



Boekbespreking

De complexiteit van kansen(on) gelijkheid ontrafeld. Hoe komen we tot meer gelijke kansen in het onderwijs?

Arthur Lermytte

Universiteit Gent

arthur.lermytte@ugent.be

Louise Elffers (2022) *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Zutphen: Walburg Pers. 232 pagina's, € 24,99, ISBN 9789462498488.

Kansengelijkheid is binnen het onderwijsveld een breed gedeeld ideaal, maar toch blijft sociale ongelijkheid hardnekkig bestaan binnen het Nederlandse (en Vlaamse) onderwijs. Onderwijsactoren beschouwen het vraagstuk van sociale ongelijkheid in het onderwijs vaak als een erg complex, veelzijdig probleem waar ze maar geen vat op krijgen. Louise Elffers, Nederlandse onderwijsonderzoeker, schiet te hulp door in haar boek *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs* een helder conceptueel kader te schetsen dat verduidelijkt welke kansen precies gelijk dienen te zijn en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om van gelijke kansen te kunnen spreken. Het boek is niet alleen interessant voor leerkrachten, schoolleiders en beleidsmakers binnen het onderwijsveld, maar ook voor sociale wetenschappers. Elffers toont immers heel concreet hoe een maatschappelijke institutie zoals het onderwijs sociale ongelijkheid in de samenleving kan reproduceren. De wetenschappelijk onderbouwde, maar tevens toegankelijke analyse van kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs is een aanrader voor iedereen die gelooft in de kracht van onderwijs als motor van zowel opwaartse als neerwaartse sociale mobiliteit.

Onderwijs kan als grote gelijkmaker fungeren door het potentieel van alle leerlingen, ongeacht de plek waar je geboren bent en de bagage die je van thuis al

dan niet hebt meegekregen, tot volle ontplooiing te brengen (Jackson 2013). Elffers illustreert in het eerste hoofdstuk dat, ondanks de overgang van het standenonderwijs in de 19^e eeuw naar democratisch onderwijs aan het einde van de 20^e eeuw, het gelijkheidsideaal in Nederland (net als in Vlaanderen) nooit echt werkelijkheid is geworden.

Ze duidt hoe de plek van je wieg in de 19^e eeuw het onderwijs dat je volgde bepaalde: kinderen van welgestelde gezinnen met een hoge status gingen naar het klassieke gymnasium, kinderen uit de burgerij en landbouwgezinnen naar het praktijkgerichte middelbaar onderwijs en de rest van de jonge bevolking beperkte zich tot het moraliserende basisonderwijs. Gedurende de 19^e en 20^e eeuw werd onderwijs breed toegankelijk voor alle lagen van de bevolking. Elffers vermeldt daarnaast de meritocratisering van de samenleving als een belangrijke evolutie: je positie in de samenleving wordt niet meer bepaald door je afkomst, maar door je opleidingsniveau of diploma, dat op zijn beurt een afspiegeling zou moeten zijn van je talent en inzet. De selectiefunctie – door Elffers mooi verwoordt als ‘sleutelmacht’ – van onderwijs kwam op die manier steeds centraler te staan. De democratisering van het onderwijs en meritocratisering van de samenleving maakten het mogelijk voor kinderen uit arbeidersgezinnen om op te klimmen op de sociale ladder via onderwijs. De rol van onderwijs als grote gelijkmaker in volle glorie?

Schijn bedriegt, stelt Elffers terecht. Onderwijssociologisch onderzoek in verschillende Europese landen toont aan dat sociale ongelijkheid in onderwijsloopbanen hardnekkig bleef bestaan (Breen et al 2009; Jackson 2013; Shavit en Blossfeld 1993). Leerlingen uit arbeidersgezinnen en leerlingen met een migratieachtergrond stromen nog altijd minder door naar het hoger onderwijs, vallen vaker ongekwaliificeerd uit en volgen vaker beroepsrichtingen dan algemeen vormende richtingen in het voortgezet onderwijs. In een perfect werkende meritocratie zou je hieruit kunnen concluderen, zoals sommige collega-wetenschappers doen, dat arbeiderskinderen of kinderen met een migratieachtergrond gewoon minder intelligent (dus ‘dommer’) zijn of minder motivatie hebben. Elffers bewandelt een andere denkpiste door te stellen dat er zand in de meritocratische machine zit.

