is in ieder geval de eerste stap naar het oplossen of accepteren van spanning, en daarmee naar het wegnemen van frustratie op de werkvloer.

5 Conclusie

Kansengelijkheid is een complex ideaal, omdat het verschillend wordt gedefinieerd. Verschillende definities van kansengelijkheid kunnen worden onderverdeeld in twee perspectieven: gelijke loopbaan- en gelijke ontwikkelkansen. Allebei deze perspectieven zijn aanwezig in de onderwijspraktijk en scholen hebben de opdracht om aan beide perspectieven te werken. Werken aan een meervoudig ideaal als kansengelijkheid gaat gepaard met risico's op ambiguïteit tussen doelen en maatregelen en spanning en weerstand in de uitvoering van beleid (Hooge et al., 2023). In dit paper hebben wij de kansenketen geïntroduceerd als een passend middel voor scholen om deze risico's te vermijden en tot evenwichtig kansenbeleid te komen. Door te werken met een kansenketen kunnen scholen eendimensionaal beleid voorkomen en ervoor zorgen dat beleid is gebaseerd op logische redenerlijnen. Door de kansenketen met verschillende mensen binnen de organisatie uit te werken, kan bovendien uitvoeringsweerstand en spanning in beleid voorkomen worden. Toekomstig onderzoek moet meer inzicht bieden in de mate waarin de kansenketenmethode inderdaad kan bijdragen aan deze beleidsverbeteringen.

Dat een kansenketen is gericht op het beleid dat binnen de school wordt uitgevoerd, betekent niet dat werken aan kansengelijkheid een interne aangelegenheid is. Kansengelijkheid is een probleem dat niet stopt op het niveau van scholen: ook op gemeentelijk of stelselniveau komt kansengelijkheid voor en moet beleid gemaakt worden om dit te adresseren. Een kansenketen van een school kan invloed hebben op deze context (en andersom). Specifieke maatregelen die scholen treffen in een kansenketen kunnen van invloed zijn op gelijke kansen in de gemeente. Een maatregel als het inrichten van een rijke schooldag kan bijvoorbeeld leerlingen met specifieke achtergrondkenmerken naar een school toe trekken, waardoor schoolsegregatie wordt verkleind of juist wordt vergroot. Dat heeft implicaties voor gelijke kansen in de gemeente. Het kansenbeleid van een school is dus sterk verbonden met de bredere onderwijscontext waarin een school opereert en dat vraagt om samenwerking met andere onderwijspartijen (Burgers, 2024). Naast werken met een kansenketen, blijven scholen dus gebaat bij samenwerkingsverbanden als zij aan het complexe ideaal van gelijke kansen willen werken.

Noten

- 1 Elffers (2022) spreekt over “gelijke kansen bij gelijke geschiktheid” en “gelijke kansen op geschiktheid” om deze uitgangspunten te vatten.
- 2 In een meritocratische samenleving waarin onderwijs mensen selecteert voor hoge en lage posities, kijken hoger opgeleiden gemakkelijk neer op lager opgeleiden – een fenomeen waar Sandel (2020) naar verwijst met de term *meritocratic hubris* – waardoor lager opgeleiden een minderwaardigheidscomplex ontwikkelen. Recent onderzoek in de context van de meritocratische samenleving in Nederland, laat zien dat lager opgeleiden inderdaad het gevoel hebben dat hoger opgeleiden op hen neerkijken (Noordzij et al., 2021).
- 3 Het concept ‘sociaaleconomische status’ moet uiteraard nader gedefinieerd worden als een school met deze doelen gaat werken.

Literatuur

- Anderson, A. (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory development*. The Aspen Institute: Roundtable on Community Change.
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595-622. <https://doi.org/10.1086/518806>
- Burgers, F. (2024). Sturen op kansengelijkheid in het basisonderwijs. *Basisschoolmanagement*, 35(2), 28-31
- Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage
- Denessen, E. (2017). Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het Onderwijs (inaugurele rede). Leiden: Universiteit Leiden
- Denessen, E. (2022). Ongelijke onderwijskansen: positionering van het vraagstuk. In Renée van Schoonhoven (red.), *Onderwijskansen en de rechten van het kind: Preadvies van Eddie Denessen, Ton Liefwaard en Jacques Dijkgraaf* (pp. 17-36). Vereniging voor Onderwijsrecht 2022. Boom Juridisch.
- Denessen, E. (2024). Onderwijs en sociale ongelijkheid (inaugurele rede). Nijmegen: Radboud Universiteit
- Elffers, L. (2023). De grote (on)gelijkmaker Onderwijs in een ongelijke samenleving (inaugurele rede). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Elffers, L. (2022). Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Walburg Pers
- Elffers, L., Denessen, E., & Volman, M. (2024). Combining perspectives in multidisciplinary research on inequality in education. *npj Science of Learning* 9(5), 1-5. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00215-z>
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>

- Hooge, E. H., Waslander, S., & Denessen, E. (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In T. Overmars, M. Honingh, & M. Noordegraaf (Eds.), *Maatschappelijke bestuurskunde: Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129-148). Den Haag: Boom bestuurskunde.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het onderwijs (2024). *De staat van het onderwijs 2023*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98, 518-533.
- Leeuw, F. L. (2003). Reconstructing Program Theories: Methods Available and Problems to be Solved. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 5-20. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(02\)00271-0](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(02)00271-0)
- Netjes, J., van de Werfhorst, H., Karsten, S., & Bol, T. (2011). *Onderwijsstelsels en noncognitieve uitkomsten van het onderwijs: burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*. AMCIS Amsterdam Centre for Inequality Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Noordzij, K., de Koster, W., & van der Waal, J. (2021) "They don't know what it's like to be at the bottom": Exploring the role of perceived cultural distance in less-educated citizens' discontent with politicians. *British Journal of Sociology*, 72, 566-579. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12800>
- Reinholz, D. L., & Andrews, T. C. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway? *International Journal of STEM Education*, 7(2), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Nieuw Amsterdam
- Sandel, M. J. (2020). The tyranny of merit: What's become of the common good? Allen Lane
- Schepens, V. (2023). *Redeneerlijnen achter het Kanseneleid van Middelbare Scholen in Nederland: Een kwalitatief onderzoek* (masterscriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Sincer, I., Volman, M., van der Veen, I., & Severiens, S. (2021). The relationship between ethnic school composition, school diversity climate and students' competences in dealing with differences, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(9), 2039-2064. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1846508>
- Sincer, I., Volman, M., van der Veen, I., & Severiens, S. (2022). Students' citizenship competencies: The role of ethnic school composition and perceived teacher support. *Theory & Research in Social Education*, 50(1), 125-155. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2014375>
- Vijfeijken, M. van (2023). Primary school teachers' attitudes and agency regarding social justice. Fair differentiation and educational equality (proefschrift). Nijmegen: Radboud University, Behavioural Science Institute.
- Warnick, B. R. (2015). Taming the Conflict over Educational Equality. *Journal of Applied Philosophy*, 32(1), 50-66
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts*, 1, 65-92

- Weerd, P. van de, (2024). Tensions in the pursuit of equal opportunities: A case study of an innovative secondary school. *British Educational Research Journal*, 00, 1-15. <https://doi.org/10.1002/berj.4019>
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy 1870-2033: An essay on education and equality*. Penguin Books.