



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Kaders voor kansen : Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs

Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie

Ağirdağ , O.; Biesta, G.; Bosker, R.; Kuiper, R.; Nieveen, N.; Raijmakers, M.; van Tartwijk, J.; Boogaard, M.

Publication date

2021

Document Version

Final published version

License

CC BY

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Ağirdağ , O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021). *Kaders voor kansen : Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs: Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie*. Curriculumcommissie.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



Kaders voor kansen

**Naar een beoordelingskader
kansengelijkheid voor het
funderend onderwijs**

**Verdiepende studie
Wetenschappelijke
Curriculumcommissie**

30 juni 2021

Verantwoording

Auteurs:

Prof. dr. Orhan Ađirdađ
Prof. dr. Gert Biesta
Prof. dr. Roel Bosker
Prof. dr. Roel Kuiper (voorzitter)
Dr. Nienke Nieveen
Prof. dr. Maartje Raijmakers
Prof. dr. Jan van Tartwijk
Dr. Marianne Boogaard



2021 Curriculumcommissie, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Informatie

CurriculumCommissie
Postbus 288, 3800 AM Amersfoort
Internet: www.curriculumcommissie.nl
E-mail: info@curriculumcommissie.nl

Inhoud

Voorwoord

1. Achtergrond, doel en reikwijdte van dit advies.....	6
2. Kansengelijkheid voor wie en waarop?	9
3. Probleemverkenning.....	13
3.1 Schoolprestaties.....	13
3.2 Burgerschap	16
3.3 Vervolgonderwijs en arbeidsmarkt	17
4. Kansengelijkheid via het curriculum	19
4.1 Algemene kwaliteit	19
4.2 Inhoudelijke kenmerken van het curriculum	19
4.3 Structurele kenmerken van het curriculum	23
5. Naar een beoordelingskader curriculum en kansengelijkheid	25

Bijlage

Voorwoord

Kansengelijkheid is een belangrijk thema in het onderwijs. Kansengelijkheid heeft alles te maken met de inrichting en kwaliteit van het curriculum. Vandaar dat de Curriculumcommissie gevraagd is zich hierover uit te spreken. In haar eerste tussenadvies heeft de commissie een korte reflectie gegeven op het beoordelingskader kansengelijkheid voor taal en rekenen, zoals dat was aangereikt door SLO. Daarbij heeft zij de opmerking gemaakt dat het goed zou zijn te komen tot een breed beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs en niet alleen voor deze twee vakken. Uit die aanbeveling is deze verdiepende studie voortgekomen. Op verzoek van het ministerie doet de commissie een beredeneerde aanzet om tot zo'n beoordelingskader te komen.

Dit is de eerste verdiepende studie van de Curriculumcommissie. Deze verschijnt als een studie bij de tussenadviezen van de commissie. Op dit moment werkt de commissie ook aan een verdiepende studie over de samenhang in het curriculum en de plaats van verbindende vaardigheden. Dit zijn onderwerpen waarover de commissie gevraagd is zich uit te spreken, maar die bij de ontwikkeling van de tussenadviezen meer tijd vroegen om tot een gefundeerd antwoord te komen, dat steun heeft in wetenschappelijke gegevens. De verdiepende studies sluiten dus aan bij de tussenadviezen en hebben eveneens het karakter van een advies. Op deze plaats past een woord van dank aan dr. Marianne Boogaard die als onderzoeker is toegevoegd aan de Curriculumcommissie en deze verdiepende studie heeft helpen voorbereiden.

Namens de Wetenschappelijke Curriculumcommissie,

Prof. dr. Roel Kuiper
Voorzitter Curriculumcommissie

1. Achtergrond, doel en reikwijdte van dit advies

Achtergrond

Het is de taak van de Curriculumcommissie om vanuit een wetenschappelijk perspectief te adviseren over de bijstelling van het landelijke curriculum voor het funderend onderwijs. Doel van die bijstelling is de vormgeving en ontwikkeling van goed en eigentijds funderend onderwijs. Een van de deelthema's die naar het oordeel van de commissie van belang is, is de bevordering van kansengelijkheid. Het onderwijs als geheel is meer dan alleen het curriculum, maar in deze verdiepende studie is de commissie op zoek gegaan naar wat de bijdrage van een bijgesteld curriculum aan kansengelijkheid zou kunnen zijn.

In de adviesaanvraag van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt de commissie verzocht zich uit te spreken over het beoordelingskader kansengelijkheid taal en rekenen van SLO.¹ In haar eerste tussenadvies *Kaders voor de toekomst* adviseerde de commissie een breed beoordelingskader kansengelijkheid te ontwerpen, gelet op het blijvende belang van dit thema voor het onderwijs.² In aanvulling op het al eerder door SLO ontwikkelde beoordelingskader is het advies om te komen tot een beoordelingskader voor álle leergebieden van het funderend onderwijs. Via deze verdiepende studie reikt de commissie een aanzet aan voor zo'n beoordelingskader. De commissie stelt voor dat SLO op basis van deze aanzet vervolgens een meer concreet, overkoepelend beoordelingskader kansengelijkheid ontwerpt.

Beoordelingskader Rekenen en Taal

Dit advies bouwt, zoals aangegeven, voort op het eerder verschenen beoordelingskader van SLO over taal en rekenen. De Tweede Kamer had SLO gevraagd te komen tot een beoordelingskader voor kansengelijkheid in deze twee leergebieden,³ omdat goede taalbeheersing en rekenvaardigheden cruciale voorwaarden zijn voor een geslaagde schoolloopbaan op elk niveau. De commissie heeft in haar eerste tussenadvies opgemerkt dat het SLO-beoordelingskader bruikbaar is, maar ook summier omdat het alleen betrekking heeft op criteria om het reken- en taalonderwijs te verbeteren. Om het thema kansengelijkheid helemaal recht te doen, zal verder nagedacht moeten worden over een bredere inbedding ervan in het curriculum. Er zijn voor de benadering van het vraagstuk van kansengelijkheid momenteel geen duidelijke ankerpunten in het curriculum. De bezinning hierop is nog maar net gestart en verdient een gerichte benadering. Dit advies wil daarvoor de basis leggen.

Doel

De Curriculumcommissie kiest hier voor de invalshoek van het *curriculum* en de bijdrage die een goed onderbouwd curriculum kan leveren aan het bevorderen van kansengelijkheid en het terugdringen van kansongelijkheid. Dat past uiteraard ook bij haar opdracht.

De vraag wat het onderwijs bijdraagt aan kansengelijkheid wordt steeds nadrukkelijker aan scholen gesteld wanneer zij hun onderwijs vormgeven. Daarvoor is het landelijk beoogde en op scholen gerealiseerde curriculum niet de enige route, maar wel een belangrijke. Het uitgangspunt van dit advies is dat de school kan bijdragen aan verbetering van kansengelijkheid door het maken van onderbouwde curriculaire keuzes.

De focus van de commissie ligt op gelijke kansen op het bereiken van onderwijssucces voor alle leerlingen, zonder de directe invloed van achtergrondkenmerken zoals sociaaleconomische omstandigheden, opleidingsniveau van ouders, etniciteit, thuistaal en –

¹ Bron, J., van der Leeuw, B., Oldengarm, S., van Silfhout, G., van Zanten, M. (2020). *Kansengelijkheid in curriculumvoorstellen voor Nederlands en rekenen-wiskunde*. Beoordelingskader en analyse. Amersfoort: SLO

² Curriculumcommissie (2020). *Tussenadvies 1 Kaders voor de toekomst*. Amersfoort: Curriculumcommissie

³ Motie Van Meenen en Kwint (35000-VIII-204, 17-06-2019): '... overwegende dat kansengelijkheid het juist voor de meest kwetsbare kinderen van het grootste belang maakt dat zij op school goed leren lezen, schrijven en rekenen; verzoekt de Minister, vanuit dit perspectief vooraf een beoordelingskader voor Curriculum.nu op te stellen.'

cultuur of gender. *Met andere woorden: herkomst of specifieke achtergrondkenmerken mogen niet bepalend zijn voor de resultaten van leerlingen aan het eind van een doorlopen schoolloopbaan.* Een breed en gevarieerd curriculum⁴ dat rekening kan houden met verschillen draagt bij aan kansengelijkheid voor leerlingen.

De commissie heeft in haar adviezen steeds gewezen op het belang van de rationale⁵ om zo'n breed en gevarieerd curriculum mogelijk te maken. Ook bij het thema kansengelijkheid toont zich het belang van deze rationale: onderwijs dat op evenwichtige wijze aandacht besteedt aan de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, biedt voor alle leerlingen betere kansen op succes in en na het onderwijs dan onderwijs dat smal – bijvoorbeeld alleen vanuit kwalificatiedoelen – wordt aangestuurd.

De drie doeldomeinen samen beschrijven het 'waartoe' van het onderwijs. De vorming van leerlingen is verbonden met de maatschappelijke functie van het onderwijs en de manier waarop het onderwijs leerlingen toerust. De commissie schreef hierover:

*'In goed onderwijs zijn deze drie doeldomeinen onderling verbonden en altijd tegelijkertijd aan de orde. Betekenisvolle kwalificatie gaat nooit louter en alleen over het verwerven van kennis en vaardigheden, maar biedt leerlingen tevens inzicht in de tradities en praktijken waarin die kennis en vaardigheden een rol spelen. Betekenisvolle kwalificatie vereist het bieden van oriëntatie en de gelegenheid tot zelfreflectie als element van persoonsvorming. Kennen en kunnen roept met andere woorden de vraag op hoe op verantwoorde wijze met dat kennen en kunnen om te gaan.'*⁶

In het licht van de aldus geformuleerde bedoeling van het onderwijs kunnen scholen komen tot een nadere invulling van een schooleigen curriculum. Dan zijn inhouden aan de orde die in elk geval aan bod moeten komen en die worden uitgedrukt in kerndoelen en eindtermen. Daarbij gaat het om: (a) wat wordt er aangeboden, (b) welke inspanningen worden gevraagd van leraren en leerlingen opdat leerlingen ervaringen opdoen die kunnen bijdragen aan hun kwalificatie, socialisatie en/of persoonsvorming, én (c) wat moeten leerlingen daarmee (minimaal) bereiken? Kerndoelen en eindtermen markeren wat scholen verplicht zijn te realiseren en ook wat het recht op goed onderwijs inhoudt voor alle leerlingen.