Een meritocratie veronderstelt een gelijk speelveld met gelijke kansen voor iedereen om op basis van aanleg en motivatie een zo hoog mogelijk diploma te proberen halen (Demagnet, Vermeulen en Van Houtte 2024). Elffers poneert terecht dat onderwijskansen echter niet voor iedereen gelijk zijn. Hoogopgeleide, welgestelde ouders wenden hun economisch, cultureel en sociaal kapitaal aan om hun kinderen naar het hoogste opleidingsniveau te leiden en toegang te verlenen tot de hoogste maatschappelijke posities. Scholen versterken dit volgens Elffers door, soms bewust maar vaak onbewust, het kapitaal van deze gezinnen in evaluatie- en selectieprocedures mee in overweging te nemen. Het gevolg is dat leerlingen uit sociaal achtergestelde gezinnen die evengoed presteren minder vaak doorstromen naar het algemeen vormend secundair onderwijs – HAVO en VWO in Nederland, het vroegere ASO in Vlaanderen – en het hoger onderwijs. De opmerkelijke, maar gegronde

conclusie uit het historisch overzicht van Elffers luidt dat sociale onderwijsongelijkheid van alle tijden is. Alleen was die in het standenonderwijs van de 19e eeuw erg zichtbaar. Nu zit onderwijsongelijkheid verstopt in een meritocratisch jasje van veronderstelde gelijke kansen.

Drie benaderingen van kansen(on)gelijkheid

De verschillende mechanismen van kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs illustreert Elffers scherp in de volgende hoofdstukken. Elffers schetst, en dat is de grote verdienste van dit boek, een helder conceptueel kader over wat nu eigenlijk bedoeld wordt met kansengelijkheid. Ze toetst dit kader, met drie benaderingen van kansengelijkheid, af aan de onderwijspraktijk en toont aan dat de voorwaarden om tot gelijke kansen te komen vaak niet voldaan zijn in het Nederlandse onderwijs.

De eerste invulling van kansengelijkheid noemt Elffers *gelijke kansen bij gelijke geschiktheid*. Dit is de meest bekende en dominante visie op gelijke kansen die in lijn ligt met het meritocratisch ideaal: iedereen met dezelfde geschiktheid moet dezelfde kansen hebben om een bepaalde instructie te krijgen, een bepaalde onderwijsroute te volgen en een bepaald diploma te halen. Binnen het meritocratisch model wordt geschiktheid vaak ingevuld als een combinatie van cognitief vermogen en inzet of motivatie, die tot uiting komen in schoolprestaties van leerlingen (Bills 2004). Door te wijzen op de ongelijke advisering van gelijk presterende leerlingen uit verschillende thuismilieus bij de overgang naar het voortgezet onderwijs maakt Elffers echter meteen duidelijk dat niet iedereen in Nederland gelijke kansen heeft bij gelijke geschiktheid. Andere factoren dan schoolprestaties, die vaak sociaal bepaald zijn, brengt men in rekening om de geschiktheid van leerlingen in een bepaalde onderwijsroute in het voortgezet onderwijs te bepalen. Zo nemen leerkrachten naast het cognitief potentieel soms de ouderlijke betrokkenheid in rekening bij het formuleren van studieadvies. Leerlingen die de hulp van hun ouders kunnen inroepen, vaak leerlingen uit meer welgestelde gezinnen, hebben een grotere kans om een HAVO- of VWO-advies te krijgen.

Naast de vaststelling dat er geen gelijke kansen bij gelijke geschiktheid zijn, roept deze dominante benadering van kansengelijkheid volgens Elffers bijkomende vragen op. Zo is het volgens haar maar de vraag of schoolprestaties wel een goede indicatie zijn van de geschiktheid van leerlingen. De thuissituatie van sommige leerlingen belemmert hen immers om hun cognitief vermogen en inzet te verzilveren op school. Dit brengt Elffers bij een tweede benadering van kansengelijkheid: *gelijke kansen op geschiktheid*. Dit betekent dat alle leerlingen in staat moeten zijn om hun potentieel te verwezenlijken in het onderwijs. Volgens deze benadering moet iedereen toegang hebben tot kwalitatief onderwijs dat aansluit bij hun interesses en talenten en moet het onderwijs vooral compenserende maatregelen treffen voor leerlingen die door omstandigheden thuis belemmerd worden in het verwezenlijken van hun leerpotentieel.

Op papier voldoet het Nederlandse onderwijs aan deze voorwaarden, maar in

de praktijk is dit veel minder het geval. Zo waarborgt de overheid toegankelijk, kwalitatief onderwijs via gelijke subsidiëring en inspectie van scholen, maar ervaren gezinnen vaak nog financiële drempels en discriminatie bij het kiezen van een passende school en voldoen niet alle scholen aan de vooropgestelde kwaliteitsnormen. Een ander voorbeeld is de ineffectiviteit van het onderwijsachterstandenbeleid. Compenserende maatregelen voor (sociaal) kwetsbare leerlingen, zoals voor- en vroegschoolse onderwijs en extra onderwijstijd, lijken vaak niet het gewenste effect te hebben op hun leerprestaties. Ook gelijke kansen op geschiktheid zijn dus in de praktijk niet gewaarborgd in het Nederlandse onderwijsbestel.

