

4 Van verticale naar horizontale differentiatie

Een pleidooi voor gelijkwaardiger onderwijs

EDDIE DENESSEN

Ongelijkheid en meritocratie

In een kapitalistische samenleving drukt men ongelijkheid tussen mensen uit in een verschil in maatschappelijke status. Die status wordt bepaald door diverse vormen van kapitaal: economisch (zoals beroep, inkomen en vermogen), cultureel (zoals cultuurparticipatie, digitale vaardigheden en taalvaardigheid), sociaal (zoals sociale contacten en een invloedrijk netwerk) en persoonskapitaal (zoals gezondheid, zelfvertrouwen en Body Mass Index, BMI, zie Vrooman et al., 2023). We leven niet in een egalitaire samenleving, waarin deze indicatoren van maatschappelijke status evenredig over de bevolking zijn verdeeld. Een kapitalistische samenleving is per definitie ongelijk (Ranaldi & Melanovic, 2021).

Ongelijkheid is niet per definitie problematisch. Statusverschillen kunnen ook hun waarde hebben. In zijn boek *Status anxiety* betoogt de Britse filosoof Alain de Botton dat een behoefte aan status en erkenning diep in de menselijke natuur zit geworteld. Hij noemt het zelfs functioneel: 'spurring us to do justice to our talents, encouraging excellence, restraining us from harmful eccentricities and cementing members of a society around a common value system' (De Botton, 2004, p. 5). Maatschappelijk succes en een hoge status leveren deze aandacht en waardering op. Hij waarschuwt daarbij wel voor negatieve gevolgen als de zucht naar status te groot wordt: 'But, like all appetites, its excesses can also kill' (idem, p. 5). Dat gevaar dreigt in een meritocratie.

Waar in een standensamenleving mensen vanwege de geboorte binnen de hoogste stand van een hoge maatschappelijke status konden genieten, moeten ze in een meritocratie hun status verdienen. In een meritocratie worden de verschillende statusposities idealiter niet verdeeld op basis van afkomst en geboorte, maar op basis van kwalificaties, competenties en diploma's. Onderwijs speelt voor het verkrijgen van een goede positie op de maatschappelijke ladder een belangrijke rol,

want de kwalificaties die nodig zijn voor een hoge maatschappelijke status verkrijgen mensen hoofdzakelijk in het onderwijs. Als alle niveaus van onderwijs voor iedereen toegankelijk zijn, zorgt dit voor een open competitie. Een relatief open, meritocratische samenleving geldt als rechtvaardiger dan een gesloten standensamenleving, waar afkomst en niet de eigen verdienste, bepalend is voor iemands maatschappelijke positie (Sandel, 2020). Tegelijkertijd constateert de Amerikaanse filosoof Michael Sandel dat de meritocratie ontspoot en als tiranniek wordt ervaren. Daar komt bij dat de winnaars van de strijd om de maatschappelijke posities hun status vanzelfsprekend vinden en dat ze deze met inzet en hard werken hebben verdiend. Degenen die geen succes hebben, zouden dat voornamelijk aan hun eigen gebrek aan inzet te wijten hebben. Sandel noemt dit meritocratische hoogmoed ('meritocratic hubris').

Het onderwijs kan de meritocratische samenleving niet zomaar veranderen. Wel is het mogelijk om de tirannie van verdienste in het onderwijs te temperen en daarvoor moeten we kijken naar de inrichting ervan. In dit hoofdstuk staat de vraag centraal: welke onderwijsmaatregelen kunnen bijdragen aan het verdrijven van de tirannie van verdienste? Om die vraag te beantwoorden zal ik eerst verder uitdiepen dat meritocratie onderwijskundig gezien inherent problematisch is. Daarna bespreek ik de rol van het onderwijs in een meritocratie en de problematische aspecten daarvan in relatie tot ongelijkheid en gelijkwaardigheid. Vervolgens verken ik een aantal mogelijkheden om het onderwijs anders in te richten, zodat deze problemen verminderd worden. Ten slotte bespreek ik waarom veelgehoorde bezwaren hiertegen onderwijskundig gezien niet overtuigend zijn.

Meritocratie als onvervulbare belofte

Een belangrijk punt van kritiek op de meritocratie is dat deze niet realiseerbaar is (Mijs, 2016). De socioloog Jonathan Mijs noemt de meritocratie een niet na te komen belofte (een 'unfulfillable promise'). Het is namelijk ondenkbaar dat ouders geen invloed hebben op het kapitaal dat hun kinderen gedurende hun schoolloopbaan verwerven en dat afkomst geen rol van betekenis speelt in de sociale ongelijkheid binnen een nieuwe generatie. Decennia van onderzoek naar ongelijke kansen in het onderwijs onderschrijven deze gedachte. Leerlingen hebben ongelijke kansen op

een succesvolle schoolloopbaan vanwege hun sociale achtergrond (Denessen, 2024; Elffers, 2023). Een meritocratie is per definitie disfunctioneel, omdat volledige kansengelijkheid in het onderwijs onhaalbaar is. Het rechtvaardigheidsgevoel dat een meritocratie ten opzichte van een standenmaatschappij oproept, valt niet waar te maken.