Vanuit het perspectief van kansengelijkheid is duidelijk dat leerlingen vanuit hun thuisomgeving meer, minder of andersoortige bagage meenemen naar het onderwijs. Voor sommigen is er daardoor een vloeiender aansluiting tussen school- en thuismilieu dan voor anderen: de sociaal-culturele afstand tot school is voor de ene leerling groter dan voor de andere. Kansengelijkheid vraagt dan om een onderwijsaanbod waardoor verschillende leerlingen uiteindelijk dezelfde uitkomsten kunnen bereiken, ongeacht hun achtergrond. Daarbij zullen vanzelfsprekend individuele niveauverschillen optreden. In die niveauverschillen zouden echter maatschappelijke ongelijkheid en de daaruit voortvloeiende ongelijke startpositie van leerlingen geen grote rol (meer) mogen spelen. Alle leerlingen dienen in die zin gelijke kansen te krijgen om zich via het onderwijs te scholen en te vormen, en daarmee toegerust te raken voor verder onderwijs, beroep en samenleving.

Reikwijdte

Het gaat in dit advies over de curriculaire processen die door curriculummakers, schoolleiders en leraren te beïnvloeden zijn. Het advies richt zich met andere woorden primair op *onderwijsinterne* kansengelijkheid, als voorwaarde voor *externe* kansengelijkheid (zoals de kans op een vervolgopleiding of beroep). Onderwijsinterne kansengelijkheid houdt in dat de school iedere leerling de kansen biedt die hij/zij/hen nodig heeft om van het onderwijs te

⁴ Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst*, p18-19

⁵ 'De rationale geeft aan waartoe onderwijs dient en formuleert doelen. Een rationale is een instrument dat enerzijds gebruikt dient te worden voor het maken van leerplankaders op landelijk niveau. Anderzijds is het een praktisch instrument waarmee leraren en schoolleiders onderwijsdoelen binnen de context van de school operationeel kunnen maken.' Curriculumcommissie (2021). [Tussenadvies 3](#), Examenprogramma's in perspectief. Amersfoort: Curriculumcommissie.

⁶ Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst*, p19.

kunnen profiteren.

Het realiseren van (meer) kansengelijkheid binnen het onderwijs is zeker niet alleen afhankelijk van de inrichting van het curriculum. Het gaat in belangrijke mate ook over de uitvoering daarvan op scholen, door leraren. Kansengelijkheid hangt bijvoorbeeld samen met de wijze waarop scholen en leraren bij de inhoudelijke invulling van het curriculum rekening houden met de eigen leerlingenpopulatie en schoolomgeving, en wordt ook bepaald door leerkrachtkwaliteiten en –verwachtingen, didactiek en een veilig klimaat voor alle leerlingen. Die uitvoeringsprocessen vallen echter buiten de reikwijdte van dit advies. De opdracht aan de commissie is te adviseren over een beoordelingskader voor de bijstelling van het landelijke curriculum (de inhoud van het onderwijs), en over een inclusieve hantering van kerndoelen en eindtermen, waardoor leerlingen gelijke onderwijskansen hebben door wat er op school gebeurt. Dat is dan ook waar de focus ligt van deze verdiepende studie.

Centrale vraag

Kort samengevat is de centrale vraag voor dit advies: aan welke criteria moet een curriculum voldoen dat kansengelijkheid bevordert en ongelijkheid van kansen tegengaat?

2. Kansengelijkheid voor wie en waarop?

Voordat die vraag kan worden beantwoord, is het zinvol stil te staan bij het begrip 'kansengelijkheid' zelf: wat houdt dat precies in, kansen voor wie, kansen waarop?

Visies

In discussies over kansengelijkheid in het onderwijs zijn ruwweg twee invalshoeken te onderscheiden: een meritocratische en een egalitaire. In de eerste visie zijn gelijke startkansen het uitgangspunt, in de tweede gaat het over gelijke uitkomstkansen. De overeenkomst is dat in beide invalshoeken achtergrondkenmerken zoals bijvoorbeeld sociaaleconomische status (SES), etniciteit of sekse geen rol zouden mogen spelen in schoolsucces.

In een *meritocratische visie* gaat het bij gelijke kansen om gelijke startkansen voor iedereen. Niet het milieu van herkomst of andere 'verkregen' kenmerken (*ascription*) zijn bepalend, maar de kans om door eigen prestaties (*achievement*) vooruit te komen. Uitgangspunt is de gelijke kwaliteit van het onderwijsaanbod waar iedere leerling gebruik van kan maken. Inzet, talent of capaciteiten bepalen vervolgens waar elk individu uitkomt, doordat ieder op zijn verdiensten (*merites*) wordt beoordeeld.

Die opvatting heeft echter een aantal problematische kanten, omdat het bepalen van capaciteiten, bijvoorbeeld via toetsen, altijd gebonden is aan sociale, culturele en talige keuzes.⁷ Die keuzes kunnen voor sommige groepen leerlingen het onderwijsleerproces bemoeilijken en de ontwikkeling van hun capaciteiten belemmeren.⁸ Daar komt nog bij dat capaciteiten eigenlijk alleen retrospectief kunnen worden vastgesteld: welke capaciteiten iemand blijkt te hebben, wordt pas zichtbaar wanneer een leerling aan de slag gaat met een bepaalde taak of uitdaging. Bovendien wordt, in het denken over capaciteiten, nogal eens verondersteld dat capaciteiten vastliggen, terwijl het ook mogelijk is te veronderstellen dat capaciteiten door onderwijs ontwikkeld kunnen worden. Wanneer kansen dan afhankelijk worden gemaakt van capaciteiten of gemeten prestaties, is het risico dus sterk aanwezig dat bestaande ongelijkheid juist wordt gereproduceerd.

In een meer *egalitaire visie* wordt benadrukt dat leerlingen gelijk moeten kunnen eindigen. Gelijke startkansen, hoe belangrijk ook, geven daarvoor geen garantie. Structurele ongelijkheden kunnen zo doorwerken dat ze groepen leerlingen blijvend belemmeren, ook al beschikken die leerlingen over vergelijkbare capaciteiten.⁹ Vanuit deze visie worden verschillen in aanleg niet ontkend, maar wordt gelet op de mogelijkheid deze zo te benutten dat gelijke onderwijsuitkomsten bereikbaar zijn vanuit verschillende beginsituaties. Het gaat erom dat verschillen tussen leerlingen uit diverse culturele, sociaaleconomische of etnische groepen in de samenleving niet van invloed mogen zijn op hun kans op onderwijssucces. Dit is een klassieke functie van onderwijs: goede scholing draagt bij aan de emancipatie van groepen met ongelijke maatschappelijke uitgangspunten.

Beide visies hoeven niet absoluut tegenover elkaar te staan. Het gaat om wat leerlingen meebrengen aan kwaliteiten, inzet, talent en capaciteiten én om een goede inrichting van het onderwijs, zodat achtergrondkenmerken geen belemmering vormen voor een gelijke kans op onderwijssucces. In deze studie ligt het accent op gelijke uitkomstkansen en de weg om deze te bereiken via goed ingericht onderwijs en de bijdrage van het curriculum daaraan. Daarbij gaat het om wat er voor alle leerlingen, dus op collectief niveau, bereikt moet worden met het onderwijs.

⁷ Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo: Berchem.

⁸ Maas, van der, H., & Raijmakers, M. (2019). Optimaal onderwijs voor iedereen. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (reds). *Gelijke kansen in de stad* (pp. 97-109). Amsterdam: Amsterdam University Press

⁹ Zie hiervoor bijvoorbeeld het werk van John Rawls die stelt: *Equality of opportunity means an equal chance to leave the less fortunate behind in the personal quest for influence and social position.*" (Rawls, 1971, p.88-91)

Gelijke kansen voor wie?

In onderzoek en beleid wordt gelet op ongelijkheid van kansen in relatie tot bepaalde achtergrondkenmerken van leerlingen. Het perspectief hierop wisselt echter door de tijd heen. In het verleden was ook in Nederland het milieu van herkomst sterk bepalend voor het bereikte onderwijsniveau. De sociaaleconomische factor is nog steeds een achtergrondkenmerk, maar anders en met consequenties voor andere groepen dan in het verleden.¹⁰ In de jaren '80 en '90 werden doelgroepen voor het onderwijsachterstandenbeleid vastgesteld op basis van (een selectieve groep) geboortelanden en het beroeps- en opleidingsniveau van de ouders. Inmiddels werkt het ministerie van OCW sinds 2018 voor de toekenning van extra geld aan scholen om onderwijsachterstanden te voorkomen met een 'onderwijsscore' (schoolweging) die berekend wordt door het CBS, op basis van: het opleidingsniveau van ouders of verzorgers, het gemiddeld opleidingsniveau van alle moeders op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland en/of het percentage ouders dat in de schuldsanering zit.¹¹ In onderzoek naar kansengelijkheid worden – anders dan in beleidsmaatregelen mogelijk is – vaak nog wat specifiekere achtergrondkenmerken meegenomen, zoals bijvoorbeeld migratieachtergrond (tot in de derde generatie), thuistaal, etniciteit en stedelijkheid van de woonomgeving. Die verschillende perspectieven hebben gevolgen voor de beleidskeuzes en voor de praktijk van het onderwijs.

Belangrijk is bovendien om erbij stil te staan dat het niet de genoemde achtergrondkenmerken op zich zijn die leiden tot ongelijke kansen, maar de onderliggende factor 'afstand tot de schoolcultuur'.¹² Er is geen intrinsieke reden waarom jongens anders zouden moeten presteren dan meisjes, en geen natuurwet die bepaalt dat leerlingen met ouders met een goed inkomen verder kunnen komen in het onderwijssysteem dan leerlingen met ouders in de bijstand. Dat er in onderzoek wel correlaties gevonden worden tussen SES, etniciteit, sekse enerzijds en schoolprestaties anderzijds, heeft te maken met complexe processen waarin sociaal, cultureel en financieel kapitaal de onderwijskansen van leerlingen (mede) bepalen.

Kansen waarop?

Het uitgangspunt van de commissie is, zoals aangegeven, dat alle leerlingen in de domeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming dezelfde uitkomsten moeten kunnen bereiken, ongeacht het gezin waarin zij opgroeien, het opleidings- en inkomensniveau van hun ouders, hun sekse of gender, hun eventuele migratieachtergrond of meertaligheid, of korter gezegd: ongeacht hun sociale of culturele afstand tot de schoolcultuur. Onderwijs moet het voor iedere leerling mogelijk maken 'het beste uit zichzelf' te halen en goed toegerust deel te nemen in de maatschappij. Dat houdt in dat er bij scholen een grote verantwoordelijkheid ligt om hun onderwijs zo in te richten dat dat voor alle leerlingen bereikbaar wordt, ondanks de grote verschillen in het sociaal, cultureel en financieel kapitaal waarmee zij naar school komen. Dat is een flinke opgave, waar scholen en leraren zich ook nu al enorm voor inspanssen. En al kan het onderwijs wellicht niet compenseren voor alle maatschappelijke

¹⁰ Bijvoorbeeld door het nagenoeg verdwijnen van een herkenbare arbeidersklasse.