Wanneer iedereen toch de mogelijkheid zou hebben om het eigen potentieel in het onderwijs te tonen, zijn gelijke kansen bij gelijke geschiktheid dan voldoende om van kansengelijkheid te spreken? Elffers beweert – volgens mij terecht – van niet. Wat is er immers rechtvaardig aan ongelijke kansen voor mensen met een ongelijke geschiktheid voor een bepaalde opleiding of een bepaald beroep? Wat is er rechtvaardig aan een ongelijke materiële en immateriële beloning van vakmensen en universitair geschoolden? Waarom vinden we het onrechtvaardig dat verschillen in de sociale achtergrond van leerlingen leiden tot verschillen in opleidingsniveau en uiteindelijke beroepsuitkomsten zoals inkomen, status en gezondheid, maar vinden we het wel rechtvaardig dat verschillen in talent van leerlingen leiden tot verschillen in die uitkomsten?

Gelijke kansen slaan volgens Elffers niet alleen op gelijke kansen op een verwezenlijking van het leerpotentieel via schoolprestaties en het volgen van bepaalde onderwijsroutes, maar ook op gelijke kansen op een volwaardige plek in de samenleving ongeacht je schoolprestaties en de onderwijsroutes die je gevolgd hebt. Elffers noemt deze derde benadering van kansengelijkheid *gelijke kansen bij ongelijke geschiktheid*. Deze benadering is erg vernieuwend in het huidige debat over gelijke onderwijskansen, maar heeft ook beperkingen. Oorzaken van een ongelijke (im)materiële beloning van verschillende diploma's liggen vaak buiten het onderwijs, met name op de arbeidsmarkt. Elffers beperkt zich – spijtig genoeg – tot voorwaarden binnen het onderwijs. Zo faciliteert een gelijke waardering en positie van algemeen vormend en beroepsonderwijs volgens haar een gelijkere (im)materiële status van verschillende opleidingsniveaus. Ondanks de veelvuldig bepleitte gelijkwaardigheid van algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs in Nederland bestaat er nog steeds een gepercipieerde hiërarchie tussen beide die leidt tot een negatieve keuze – ‘omdat je hogere richtingen niet aan kan’ – voor het beroepsonderwijs. Elffers stelt terecht dat zolang het beroepsonderwijs als ‘afvoerputje’ fungeert, er van gelijkwaardige opties geen sprake kan zijn. Dat dit echter makkelijker gezegd dan gedaan is, illustreert Elffers zelf in haar boek. Bij sommige passages vervalt ze in een hiërarchisch denkpatroon door gangbare termen als ‘stijgen’, ‘dalen’ en ‘opstromen’ zonder voorbehoud te gebruiken.

Een wetenschappelijke meerwaarde van de heuristiek van Elffers is de veralgemeenbaarheid ervan. De kansengelijkheid in andere onderwijssystemen dan het

Nederlandse kan evenzeer beoordeeld worden op basis van de driedimensionale invulling en voorwaarden van Elffers. Een korte blik op het Vlaamse onderwijssysteem leert dat, op basis van haar begrippenkader, ook in Vlaanderen kansen voor leerlingen niet gelijk zijn. Zo is ongelijke advisering van gelijk presterende leerlingen uit verschillende thuismilieus bij de overgang naar het secundair onderwijs ook in Vlaanderen wetenschappelijk aangetoond (Boone en Van Houtte 2013; Thys 2018). Kansen bij gelijke geschiktheid zijn dus ook in Vlaanderen niet gelijk. Ook gelijke kansen bij ongelijke geschiktheid worden in Vlaanderen verhinderd door een gepercipieerde hiërarchie tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs (Boone, Seghers en Van Houtte 2018). Het zijn slechts twee parallellen die aantonen dat zowel Nederland als Vlaanderen nog een lange weg te gaan hebben om gelijke kansen in het onderwijs te garanderen.

Concrete aanknopingspunten voor meer kansengelijkheid

Voor leerkrachten, schoolleiders en beleidsmakers biedt het conceptueel kader van Elffers mogelijkheden om tot actie over te gaan. Kansen(on)gelijkheid wordt binnen het onderwijsveld vaak voorgesteld als een erg complex probleem waar men machteloos tegenover staat. De helderheid waarmee Elffers beschrijft op welke vlakken kansen gelijk dienen te zijn en welke voorwaarden voldaan dienen te zijn om tot deze gelijke kansen te komen, bieden concrete aanknopingspunten om tot meer gelijke onderwijskansen te komen.