¹¹ Zie voor de wegingsindicatoren bijvoorbeeld [de brochure voor het primair onderwijs](#), p4.

¹² "Toelichting bij 'afstand tot de schoolcultuur': Onderwijs richt zich op een bepaald cultureel kapitaal. In hoeverre dat het kapitaal is dat kinderen van huis uit meekrijgen, verschilt, zonder dat het ene meer of minder waard is dan het andere, zo spreken sommige leerlingen thuis dialect en andere de standaardtaal. Daarnaast maakt het uit of kinderen thuis ervaring opdoen met boeken, informatie over 'schoolse' onderwerpen zoals de Tweede Wereldoorlog, of met gesprekken waarin zij uitgedaagd worden tot zelfstandig nadenken over oplossingen voor praktische problemen: hoe gaan we deze taart nu eerlijk verdelen? Dit type kennis en gesprekken komt in sommige gezinssituaties weinig voor, en dat betekent dat die kinderen minder ervaring hebben met wat er op school van hen wordt gevraagd en zorgt dus van een grotere afstand tussen school- en thuiscultuur. (Zie voor onderzoek al uit de jaren '80: Huls, H.A.H., *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid*, proefschrift Nijmegen 1982.) Tot slot is er 'het verborgen curriculum' in de vorm van ongeschreven regels, normen, waarden en gedragingen. Ook daar geldt dat wat leerlingen thuis leren soms dichterbij, soms verder af ligt van wat op school wordt verwacht. De grotere afstand die sommige leerlingen tot de school ervaren heeft vaak consequenties voor hun welbevinden op school en op hun schoolloopbaan. Ook over dit 'verborgen curriculum' is uitgebreide literatuur te vinden."

ongelijkheid,¹³ het blijft relevant te streven naar een onderwijsstructuur die kansengelijkheid bevordert en een landelijk curriculum dat expliciteert welke kennis, ervaringen, houding en vaardigheden alle leerlingen daartoe zouden moeten meekrijgen. De commissie hanteert daarbij twee grondlijnen: het is van belang dat het curriculum afgestemd is op een diverse leerlingenpopulatie, het is echter eveneens van belang dat het curriculum leerlingen de gelegenheid biedt om (eventuele) sociaal-culturele en -economische¹⁴ afstanden te overbruggen.

¹³ In termen van Basil Bernstein (1970): '*School cannot compensate for society.*'

¹⁴ Wanneer er bijvoorbeeld een groot beroep wordt gedaan op begeleiding door ouders bij huiswerkopdrachten, ontstaan ook ongewenste verschillen tussen de kansen van leerlingen met ouders die daarvoor eventueel begeleiding kunnen inkopen en leerlingen met ouders die dat financieel niet kunnen.

3. Probleemverkenning

Uit onderzoek blijkt dat het belang van het beroep van de vader als achtergrondkenmerk sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw langzaam steeds minder bepalend is geworden voor het bereikte onderwijsniveau.¹⁵ Ook is het opleidingsniveau van de ouders minder belangrijk geworden voor het beginniveau in het voortgezet onderwijs. Nederland is in dit opzicht meer 'meritocratisch' geworden: leerlingen kunnen door hun eigen inspanning (meer of minder) goed profiteren van onderwijs, in elk geval in het basisonderwijs. In de loop van het voortgezet onderwijs neemt echter het effect van het opleidingsniveau van de ouders juist toe: leerlingen uit hoger opgeleide milieus hebben daardoor nog altijd een grotere kans op een hogere opleiding.^{16 17}

Inmiddels verschijnen er steeds meer indicaties voor en wetenschappelijke studies over vormen van kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Daaruit wordt duidelijk dat nog steeds structurele achtergrondkenmerken voor bepaalde leerlingenpopulaties belemmerend werken: etniciteit, thuismilieu en ook sociaaleconomische positie spelen ook nu nog een rol en er blijft sprake van een correlatie tussen de sociaaleconomische status van ouders, cultuurparticipatie tijdens de opvoeding en de schoolprestaties van hun kinderen.¹⁸

Voor dit advies kiezen we ervoor slechts enkele opvallende feiten te beschrijven die een beeld schetsen van de samenhang tussen achtergrondkenmerken van leerlingen en hun schoolprestaties. De verklaringen voor die samenhang zijn complex, we gaan er hier niet verder op in, maar het geschetste beeld laat wel zien dat er ruimte is voor het bevorderen van kansengelijkheid en het verminderen van kansengelijkheid via het curriculum. We kijken daarvoor naar de relatie tussen enerzijds achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals opleidingsniveau van de ouders, etniciteit, taalachtergrond en sekse) en anderzijds de prestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs in groep 6, de schooladviezen aan het einde van het basisonderwijs, de schoolcarrières van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun burgerschapscompetenties en attitudes. We kijken ook kort naar de verschillen die optreden na het voortgezet onderwijs: in keuze voor vervolgopleidingen en kansen op de arbeidsmarkt, en de relatie sociaaleconomische status, etniciteit en sekse.

3.1 Schoolprestaties

Internationale toetsen in het basisonderwijs

In het basisonderwijs blijkt sprake van verschillen in onderwijsprestaties die samenhangen met achtergrondkenmerken van leerlingen.

Nederland doet in het basisonderwijs mee in twee langlopende, internationaal-vergelijkende studies: PIRLS en TIMSS. Via PIRLS wordt gekeken naar verschillende aspecten van de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6,¹⁹ en via TIMSS worden de vaardigheden in de

¹⁵ Dronkers, J. & van de Werfhorst, H. (2016). Meritocratisering in schoolloopbanen in Nederlands. In P. de Beeren & M. van Pinxteren (reds.) (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press (p41). De afname van het belang van het beroep van de vader kan overigens ook het gevolg zijn van het verdwijnen van bepaalde maatschappelijke groepen, zoals ongeschoolde arbeiders, terwijl andere groepen in omvang zijn toegenomen (geschoolde middenklasse), schrijven de auteurs. (p42)

¹⁶ Dronkers, J. & van de Werfhorst, H. (2016). Meritocratisering in schoolloopbanen in Nederlands. In: P. de Beeren & M. van Pinxteren (reds.) (2016, p41). Er heeft dus een verschuiving plaatsgevonden naar de hogere regionen van het stelsel, is de conclusie van onderzoekers.

¹⁷ Zie ook: Onderwijsraad (2019). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag: Onderwijsraad. (p121)

¹⁸ Notten, N. (2016). Opvoeding en ongelijke kansen: de rol van de culturele opvoeding bij de overdracht van ongelijke kansen tussen generaties. In: P. de Beer & M. van Pinxteren (reds.) (2016, p91)

¹⁹ Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2016) *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

NB: Een nieuwe ronde PIRLS loopt in 2021, de resultaten daarvan konden nog niet meegenomen worden.

exacte vakken (meer specifiek: rekenen/wiskunde en natuuronderwijs) in beeld gebracht, eveneens bij leerlingen in groep 6.

In de *PIRLS-toetsen*²⁰ worden vier prestatieniveaus onderscheiden: basis, midden, hoog en geavanceerd. Die niveaus zijn niet gekoppeld aan de Nederlandse kerndoelen of referentieniveaus, maar de onderzoekers in de Nederlandse studie stellen vast dat de resultaten laten zien dat een meerderheid van de leerlingen presteert op het middenniveau uit PIRLS, dat vergelijkbaar is met het streefniveau voor lezen (referentieniveau 2F).²¹ De totale groep Nederlandse leerlingen scoort in de PIRLS-studie van 2016 ruim boven het internationale leesvaardigheidsgemiddelde. Die relatief hoge leesvaardigheidsscore is bovendien stabiel sinds 2006. Het verschil tussen de 5% leerlingen die het laagst scoren en de 5% leerlingen die het hoogst scoren is in Nederland het kleinst van alle deelnemende landen. Dat komt enerzijds doordat de zwakst presterende groep relatief hoog scoort, anderzijds door dat de sterkst presterende groep juist relatief laag scoort, vergeleken met de andere deelnemende landen.

In het licht van kansengelijkheid is relevant dat internationaal gezien, maar ook in Nederland, de groep leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreekt, significant hoger scoort op begrijpend lezen dan de groep leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreekt. Bovendien wordt de variantie in leesprestaties voor 12% verklaard door verschillen tussen scholen: de laagste scores voor leesvaardigheid worden gevonden op scholen met een hoog percentage leerlingen uit economisch achtergestelde gezinnen en op scholen met een laag percentage van-huis-uit Nederlandstalige leerlingen.

In de *TIMSS-toetsen* worden evenals in PIRLS vier niveaus onderscheiden, zowel voor rekenen als voor natuuronderwijs. Leerlingen die een rekenscore behalen op het basisniveau laten zien dat zij beschikken over een basale kennis van rekenen. Zij zijn in staat met gehele getallen te rekenen en eenvoudige problemen op te lossen, kunnen een aantal geometrische vormen herkennen en simpele grafieken en tabellen lezen. Van de Nederlandse leerlingen behaalde (in 2019) 98% het basisniveau, 84% het middenniveau, 44% een hoog niveau en 7% een geavanceerd niveau voor rekenen. Leerlingen die voor de science-vakken een score behalen op het basisniveau, hebben elementaire kennis op het gebied van biologie, natuur- en scheikunde en fysische aardrijkskunde. Van de Nederlandse leerlingen behaalde (in 2019) 96% dit basisniveau, 76% het middenniveau, 33% een hoog niveau en 3% een geavanceerd niveau voor de natuurvakken.

De totale groep Nederlandse leerlingen in de TIMSS-studie van 2019²² scoort significant hoger dan het internationale gemiddelde op rekenvaardigheid en natuuronderwijs. Voor rekenen zijn er tien (van de 58) landen die significant hoger scoren dan Nederland, voor natuuronderwijs achttien landen.

In aanvulling op het overall beeld van de Nederlandse leerlingen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in andere landen, is ook gekeken naar de relatie tussen de behaalde scores op de reken- en natuurtoetsen en achtergrondkenmerken zoals sekse, thuistaal van leerlingen, en schoolkenmerken zoals de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Leerlingen die thuis soms, vaak of altijd een andere taal spreken dan Nederlands, scoren significant lager dan hun leeftijdsgenoten voor wie Nederlands hun thuistaal is. Bij natuuronderwijs waren er in de meting van 2019 geen sekseverschillen. Wel zijn er grote verschillen in prestaties bij natuuronderwijs gerelateerd aan de thuistaal. Leerlingen die thuis soms, vaak

²⁰ De PIRLS-toetsen gaan uit van de volgende definitie van leesvaardigheid: "De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen aan een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier." (Mullis & Martin, 2015, p. 14). De toetsen richten zich op twee leesdoelen: (a) lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen en (b) lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken.

²¹ Gubbels et al (2016), pg 97

²² Meelissen, M., Hamhuis, E. & Weijn, L. (2020) *Leerlingprestaties in de exacte vakken in groep 6 van het basisonderwijs. Resultaten TIMSS-2019*. Enschede: Universiteit Twente

of altijd een andere taal spreken dan Nederlands scoren bovendien (net) beneden het internationale gemiddelde voor natuuronderwijs. De leerlingen op scholen met 90% leerlingen met Nederlands als eerste taal, presteren significant beter in zowel rekenen als natuuronderwijs. Op scholen met 10% of minder leerlingen uit een economisch achterstandsgezin, zijn de prestaties voor rekenen en natuuronderwijs beduidend beter.

Eindtoetsen en schooladviezen aan het einde van het basisonderwijs

Bij vergelijking van de scores op de eindtoetsen basisonderwijs tussen leerlingen uit relatief arme versus relatief rijke gezinnen, blijkt er een verschil van drie punten te bestaan in het nadeel van leerlingen met een minder gunstige SES.²³

Bovendien blijken ook bij vergelijkbare eindtoetsscores leerlingen verschillende schooladviezen voor het voortgezet onderwijs te krijgen al naar gelang hun ouders hoger of lager zijn opgeleid. In de schooljaren 2017-2018 en 2018-2019 is dat verschil weliswaar niet toegenomen, maar het nam ook niet af.^{24 25}

Schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs

De schoolloopbanen van leerlingen die met gelijke schooladviezen en eindtoetsscores het basisonderwijs verlaten, blijken in het voortgezet onderwijs toch te verschillen, naarmate hun ouders meer of minder hoog opgeleid zijn. Leerlingen met ouders met een wetenschappelijke opleiding blijven in het voortgezet onderwijs minder vaak zitten, worden hoger geplaatst en stromen na het behalen van hun diploma vaker door naar een hoger niveau binnen het voortgezet onderwijs. "De kans dat een vmbo-g/t-gediplomeerde met academisch opgeleide ouders doorgaat naar de havo is 25%. Van de leerlingen waarvan de ouders een mbo-opleiding hebben, is dit ongeveer 13%. Dit verschil is de afgelopen vier jaar stabiel."²⁶

Internationale toetsen in het voortgezet onderwijs

Ook de recente PISA-gegevens²⁷ laten voor Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs een sterke samenhang zien tussen schoolprestaties enerzijds en opleidingsniveau van de ouders en etnische afkomst anderzijds.

Bij zowel meisjes als jongens behaalt de groep leerlingen met hoogopgeleide ouders aanzienlijk hogere toetsscores voor leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen, dan de groep leerlingen met laagopgeleide ouders. Bovendien bevinden de 15-jarigen met hoogopgeleide ouders zich vaker in de hogere onderwijsniveaus van het voortgezet onderwijs (havo/vwo) dan meisjes en jongens met laagopgeleide ouders.

Er zijn eveneens grote verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Bij zowel meisjes als jongens geldt dat leerlingen met een migratieachtergrond aanzienlijk lagere toetsscores behalen voor leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen, dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Wel blijken 15-jarige leerlingen met een migratieachtergrond relatief vaker in een havo/vwo-klas te zitten dan leerlingen zonder migratieachtergrond met vergelijkbare toetsscores.

Internationale vergelijking laat zien dat in Nederland de prestatieverschillen tussen leerlingen uit verschillende sociale groepen groot zijn in vergelijking met die in veel andere landen.²⁸ Tegelijk is het zo dat in Nederland de laagste presteerders relatief hoog scoren.²⁹

²³ Zie [Kansenatlas SEO \(2021\)](#)

²⁴ Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. P. 16.

²⁵ [OCW in cijfers](#).

²⁶ Inspectie van het Onderwijs (2020), p. 17.

²⁷ Aalders, P., van Langen, A.M.L., Smits, K., van den Tillaart, D., & Wolbers, M.H.J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.

²⁸ [OECD, 2019](#)

²⁹ Maas en Raijmakers (2019): [op basis van analyse van Unicef-data](#) (zie figuur 7.2 in deze studie)

Overigens is het beeld van de leesvaardigheid van de Nederlandse 15-jarigen zoals dat naar voren komt uit de PISA-studies, veel minder rooskleurig dan wat de eerdergenoemde PIRLS-data laten zien. Nederlandse leerlingen behaalden in PISA-2018 een gemiddelde leesvaardigheidsscore die weliswaar vergelijkbaar is met het gemiddelde voor alle 80 deelnemende landen, maar significant lager dan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de vijftien deelnemende EU-landen.³⁰

3.2 Burgerschap

Niet alleen bij de kernvakken taal en rekenen, maar ook op het gebied van burgerschapskennis is sprake van verschillen die samenhangen met achtergrondkenmerken van leerlingen. Dat komt naar voren uit het ICCS³¹ – een internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschapsvaardigheden.³² Burgerschapskennis binnen het ICCS-raamwerk omvat kennis over de democratische samenleving (zoals de functie van wetten), kennis over de onderliggende principes (zoals ieders gelijkheid voor de wet) en de toepassing daarvan (zoals verkiezingen). Daarnaast gaat het om 'civic identity' (het persoonlijke gevoel van een individu over het eigen maatschappelijke handelen, en de eigen waarden en rollen in verschillende gemeenschappen). De conclusies op basis van metingen onder 14-jarigen in 2016 luiden voor de Nederlandse leerlingen:

- Leerlingen met hoger opgeleide ouders hebben gemiddeld genomen meer burgerschapskennis dan leerlingen met lager opgeleide ouders.
- Leerlingen met een migratieachtergrond hebben gemiddeld genomen meer burgerschapskennis dan leerlingen zonder migratieachtergrond.
- Leerlingen op hogere onderwijsniveaus beschikken gemiddeld genomen over meer burgerschapskennis dan leerlingen op lagere onderwijsniveaus. Hier is het verschil tussen de schooltypen groter dan bij de metingen in 2009: vmbo-leerlingen zijn niet vooruitgegaan, leerlingen in de andere schooltypen wel.³³

De ICCS-metingen bevatten niet alleen kennisvragen, maar ook vragen over burgerschapshoudingen van leerlingen. Daarin gaat het om wat jongeren vinden van democratische beginselen (zoals vrijheid van meningsuiting en onafhankelijke rechtspraak), om opvattingen over goed burgerschap (zoals het naleven van wetten en het respecteren van andersdenkenden) en gelijke rechten voor vrouwen en etnische groepen, en om maatschappelijk vertrouwen (zoals in de overheid en media). Ook vertrouwen in de toekomst komt hier aan de orde (via thema's als klimaatverandering en terrorismedreiging) evenals opvattingen over Europa (zoals vrijheid van vestiging en Europese samenwerking).³⁴ Op al deze vlakken tekenen zich verschillen af, soms tussen jongens en meisjes als groep, soms tussen groepen die verschillen naar opleidingsniveau van ouders, soms langs lijnen van herkomst of etniciteit. In hoofdlijnen leidt dat tot de volgende conclusies over de Nederlandse leerlingen:

- Leerlingen met hoger opgeleide ouders staan gemiddeld positiever tegenover het ondersteunen van gelijke rechten en Europese samenwerking dan leerlingen met lager opgeleide ouders.
- Leerlingen met een migratieachtergrond hebben gemiddeld minder vertrouwen in maatschappelijke instituties en zijn minder van plan om later te gaan stemmen dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Er is geen verschil tussen groepen leerlingen met en zonder migratieachtergrond als het gaat om hun ideeën over gelijke rechten voor

³⁰ Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. (p17)

³¹ ICCS = International Civic and Citizenship Education Study. In 2016 namen 24 landen deel aan dit onderzoek, dat eerder in 1971, 1999 en 2009 is uitgevoerd.

³² Munniksma et al, zie: <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/burgerschap-in-het-voortgezet-onderwijs-nederland-in-vergelijkend-perspectief/>

³³ Inspectie van het Onderwijs (2020), p17.

³⁴ Munniksma et al (2017) p27

- mannen en vrouwen maar wel in hun houding tegenover gelijke rechten voor etnische groepen: leerlingen met een migratieachtergrond ondersteunen deze gelijke rechten gemiddeld genomen meer. Leerlingen met een migratieachtergrond schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden hoger in dan leerlingen zonder migratieachtergrond.³⁵
- Leerlingen in het vwo schatten hun eigen burgerschapsvaardigheden hoger in en staan positiever tegenover gelijke rechten en Europese samenwerking, dan leerlingen in het vmbo.