Zelf doet Elffers in het laatste hoofdstuk tien concrete aanbevelingen aan leerkrachten, schoolleiders en beleidsmakers. Over sommige aanbevelingen, zoals hoge verwachtingen ten opzichte van leerlingen uit sociaal kwetsbare gezinnen of het beperken van ongekwalificeerde uitstroom, bestaat wetenschappelijke consensus dat ze kansengelijkheid bevorderen. Bij andere aanbevelingen vallen meer kanttekeningen te plaatsen. Zo pleit Elffers voor een sterkere rol van de gecentraliseerde eindtoets bij advisering op het einde van het Nederlandse basisonderwijs. Het terugdringen van het belang van het resultaat van de eindtoets bij het formuleren van advies heeft volgens haar ‘desastreus uitgedaakt voor de kansengelijkheid in het onderwijs’. Internationaal bestaat er echter geen wetenschappelijke consensus over positieve effecten van bindende centrale toetsen op onderwijsongelijkheid. Daarnaast is het onduidelijk of Elffers voorstander is van uitstel van studiekeuze na het basisonderwijs, wat volgens onderzoek een erg effectieve maatregel is om ongelijkheid in schoolloopbanen terug te dringen (Van de Werfhorst en Mijs 2010). Elffers pleit wel voor brede schoolgemeenschappen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar behoudt in haar voorstel de verschillende onderwijsroutes, weliswaar met flexibele overstapmogelijkheden voor leerlingen. Van een echte, algemene brede onderbouw, zoals onder meer Scandinavische landen kennen, is dus geen sprake. Vlaams onderzoek toont bovendien aan dat scholen die alle onderwijsroutes onder één dak samenbrengen negatieve uitkomsten voor leerlingen uit het beroepsonderwijs versterken op vlak van schoolprestaties en zelfbeeld (Van Houtte,

Demanet en Stevens 2010).

De keuze van Elffers strookt met haar visie die pleit voor het vermijden van ‘ingrijpende stelselwijzigingen die het onderwijs overhoop halen’ (p. 204). Vanuit wetenschappelijk oogpunt lijken systeemveranderingen, zoals een brede, algemene onderbouw in het voortgezet onderwijs, noodzakelijk om echt tot gelijkere kansen te komen. Knip-en-plakwerk binnen een bestaand systeem zet vaak weinig zoden aan de dijk. Dat geeft Elffers zelf ook toe op het einde van haar boek:

Kansenongelijkheid in het onderwijs is het gevolg van een systeem dat ruimte laat voor de invloed van sociaal, cultureel en economisch kapitaal van ouders op de leer-kansen van hun kinderen in het onderwijs, in een samenleving waarin de uitkomsten van dat onderwijs de toekomstkansen van kinderen bepalen. Zolang dat systeem in stand blijft, zal het streven naar kansengelijkheid zichzelf in de staart bijten. (p.203)

De belangrijke les die Elffers lezers meegeeft, is dat het systeem wel degelijk te veranderen valt. Leerkrachten, ouders, schoolleiders en beleidsmakers zijn onderdeel van het systeem en hebben elk een verantwoordelijkheid om stappen te zetten naar meer kansengelijkheid: *be the system*. Laat het helder conceptueel kader van Elffers samen met haar voluntarisme een inspiratiebron zijn voor iedereen die gelijke kansen in het onderwijs eindelijk echt in de praktijk wil brengen en een stap wil zetten naar een echte meritocratische samenleving. Want zoals de titel van het boek luidt: onderwijs maakt het verschil in onze samenleving. En zolang de sorteermachine van het onderwijs onrechtvaardig georganiseerd wordt, zal ze sociale ongelijkheid reproduceren.

Literatuur

- Bills DB (2004) *The Sociology of Education and Work*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Boone S & Van Houtte M (2013) Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education* 34(1):20-38.
- Boone S, Seghers M & Van Houtte M (2018) Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system: The case of Flanders. In A Tarabini & N Ingram (red) *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe*. Londen: Routledge, 53-72.
- Breen R, Luijckx R, Müller W, & Pollak R (2009) Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology* 114(5):1475-1521.
- Demanet J, Van Houtte M, & Vermeulen M (red) (2024) *Sociologen Over Onderwijs: Inzichten, Praktijken en Kritieken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Jackson M (red) (2013) *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attain-*

-
- ment. Stanford: Stanford University Press.
- Shavit Y & Blossfeld HP (1993) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Social Inequality Series. Boulder: Westview Press.
- Thys S (2018) *The tertiary effect of social class: Multilevel studies on the role of the primary school (teacher) in educational decision-making*. (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Van de Werfhorst HG & Mijs JJ (2010) Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology* 36:407-428.
- Van Houtte M, Demanet J & Stevens PA (2012) Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica* 55(1):73-89.
-

Over de auteur

Arthur Lermytte is sociologisch onderzoeker aan de UGent met specialisatie in cultuur en onderwijs. Zijn onderzoeksinteresses liggen bij studiekeuzes en sociale ongelijkheid.