3.3 Vervolgonderwijs en arbeidsmarkt

Tot slot zien we ook in het vervolgonderwijs (mbo en hbo) verschillen tussen groepen studenten die een relatie hebben met het opleidingsniveau van de ouders. Studenten met laagopgeleide ouders blijken vaker het mbo te verlaten zonder diploma dan studenten met hoogopgeleide ouders. Onder mbo- en hbo-gediplomeerden blijken vooral degenen met een niet-westerse migratieachtergrond vaker werkloos dan andere jongeren met hetzelfde diploma,³⁶ of in een ongunstiger inkomenspositie.³⁷

In de ongelijke kansen bij de overstap naar betaalde arbeid speelt een complex van factoren een rol. Een van die factoren is discriminatie op de arbeidsmarkt,³⁸ ³⁹en bij het vinden van stageplaatsen.⁴⁰ Een tweede factor is de gekozen opleidingsrichting: met name jongens met een Marokkaanse of een niet-westerse achtergrond blijken bijvoorbeeld opleidingen te kiezen met slechtere arbeidsmarktvooruitzichten.⁴¹

Uit onderzoek over studiekeuzevoorlichting komt naar voren dat kennis over de arbeidsmarkt en informatie over kansen en inkomensniveau ongelijk zijn verdeeld: jongeren uit sociaaleconomisch lagere milieus blijken bij studievoorlichting gevoeliger voor dit type informatie, wat zou kunnen voortkomen uit een informatieachterstand daarover.⁴²

Al is het hier geboden overzicht zeker niet uitputtend,⁴³ het maakt wel zichtbaar dat er onbedoelde (en ongewenste) relaties zijn tussen enerzijds de uitkomsten van onderwijs en anderzijds achtergrondkenmerken van groepen leerlingen (zoals etnische herkomst, inkomen en opleidingsniveau van ouders, migratieachtergrond, sekse en onderwijssector). Hiervoor is al aangegeven dat het onderwijs wellicht niet voor alle maatschappelijke ongelijkheid kan compenseren, maar dan nog blijft de vraag voor deze verdiepende studie welke mogelijkheden er via het curriculum wél zijn om te voorkomen dat – deze en wellicht nog

³⁵ In de vragenlijst wordt leerlingen verzocht in te schatten hoe goed zij: argumenten kunnen geven voor hun mening over een omstreden politieke of maatschappelijke kwestie; een krantenartikel over een conflict tussen landen kunnen bespreken; kandidaat kunnen zijn bij een verkiezing binnen school; een groep leerlingen bijeen kunnen brengen om veranderingen op school tot stand te brengen; een televisiedebat kunnen volgen over een omstreden kwestie; een brief kunnen schrijven naar een krant om hun mening te geven over een actuele kwestie; en hun klas toe kunnen spreken over een maatschappelijk of politiek onderwerp.

³⁶ Zie: <https://www.expertisepuntlob.nl/lob-en-gelijke-kansen>

³⁷ Beer, P. de, Bol, T. (2020). Ongelijkheid op de arbeidsmarkt van Amsterdammers. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (editors) (2019). *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam University Press, p227-240.

³⁸ Panteia. (2015). *Discriminatie in de wervings- en selectiefase, Resultaten van 'virtuele' praktijktests*. Zoetermeer: Panteia.

³⁹ Andriessen, I., van der Ent, B., van der Linden, M., & Dekker, G. (2015). *Op afkomst afgewezen, Onderzoek naar discriminatie op de Haagse arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

⁴⁰ Klooster, E., Koçak, S., Day, M. (2016). *Wat is er bekend over discriminatie van mbo-studenten bij toegang tot de stagemarkt? Kennisplatform Integratie en Samenleving*, Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

⁴¹ Bisschop, P., Zwetsloot, J., ter Weel, B. & Van Kesteren, J. (2020). *De overgang van het mbo naar de arbeidsmarkt. De positie van jongeren met een migratieachtergrond belicht*. Amsterdam: SEO

⁴² Fouarge, D. (2017). *Veranderingen in werk en vaardigheden*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Dynamics of Skills Allocation aan de School of Business and Economics, Maastricht University. Maastricht, 29 juni 2017.

⁴³ En al is ook de knoop van onderlinge verwevenheid tussen leerlingkenmerken en achtergrondvariabelen lastig te ontwarren.

andere – achtergrondkenmerken een belemmering vormen voor de kans op schoolsucces van leerlingen, en voor hun aansluiting op de arbeidsmarkt? Nederland kent een pluraal onderwijsstelsel, waarin ruimte is voor culturele, etnische en religieuze heterogeniteit. Er is voor scholen veel vrijheid om eigen keuzes te maken, ook curriculaire keuzes. Dat biedt kansen om rekening te houden met achtergrondkenmerken van leerlingen in de vormgeving van het onderwijs.

4. Kansengelijkheid via het curriculum

Welke curriculumkenmerken bevorderen of belemmeren kansengelijkheid? Wat is daarover bekend uit wetenschappelijk onderzoek?

4.1 Algemene kwaliteit

Kansen(on)gelijkheid is nu al een thema in het onderwijs. Schoolleiders en leraren hebben er oog voor, maar er zijn uitdrukkelijk meer curriculaire ankerpunten nodig. In elk geval moet gezorgd worden voor een breed en inclusief curriculum dat in dergelijke ankerpunten kan voorzien. De rationale biedt daar een goede onderbouwing voor, zoals aangegeven in Tussenadvies 3 van de Curriculumcommissie: 'Een breed en inclusief curriculum is erop gericht kinderen en jongeren in staat te stellen relevante kennis, vaardigheden en houdingen te verwerven, hen oriëntatie te bieden in de culturen, praktijken en tradities van de hedendaagse samenleving, en hen uit te dagen en aan te moedigen tot zelfstandig zijn, met inachtneming van de grenzen die democratisch en duurzaam samenleven daaraan stellen.' Doel van onderwijs is dat leerlingen een diploma halen en doorstromen naar vervolgonderwijs of arbeidsmarkt, maar onderwijs staat altijd in een bredere context, waarin ook het doorgeven van wat in de samenleving is opgebouwd, belangrijk wordt geacht. Leerlingen hebben het recht om – via onderwijs – 'in aanraking te komen met dat wat hun eigen horizon overstijgt of waar ze van huis uit geen toegang toe zouden hebben,' schreef de commissie in haar eerste tussenadvies.⁴⁴ Onderwijs heeft daarom de plicht om 'leerlingen in aanraking te brengen met thema's en vraagstukken waartoe zij zich moeten verhouden (zoals andere culturen, tradities en overtuigingen, maar bijvoorbeeld ook de beginselen van de democratische rechtsstaat).⁴⁵ Juist zo'n breed aanbod ondersteunt de kansen voor alle leerlingen doordat het ervoor zorgt dat iedereen toegang krijgt tot kennis, vaardigheden en attitudes die in een bepaalde context, samenleving, tijd, gelden als relevant. Daarmee wordt de basis gelegd om verder te komen in het onderwijs en daarna.

Daarbij is het belangrijk om de kerndoelen en eindtermen zo concreet te beschrijven dat scholen en leraren daar houvast aan hebben bij de inrichting van hun onderwijs op een manier die rekening houdt met de eigen leerlingenpopulaties en onderwijsvisies. Van belang is ook dat in onderwijsdoelen is vastgelegd welke uitkomsten voor alle leerlingen bereikt moeten worden. Het gaat er niet zozeer om of leerlingen ten opzichte van de norm voor- of achterlopen als zij het onderwijs instromen, het gaat erom dat alle leerlingen wanneer zij het onderwijs verlaten, beschikken over kennis, ervaringen, vaardigheden, houdingen die hen in staat stellen succesvol hun eigen leven te leiden en zinvol deel te nemen in de samenleving. Het concreet formuleren van de aanbods-, ervarings- en beheersingsdoelen – onderdeel van de rationale – ondersteunt scholen hierbij. Ook wordt op deze manier aandacht besteed aan het over het algemeen bekend en aanwezig veronderstelde repertoire aan kennis over de (deels impliciete en ongeschreven) regels in het onderwijs en van het onderwijssysteem. Dat repertoire aan 'scholaire kennis' is ook belangrijk voor een succesvolle onderwijsloopbaan, maar ongelijk verdeeld over leerlingen en hun gezinnen.

4.2 Inhoudelijke kenmerken van het curriculum

Voor sommige leerlingen is de afstand tussen de schoolomgeving en hun leefwereld thuis groter dan voor andere. Sociale en culturele competenties en voorkeuren – zoals discussiëren, je inleven in een ander, manieren om respect te tonen of verantwoordelijkheid te nemen – worden overgedragen via het thuismilieu en kunnen van invloed zijn op de

⁴⁴ Zie: Bailey, R. (2009). *Beyond the present and the particular: A theory of liberal education*. London: Routledge

⁴⁵ Curriculumcommissie (2020). *Kaders voor de toekomst*, p20.

schoolloopbaan. Het is voor leerlingen altijd goed in de school een stimulerende omgeving te vinden die hen uitdaagt zich verder te ontwikkelen en waar zij kennismaken met nieuwe bronnen en perspectieven. De afstand moet echter niet belemmerend werken en zorgen voor een voortdurende discontinuïteit, dan wordt afstand namelijk van invloed op onderwijskansen. Daarbij spelen in elk geval twee sociologische fenomenen een rol.

Ten eerste: de culturele bagage die de leerlingen uit verschillende sociaaleconomische en etnische groepen meenemen naar school kan fundamenteel verschillend zijn. Dat geldt voor gedeelde praktijken zoals kennis van taalvarianten (bijvoorbeeld meer gebruik van het standaard Nederlands in hoger opgeleide gezinnen), maar ook voor verschillen in opvattingen over onderwijs en de betekenis ervan.^{46 47}

Ten tweede: het curriculum is over het algemeen niet neutraal ten aanzien van deze culturele verschillen, maar sluit doorgaans aan bij de culturele bagage van de dominante sociaaleconomische en etnische groepen. Dat geldt zowel voor het expliciete als voor het impliciete (verborgen) curriculum.⁴⁸ Hierdoor spelen kinderen van hoogopgeleide, welvarende en autochtone ouders als het ware voortdurend een thuiswedstrijd. Voor kinderen met lager opgeleide ouders en uit minderheden kan het curriculum voortdurende culturele discontinuïteit opleveren tussen de eigen leefwereld en de school.

Op dat punt kan het onderwijs een grotere sensitiviteit ontwikkelen, ook via de opzet en uitvoering van het curriculum. Het in aanraking brengen van leerlingen met kennis, vaardigheden, houdingen en waardenoriëntaties die er in een samenleving toe doen, is niet hetzelfde als verplichtende uniformiteit. Kennis, vaardigheden, attitudes en waardenoriëntaties uit verschillende leefwerelden kunnen een bemiddelende rol spelen in het onderwijsleerproces. Culturele sensitiviteit is het begin van een remedie tegen kansenongelijkheid in het onderwijs.

Een goed ingericht curriculum biedt de kans om culturele discontinuïteit te verminderen door verschillen een plek te geven. Een belangrijke stap hierin is het landelijke curriculum te diversifiëren en meer te openen naar wat leerlingen nodig hebben. De commissie wijst op een aantal voorstellen daarvoor vanuit visies op intercultureel onderwijs.⁴⁹

Diversificatie van onderwijsinhouden

Diversificatie van onderwijsinhouden verwijst naar de mate waarin de onderwijsinhouden en perspectieven in het curriculum recht doen aan de diversiteit in een mondiale samenleving. Bij diversificatie gaat het bijvoorbeeld om (verborgen) kennisbronnen van leerlingen die gezien worden en een plek krijgen in het onderwijs: talenkennis, kennis over personen, gebruiken, voorwerpen, over techniek, kunst, enzovoort.⁵⁰ Deze inbedding van diverse onderwijsinhouden binnen alle leergebieden is niet alleen een manier om recht te doen aan alle deelnemers in het onderwijs, maar ook een kwestie van kansengelijkheid. Wanneer de onderwijsinhouden namelijk cultureel gediversifieerd worden, vermindert de culturele kloof en is er een kans dat meer leerlingen zich thuis (en erkend) voelen op school, hetgeen uiteindelijk gelijke uitkomstkansen kan bevorderen.

Onderzoek in Vlaanderen⁵¹ laat een relatie zien tussen diversificatie van de

⁴⁶ Bourdieu P. & Passeron, J.C (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage)

⁴⁷ Lareau, A., Weininger, E.B. (2003). Cultural capital in educational research:

A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567-606 (2003)

⁴⁸ Anyon, J. (1981) Social Class and School Knowledge, *Curriculum Inquiry*, 11:1, 3-42,

⁴⁹ Zie hiervoor bijvoorbeeld Banks, J. (2004). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. In: J.A. Banks and C.A. Mc Gee Banks (Eds). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Banks onderscheidt vijf dimensies voor intercultureel/multicultureel onderwijs. Drie daarvan hebben betrekking op het 'wat' van het onderwijs: (1) diversificatie van leerinhouden; (2) kennisconstructie en meta-kennis en (3) het terugdringen van vooroordelen en stereotypen. De andere twee dimensies verwijzen naar het 'hoe' van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch handelen: een pedagogiek van gelijkheid, en het versterken van de schoolcultuur en sociale structuren. Ook deze dimensies zijn nodig om gelijke onderwijskansen te kunnen bieden, in de theorie van Banks.

⁵⁰ Zie hiervoor het praktijkboek van Judith 't Gilde, J. 't, & Volman, M. (2021). *Gebruikmaken van de buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen*. Amsterdam: Werkplaats Onderwijsonderzoek.

⁵¹ Agirdag (2020), p139.

onderwijsinhouden en meer gelijke uitkomstkansen. In dit onderzoek presteerden bijvoorbeeld de Turkse leerlingen beter bij rekenen naarmate zij meer waren blootgesteld aan diverse onderwijsinhouden, overigens zonder dat dat ten koste ging van de leerprestaties van Vlaamse autochtone leerlingen. Met als eenvoudig voorbeeld een klassengesprek waarin de leerkracht naar voren brengt dat de cijfers waarmee we rekenen in feite Arabische cijfers zijn. Vergelijkbare resultaten zijn er in onderzoek met longitudinale data⁵² en in onderzoek op basis van een experimenteel ontwerp.⁵³

Voor de inrichting van het curriculum, zowel op schoolniveau als landelijk, houdt dat in dat het belangrijk is voor alle leergebieden zicht te hebben op aanwezige perspectieven, op de wijze waarop diverse groepen gerepresenteerd worden in het onderwijsmateriaal en op eventuele onderwijsinhoud die toegevoegd zou moeten worden om recht te doen aan diversiteit.

Voor de inhouden van *humanities*-vakken (de talen en de mens- en maatschappijvakken) ligt zo'n integratie voor de hand. Is er bijvoorbeeld aandacht voor niet-Westerse literatuur? Is er aandacht voor de meertaligheid van de leerlingen, ook als het gaat over de talen van minderheden? Vanuit welk perspectief kijken we naar de geschiedenis: spreken we over de 'ontdekking van Amerika' in plaats van de 'Europese kolonisatie van Amerika'? Maar ook als het gaat om bètavakken is het mogelijk de culturele perspectieven te screenen. Zo is er uitgebreide literatuur beschikbaar over het diversifiëren van wiskunde-curricula.^{54 55}

Inzicht in de ontwikkeling van kennis en het belang van metakennis

Een tweede voorstel betreft de aandacht voor het bevorderen van inzicht in hoe kennis tot stand komt. Over veel kennis is weinig discussie: de mens is een zoogdier, het Duits (van nu) kent vier naamvallen, de omtrek van de aarde is ruim 40.000 kilometer. Maar vaak wordt kennis beïnvloed door culturele aannames, sociale perspectieven en/of historische referentiekaders. Zo zijn er verschillende mogelijkheden om de wereldkaart af te beelden en daarvan is de *Mercatorprojectie* die doorgaans gebruikt wordt op Nederlandse scholen, er slechts één.⁵⁶ De gekozen projectie van de wereld kan van invloed zijn op het wereldbeeld van leerlingen. Een analoge denkoefening kan gemaakt worden voor de meeste leergebieden en vakken. Het belichten van verschillende perspectieven op een onderwerp helpt leerlingen inzicht te krijgen in hoe kennis tot stand komt, en op welke manier de sociale positie van individuen en groepen daarin een rol speelt. Daarnaast is er uiteraard ook nog de vraag hoe bepaalde kwesties wel tot 'onderwerp' worden en andere niet, en ook hier is de invloed en positie van individuen en groepen relevant.

Naast inzicht in de ontwikkeling van kennis – wetenschappelijke, alledaagse en curriculaire kennis – is ook het expliciet aandacht besteden aan de metakennis over leren en over het onderwijs zelf van belang voor gelijke kansen. Vooral de kennis over de 'spelregels' voor succes en falen in het onderwijs is niet gelijk verdeeld over de verschillende

⁵² Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L. en Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. In *Personality and Social Psychology Bulletin*. Volume: 45 issue: page(s): 1603-1618

⁵³ Good, J., Bourne, K. & Drake, G. (2020). Case Report. The impact of classroom diversity philosophies on the STEM performance of undergraduate students of color. In *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 91

⁵⁴ Zie: Nasir, N. S., Hand, V. & Taylor, E. V. (2008). Culture and Mathematics in School: Boundaries Between 'Cultural' and 'Domain' Knowledge in the Mathematics Classroom and Beyond. In *Northwestern University Review of Research in Education*. February 2008, Vol. 32, pp. 187-240.

⁵⁵ Leonard, J., Brooks, W., Barnes-Johnson, J. & Berry, R. Q. (2010). The Nuances and Complexities of Teaching Mathematics for Cultural Relevance and Social Justice. In *Journal of Teacher Education*, 61(3) pp. 261-270 American Association of Colleges for Teacher Education.

⁵⁶ In de Mercatorprojectie van de wereld worden parallellen en meridianen afgebeeld als rechte lijnen. Daarmee is de grootte van de werelddelen vertekend en lijkt Afrika ongeveer even groot als Groenland, terwijl het in termen van grondoppervlakte zo'n 16x groter is. Tegelijk is de Mercatorprojectie voor leerlingen wel het meest bekend beeld, en ook de basis voor bijvoorbeeld Google Maps.

sociaaleconomische en etnische groepen.⁵⁷ Zo is bijvoorbeeld het inzicht dat intellectuele capaciteiten van mensen kunnen groeien (de zogenaamde 'growth mindset') sterker aanwezig bij leerlingen uit meer welgestelde/hoger opgeleide gezinnen dan bij kansarme kinderen. Maar beschikken over een *growth mindset* correleert wel degelijk met betere schoolprestaties. Bovendien laten experimentele studies zien dat wanneer leerlingen deze inzichten via het onderwijs aangeboden krijgen, de sociaaleconomische en etnische ongelijkheden gereduceerd worden.⁵⁸ ⁵⁹Uit de laatste PISA-cijfers blijkt dat de helft van 15-jarige leerlingen in Nederland niet beschikt over een *growth mindset*. Die uitkomst ligt aanzienlijk beneden het OESO-gemiddelde.

Een ander voorbeeld van relevante metakennis is de kennis over het omgaan met moeilijkheden en tegenslagen in het onderwijs. De meeste leerlingen maken wel eens een tegenslag mee. Maar de interpretatie van deze tegenslagen blijkt heel anders te verlopen bij bijvoorbeeld eerste-generatiestudenten bleek bij een onderzoek in de VS, dan bij studenten van wie minstens een van de ouders een vierjarige college-opleiding (hoger onderwijs) heeft afgerond. Bij de eerste groep blijken negatieve ervaringen sneller te leiden tot fundamentele onzekerheden over het eigen kunnen en in een gevoel van niet thuisshoren op hun opleiding. De studenten uit de groep met hoger opgeleide ouders daarentegen stellen wanneer zij moeilijkheden ervaren, minder hun eigen capaciteiten ter discussie en vragen eerder hulp bij hun docenten. Uit experimenteel onderzoek blijkt het verschaffen van kennis over dergelijke processen (dat tegenslagen vaak voorkomen, dat verschillende groepen daar anders op reageren, maar dat tegenslagen met een juiste aanpak overwonnen kunnen worden) de sociaaleconomische en etnische ongelijkheden sterk te verminderen, zelfs op lange termijn.⁶⁰

⁶¹ Deze informatie uit experimentele interventies kan op grote schaal zijn werk doen als het ook deel uitmaakt van het landelijke curriculum.

De hervorming van het landelijke curriculum biedt mogelijkheden om deze vormen van kennis (kennis over 'kennisconstructie', metakennis over leren en kennis over de 'spelregels' voor de school en het onderwijssysteem) te verduidelijken, juist omdat die kennis niet gelijk verdeeld is over de leerlingengroepen heen. Hetzelfde geldt voor kennis over de arbeidsmarkt, en reflectie op eigen kwaliteiten, wensen en mogelijkheden.⁶² Dit kan horizontaal ingebed worden in alle leergebieden. Taalgericht vakonderwijs is een van de manieren daarvoor: als schooltaal en schoolse begrippen niet bekend worden verondersteld, maar expliciet worden onderwezen, draagt dat bij aan gelijke kansen. In het leergebied Mens & Maatschappij kan specifiek aandacht worden geschonken aan navigatiekennis over het onderwijssysteem: waar het gaat over ongelijkheid, kan goed ingegaan worden op onderwijsongelijkheid op een manier die leerlingen kennis biedt over hoe onderwijs in elkaar zit, zodat ook het scholair kapitaal (beter) inzichtelijk wordt voor alle leerlingen. Tot slot is er bijvoorbeeld in het International Baccalaureaat een module Theory of Knowledge beschikbaar die gaat over waar kennis vandaan komt, en hoe dat beoordeeld kan worden. Ook de voorstellen van Curriculum.nu voor het vakgebied Nederlands bevatten hier al ideeën voor: "Leerlingen leren kritisch omgaan met digitale en niet-digitale informatie en goed te letten op

⁵⁷ Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. In *American Sociological Review*. Vol 80, Issue 1, p1-27.

⁵⁸ Paunesku, D., Walton, G., Romero, C., Smith, E., Yeager, D., & Dweck, D. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. In *Psychological Science* Volume 26, issue 6, pp 784-793

⁵⁹ Voor een metastudie zie bijvoorbeeld: Sisk, V., Burgoyne, A., Sun, J., Butler, J., Macnamara, B. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. In *Psychological Science*, Vol 29, Issue 4. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>

⁶⁰ Stephens, N. M., Hamedani, M. G. & Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. In *Psychological Science*, Vol 25, Issue 4, 2014.

⁶¹ Yeager, D., Walton, G., Brady, S., Akcinar, E., Paunesku, D., Keane, L., Kamentz, D., Ritterg, G., Duckworth, A., Urstein, R., Gomez E., Markus, H., Cohen, G. & Dweck, C. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. In *PNAS*, April 2016.

⁶² Zie hiervoor ook de Kamerbrief Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), van 26 februari 2021.

de betrouwbaarheid en bruikbaarheid daarvan.”⁶³

Terugdringen van vooroordelen en stereotypen (inclusiviteit)

Ten derde is het van belang om vooroordelen en negatieve stereotypen over verschillende groepen in de samenleving terug te dringen, niet alleen over etnische minderheden maar ook over arme of laagopgeleide gezinnen. Zulke vooroordelen en stereotypen zijn niet alleen op zichzelf problematisch, maar de confrontatie met negatieve stereotypen kan ook een bedreiging vormen voor het onderwijssucces van gestigmatiseerde groepen van leerlingen. Volgens de *stereotype threat theory* kunnen negatieve stereotypen een gevoel van bedreiging en onzekerheid veroorzaken bij de individuen die tot de gestigmatiseerde groepen behoren. Door dat onzekerheidsgevoel kunnen individuen die tot zo'n groep behoren minder optimaal gaan functioneren, zelfs als zijzelf niet geloven in het stereotype. Kortom, stereotypen kunnen faalangst teweegbrengen die cognitieve prestaties kan blokkeren.^{64 65} Stereotypering kan bovendien leiden tot 'self fulfilling prophecy'-gedrag. Zeker in een onderwijssysteem met een vroege selectie, zoals het Nederlandse, ligt het risico op de loer dat leerlingen zich een typische gymnasiast of vmbo'er gaan voelen, en zich gaan vereenzelvigen met het stereotype beeld (slimmer of minder slim).

Het verbieden van het spreken van thuistalen van leerlingen op school, met als onderliggende aanname dat meertaligheid – althans de meertaligheid van bepaalde groepen leerlingen – een negatief effect heeft op schoolsucces, is een voorbeeld van zo'n vooroordeel dat leerlingen onzeker kan maken. Omgekeerd kan het zichtbaar maken van wat leerlingen juist wél kunnen – meerdere talen spreken – op een positieve manier bijdragen aan hun zelfbeeld en onderwijssucces.⁶⁶

Vooroordelen en stereotypen kunnen gereduceerd worden door persoonlijke contacten (binnen een veilige omgeving) te bevorderen, maar ook via de aangeboden onderwijsinhouden.⁶⁷ Hiervoor is het nodig om expliciet te leren over stereotypen, (impliciete en expliciete) vooroordelen, discriminatie en (institutioneel) racisme⁶⁸ en om in te zetten op bewustwording en op onderwijs dat bijdraagt aan een positieve, democratische houding van leerlingen.

4.3 Structurele kenmerken van het curriculum

Tot slot is ook de opbouw van het curriculum – de onderwijsstructuur – relevant vanuit het perspectief van kansengelijkheid. Vroege selectie,^{69 70} maar evenzeer sterke differentiatie tussen verschillende schooltypen en belemmeringen om te wisselen tussen schoolsoorten, zetten de onderwijskansen voor leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status, onder druk.⁷¹ In schoolsystemen die op een latere leeftijd differentiëren en waarbinnen de hiërarchieën

⁶³ Curriculum.nu (2019). *Samen bouwen aan het primair en voortgezet onderwijs van morgen*. Den Haag: Curriculum.nu p6.

⁶⁴ Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.

⁶⁵ Brown, R. P., & Day, E. A. (2006). The difference isn't black and white: Stereotype threat and the race gap on raven's advanced progressive matrices. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 979–985.

⁶⁶ Le Pichon-Vorstman, E. & Kambel, E.R. (2017). Meertalige strategieën, taalonzekerheid en rekenen met anderstaligen: voorbeelden uit Suriname. In O. Ağirdağen E.R. Kambel (red). *Meertaligheid en onderwijs*. Amsterdam: Boom Uitgevers, p17-38

⁶⁷ Denson, N. (2017). Do Curricular and Cocurricular Diversity Activities Influence Racial Bias? A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, januari 2017.

⁶⁸ Bigler, R. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. In: *Journal of Social Issues*, 55, pp. 687-705

⁶⁹ Van de Werfhorst, H., Elffers, L. & Karstens S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap. Didactief onderzoek* (p25).

⁷⁰ Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. & Dronkers, J. (2014). Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. In *Social Forces, Volume 92, Issue 4, June 2014*, Pp. 1545–1572,

⁷¹ Onderwijsraad (2021). *Advies Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad (p7).

beperkt zijn – typische voorbeelden zijn Canada en Finland – zijn de uitkomstenkansen van verschillende groepen van leerlingen meer gelijk.^{72 73 74} Voor Nederland is de discussie over de selectiviteit van het stelsel recent opnieuw begonnen.⁷⁵ Wat de inrichting van het curriculum betreft is een goede aansluiting tussen de leergebieden/vakken en een zorgvuldige 'architectuur' van de examenprogramma's⁷⁶ voor de verschillende onderwijsniveaus van essentieel belang, zodat 'stapelen' voor alle leerlingen mogelijk blijft.⁷⁷ Er zijn overigens ook verschillende initiatieven van scholen die juist streven naar verbetering van de 'doorlopende leerlijnen' en de aansluiting, bijvoorbeeld binnen de beroepskolom, door het aanbieden van een doorlopende leerroute van vmbo naar hbo⁷⁸, of door het aanbieden van een praktijkvak op de havo.⁷⁹

Op scholen is er ook wettelijk bepaalde ruimte om naast het verplichte curriculumaanbod aanvullend onderwijs aan te bieden. In het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs is daarvoor 30% ontwerpruimte beschikbaar.⁸⁰ In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is die ruimte er eveneens, al gaat het om een kleiner percentage. Dat betekent dat scholen in die ruimte eigen accenten kunnen leggen. Zij kunnen er bijvoorbeeld voor kiezen die onderwijsinhouden aan te bieden die voor hun leerlingenpopulaties het meest relevant en passend zijn. Het ligt voor de hand om voor leerlingen voor wie het moeilijker is de kerndoelen en eindtermen te bereiken het aanbod in de basisvakken en –vaardigheden uit te breiden, en voor leerlingen die meer aankunnen of die bepaalde talenten of interesses hebben juist verrijking en verdieping te bieden, bijvoorbeeld via techniek-, sport-, muziek- of talentenklassen. Die insteek – en opsplitsing van groepen leerlingen – houdt echter ook het risico in van reproductie van de ongelijkheid (en van onwenselijke verschillen tussen scholen).⁸¹

Iets vergelijkbaars geldt rond keuzevrijheid voor leerlingen. Enerzijds biedt dat leerlingen kansen om zich te ontwikkelen in de richting die bij hen past. Anderzijds is het belangrijk om juist die keuzes goed te begeleiden, bijvoorbeeld via zorgvuldige LOB⁸²-trajecten: de keuzes die leerlingen maken, zijn vaak zowel (mede-)afhankelijk van hun achtergrond, als tegelijk ook bepalend voor hun maatschappelijke kansen. Een voorbeeld zijn de effecten bij bètastudies in Scandinavische landen: als de keuzevrijheid gemaximaliseerd wordt, blijken daarmee ook de kansenverschillen (in dit geval tussen meisjes en jongens) juist groter te worden. Het is niet zomaar zo dat meer keuze beter zou zijn.⁸³

⁷² Volman, M., & Stikkelman, R. (2016). *Startnotitie: de leerling centraal: Literatuurstudie naar effecten van pedagogische en didactische argumenten voor leerling- en studentgericht onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Oratie Universiteit Leiden, 26 juni 2017

⁷³ Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

⁷⁴ Denessen, 2017

⁷⁵ Onderwijsraad (2021).

⁷⁶ Curriculumcommissie (2021) tussenadvies 3

⁷⁷ Onderwijsraad (2019). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

⁷⁸ Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T. & Harbers, J. (2020). Het bevorderen van doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs door middel van een doorlopende leerroute: het Groene Lyceum vergeleken met vmbo-mbo en havo. In *Pedagogische Studiën 2020 (97) 1-23*.

⁷⁹ Zie hiervoor bijvoorbeeld: <https://havoplatform.nl/havop/theorie-en-praktijk-combineren-op-de-vakhavo/> en <https://www.vo-raad.nl/nieuws/kader-praktijkgericht-havo-vak-beschikbaar>

⁸⁰ Voor een toelichting op de term 'ontwerpruimte' zie Curriculumcommissie (2020). Doel en ruimte, p25.

⁸¹ Cornelisz, I., & van Halem, N. (2016). *Een analyse van leerling-centraal onderwijs in relatie tot onderwijsuitkomsten en beleidsinstrumenten*. Den Haag: Onderwijsraad.

⁸² LOB = Loopbaanoriëntatie en Begeleiding. Binnen zo'n traject is het goed mogelijk aandacht te besteden aan 'leren kiezen': wat kies je, waarom, zelfinzicht, bewustwording van toekomstperspectieven, informatie over bijvoorbeeld beroepen, inkomen, baankansen, type werkzaamheden en eventueel stages

⁸³ Zie ook: Stoet, G. & Geary, D. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. In *Psychological Science*. Over een kleine 'gender gap' en het effect op keuzes voor STEM-vakken/opleidingen.

5. Naar een beoordelingskader curriculum en kansengelijkheid

Bovenstaande analyse kan nu uitmonden in een aanzet voor een beoordelingskader kansengelijkheid voor het hele curriculum. Dat beoordelingskader richt zich op het macro-ontwerp van het curriculum, maar kan ook door scholen worden gehanteerd wanneer zij hun curriculum inrichten. Het door de commissie geadviseerde beoordelingskader staat niet haaks op het door SLO voorgestelde beoordelingskader kansengelijkheid voor taal en rekenen aan, maar kan het in zich opnemen. Gelet op het belang van de basisvaardigheden taal en rekenen dient het genoemde SLO-beoordelingskader ook een urgent belang. Het beoordelingskader taal en rekenen richt zich sterk op gelijke startkansen en op de prestaties die leerlingen zouden moeten behalen. Dit beoordelingskader is breder en leent zich ervoor om verder uitgewerkt te worden naar de verschillende leergebieden en vakken, onder meer op de wijze zoals het SLO-voorstel doet voor taal en rekenen. Dit beoordelingskader sluit inhoudelijk aan bij eerdere adviezen van de commissie.

Het advies van de commissie is breder en richt zich op een zodanige inrichting van het curriculum dat er sprake kan zijn van gelijke kansen op gelijke uitkomsten voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond in de zin van sociaaleconomische omstandigheden, etniciteit, thuistaal- en cultuur, of sekse. Zo'n breder kader voor een curriculum dat kansengelijkheid bevordert kan worden opgebouwd aan de hand van de negen criteria die in deze studie zijn benoemd (zie schema): doorwerking van de rationale, een gedifferentieerde inzet van kerndoelen en eindtermen, inclusief en cultureel sensitief onderwijs, ruimte voor meertaligheid, doorlopende leerlijnen, ook tussen schoolsoorten zodat stapelen mogelijk blijft, ontwerpruimte voor scholen en keuzeruimte voor leerlingen, en aandacht voor uitvoerbaarheid en haalbaarheid van het programma voor (alle) scholen en voor (alle groepen) leerlingen. De keuze van deze criteria is onderbouwd en hun betekenis toegelicht. Voor het ontwerpen van het curriculum worden hieronder telkens ijkpunten genoemd. Het beoordelingskader kansengelijkheid in het curriculum neemt deze als vertrekpunt en richt zich vervolgens specifiek op die aspecten van het onderwijs die kansengelijkheid kunnen bevorderen (of die kansenongelijkheid tegengaan).

Schema: Criteria voor een beoordelingskader kansengelijkheid in het curriculum

Criteria	Onderbouwing	IJkpunten
1. Is het curriculum als geheel breed en gevarieerd, zijn de driedoeldomeinen uit de <i>rationale</i> aanwezig?	Leerlingen krijgen van huis uit meer, minder en andere kennis, ervaringen, vaardigheden, houdingen mee. Een breed en gevarieerd curriculum draagt zowel bij aan kwalificatie, als aan socialisatie en persoonsvorming van alle leerlingen.	In alle leergebieden en vakken wordt aandacht besteed aan de doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, in onderlinge samenhang.
2. Zijn de aanbods-, inspannings- en beheersingsdoelen per leergebied/vak voldoende <i>concreet</i> beschreven?	Concrete beschrijving van de doelen in aanbod, inspanning en beheersing geeft leraren houvast en vrijheid bij het inrichten van hun onderwijs, aansluitend bij hun visie en hun leerlingenpopulatie.	Per leergebied is expliciet benoemd wat de kern van het onderwijsaanbod is. Per leergebied is expliciet benoemd voor welke (leer)ervaringen de school zich inspant zodat leerlingen kennismaken met de relevante aspecten van dat leergebied in de samenleving, ook als dat niet in meetbare kennis of houdingen kan worden uitgedrukt.

		Per leergebied zijn de beheersingsdoelen geëxpliciteerd op het niveau van kennis, inzicht, vaardigheden en (niet onderhandelbare) houdingen.
3. Is het curriculum <i>inclusief</i> ? (vanuit het perspectief van diversiteit én kennis, inzicht, vaardigheden, houdingen en waarden die er maatschappelijk toe doen)	Identificatie is een belangrijke bron voor motivatie om te leren. Uitsluiting, zich niet-herkennen en negatieve stereotypering doen het tegenovergestelde. Het is belangrijk dat alle leerlingen voelen dat zij (en hun achtergrond) 'erbij horen.' Tegelijk hebben alle leerlingen er belang bij dat zij die kennis, ervaringen, vaardigheden en houdingen meekrijgen die hen zo breed mogelijk toegang geven tot maatschappelijke deelname en kansen.	De onderwijshoudingen doen recht aan de aanwezigheid en de culturele bijdragen/perspectieven van verschillende groepen in de samenleving. Voor leerlingen is duidelijk welke kennis, inzichten, vaardigheden, houdingen en waarden er in de samenleving waarin zij opgroeien toe doen. Achtergronden en effecten van stereotypering, discriminatie, racisme, vooroordelen en (lage of hoge) verwachtingen op groeps- en individueel niveau maken deel uit van het curriculum.
4. Is er expliciete aandacht in het curriculum voor de ontwikkeling van kennis en <i>van metakennis over leren en studeren</i> ? (vanuit het perspectief van gelijke toegang tot scholair kennis en tot kennis over de arbeidsmarkt)	Metakennis over leren en studeren en inzicht in processen van kennisontwikkeling zijn ongelijk verdeeld. Het is belangrijk dat dit soort kennis expliciet wordt aangereikt via het curriculum, zodat alle leerlingen daarmee hun voordeel kunnen doen.	Er is aandacht voor inzicht in hoe kennis te stand komt en welke sociale dynamiek daarbij speelt. Scholair kennis en metakennis over leren en studeren maken expliciet deel uit van het curriculum. Er is aandacht voor studiekeuzevoorlichting, voor kennismaking met de arbeidsmarkt, en voor de reflectievaardigheden die van belang zijn voor het sturing geven aan de eigen schoolloopbaan en beroepskeuze.
5. Is er ruimte voor <i>meertaligheid</i> ?	Een belangrijk deel van de leerlingenpopulatie in Nederland (ongeveer 25%) heeft een meertalige achtergrond. Dat vraagt aandacht voor het leren van Nederlands als 'tweede taal', naast de standaardaanpak voor Nederlands als moedertaal. Meertaligheid biedt ook kansen voor cognitieve ontwikkeling, het verwerven van nieuwe talen en kennis van de wereld.	Er is expliciete aandacht voor meertaligheid en voor de verschillende talen die in Nederland gesproken worden (bijvoorbeeld in de domeinen Nederlands, MVT, M&M) In het curriculum is ruimte voor meertalig onderwijs, meertalige instructie en het benutten van andere talen dan het Nederlands (zoals moderne vreemde talen, streektalen en talen die gesproken worden door minderheden in Nederland). Vanuit het oogpunt van goede beheersing van het Nederlands is er in het curriculum een leerlijn voor leerlingen die instromen met een andere thuistaal.

<p>6. Is er sprake van <i>doorlopende, afgestemde leerlijnen</i> zodat wisselen tussen niveaus mogelijk blijft?</p>	<p>In een onderwijsstelsel met vroege selectie is het van belang dat wisselen tussen onderwijsniveaus en –typen mogelijk blijft. Met name de mogelijkheid tot ‘stapelen’ bevordert de kanselijkheid voor leerlingen uit minder kansrijke milieus.</p>	<p>De inhoud van vakken of groepen van vakken (kennis en vaardigheden) is zo opgebouwd dat er een doorgaande leerlijn is van po naar de onderbouw van het vo, en van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo, voor alle schoolsoorten.</p> <p>De leerinhouden zijn op elkaar afgestemd zodat wisselen tussen leerwegen/niveaus soepel kan verlopen.</p> <p>Aansluiting tussen examenniveau en vervolgopleidingen (op verschillende niveaus).</p>
<p>7. Is er <i>ontwerpruimte</i> voor scholen?</p>	<p>Afstemmen van het onderwijs op de eigen visie en op de behoeften van de eigen leerlingenpopulatie kan bijdragen aan het bereiken van aanbod-, inspannings- en beheersingsdoelen voor alle leerlingen.</p>	<p>Naast de beschreven, gemeenschappelijke inhoud van het curriculum (70 of 80% van de onderwijsruimte) is er ruimte voor eigen accenten door de school.</p> <p>Aandachtspunten: aansluiting bij wat relevant is voor de eigen leerlingenpopulatie.</p>
<p>8. Zijn er <i>keuzemogelijkheden</i> voor leerlingen en is er aandacht voor zinvolle begrenzing van hun keuzes?</p>	<p>Keuzeruimte geeft leerlingen de mogelijkheid om hun leertijd uit te breiden en zich te ontwikkelen in de richting die bij hen past. Echter, er is een risico op stereotype keuzes en keuzes die kansenongelijkheid juist vergroten.</p>	<p>Naast de beschreven, gemeenschappelijke inhoud van het curriculum (70 of 80% van de leertijd) is er ruimte voor eigen accenten. Leerlingen worden goed uitgerust om zelf hun keuzes te maken, gericht op hun ontwikkeling en maatschappelijke toekomst.</p>
<p>9. Is het curriculum <i>werkbaar/uitvoerbaar</i> voor scholen en voor leerlingen?</p>	<p>De combinatie van gemeenschappelijke doelen voor het curriculum en daarnaast keuzeruimte voor leerlingen en ontwerpruimte voor scholen kan overladenheid van het programma opleveren voor bepaalde groepen leerlingen.</p>	<p>Er is inzichtelijk gemaakt hoeveel studietijd het landelijke curriculum, per leergebied of vak vraagt, voor verschillende doelgroepen van leerlingen.</p>

In het beoordelingskader worden de criteria gegeven die gehanteerd dienen te worden bij curriculumontwikkeling op landelijk niveau maar die ook hanteerbaar kunnen zijn bij curriculumontwikkeling op schoolniveau. Het is aan SLO om het beoordelingskader verder praktisch uit te werken.

Bijlage

Samenstelling Curriculumcommissie

Prof. dr. Orhan Ağirdağ
Prof. dr. Gert Biesta
Prof. dr. Roel Bosker
Prof. dr. Roel Kuiper (voorzitter)
Dr. Nienke Nieveen
Prof. dr. Maartje Raijmakers
Prof. dr. Jan van Tartwijk

Secretaris
Drs. Jaco Bron

Wetenschappelijk onderzoeker
Dr. Marianne Boogaard

Geraadpleegde deskundigen

Prof. dr. Carla van Boxtel (Universiteit van Amsterdam)
Prof. dr. Perry den Brok (Wageningen Universiteit)
Dr. Petra Fisser (ROC van Twente)
Dr. Marian Hickendorff (Universiteit Leiden)
Prof. dr. ir. Fred Janssen (Universiteit Leiden)
Prof. dr. Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam)
Dr. Elwin R. Savelsbergh (Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht)
Prof. dr. Joke M. Voogt (Universiteit van Amsterdam)
Prof. dr. Marc de Vries (Technische Universiteit Delft)