Desondanks zien we in beleid en onderzoek een collectief streven naar een beter functionerende meritocratie. Talrijke beleids- en onderzoeksprogramma's zijn gericht op het bevorderen van gelijke kansen in het onderwijs (Denessen, 2024). Gelijkere kansen leiden tot meer meritocratie, omdat dan de invloed van sociale achtergrondkenmerken op schoolsucces wordt verkleind: hoe meritocratischer het onderwijs, des te rechtvaardiger zijn ongelijke uitkomsten (Mijs, 2016).

In 2004 wijdde *Pedagogische Studiën* een volledig themanummer aan het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs. Onderzoekers bestudeerden de schoolloopbanen van leerlingen met verschillende achtergronden en zagen een verband tussen sociale achtergrondkenmerken en de diplomakansen van leerlingen. Hun conclusie was dat het onderwijs niet meritocratisch genoeg was (Dekkers & Bosker, 2004). De bijdragen in dit themanummer maken duidelijk dat meritocratie als maatstaf geldt voor een rechtvaardig onderwijssysteem, maar ook dat onze samenleving een reproductie van ongelijkheid kent die de legitimering van een meritocratie, met onderwijs als verdeler van maatschappelijke posities, aantast. Er is sprake van een niet waargemaakte belofte, in Mijs' woorden 'an unfulfilled promise'.

Niet alleen een gebrek aan meritocratisch gehalte van het onderwijs leidt tot gevoelens van onrechtvaardigheid, maar ook de grondgedachten van een meritocratie zelf. Sociale ongelijkheid als gevolg van kwalificaties kan onrechtvaardig voelen, omdat deze kwalificaties een bepaalde aanleg vergen die niet gelijk is verdeeld. Diploma's die een hoge status opleveren, zijn niet voor iedereen bereikbaar, zelfs als zou de invloed van sociale achtergronden volledig zijn geëlimineerd. Het onderwijs belooft mensen onevenredig op grond van een zeker intelligentieniveau en bepaalde (persoonlijkheids)kenmerken, zoals doorzettingsvermogen, assertiviteit, sociabiliteit en zelfdiscipline (Mijs, 2004). Leerlingen die deze talenten ontberen, hebben minder kansen in het onderwijs en daardoor minder kansen op een hoge maatschappelijke status. Individuele eigenschappen bepalen dus iemands potentiële verdienste in een meritocratisch systeem en zorgen voor ongelijke waardering en beloning (Mijs, 2004).

(On)gelijkwaardigheid in het onderwijs

Het perfectioneren van een meritocratisch onderwijssysteem stuit daarom op steeds meer weerstand in het onderwijs. Men heeft steeds meer moeite met het benoemen van ongelijke onderwijsloopbanen in termen van hoger en lager en met het streven naar het hoogst haalbare opleidingsniveau voor gunstigere posities in de samenleving (Denessen, 2024). Tijdens de opening van het academisch jaar 2022-2023 in Maastricht hekelde toenmalig minister van Onderwijs, Robbert Dijkgraaf, het verticale denken in ons woordgebruik: 'hoger en lager, stapelen, afvallen, topprestaties'. Hij pleitte ervoor om het beeld te kantelen, van een ladder naar een waaier, met gelijke erkenning en waardering voor alle opleidingen, van mbo tot en met de universiteit.

Dit klinkt sympathiek, maar voor een gelijke erkenning en waardering van verschillende opleidingen is meer nodig dan mooie woorden. Voor meer gelijkwaardigheid moeten we ook de relatie tussen opleiding en sociale ongelijkheid kritisch onder de loep nemen. Het is immers nog steeds zo dat een mbo-opleiding minder rendeert dan een hbo- of universitaire opleiding. Hoewel er wellicht de nodige mbo-gediplomeerden zijn die meer verdienen dan menig universitair geschoolde, zijn gemiddeld genomen de sociale verschillen tussen mensen met verschillende opleidingen groot. Hbo- en universitair opgeleiden verdienen ongeveer 38 procent meer dan mbo-opgeleiden, 66.500 euro versus 48.200 euro per jaar (CBS, 2023). Door deze verschillen in de maatschappelijke gevolgen van onderwijs zijn opleidingen niet gelijkwaardig, ondanks de waardering die men uitspreekt voor praktisch geschoolden.

Maar de ongelijkheid tussen opleidingen zit niet alleen in de ongelijkheid van inkomen en andere vormen van kapitaal die daarmee te verdienen zijn, maar ook in de hiërarchische structuur van het onderwijssysteem. Het denken in termen van niveau is diepgeworteld in onze onderwijscultuur. Van jongs af aan ordenen we leerlingen op basis van hun prestaties en vinden op basis van deze ordening processen van selectie en differentiatie plaats. Leerlingen worden in de loop van de basisschool met grote regelmaat op een relatieve positie ten opzichte van leeftijdgenoten op prestatieladders geplaatst. In het basisonderwijs worden leerlingen in overzichten van resultaten op toetsen van het leerlingvolgsysteem stelselmatig vergeleken. Snel is af te lezen hoeveel procent van de leerlingen in dezelfde jaargroep beter of slechter scoren op taal of rekenen.

Een bijzonder belangrijk moment in het hiërarchisch georganiseerde Nederlandse onderwijs is de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs, waar de ongelijke status van onderwijssoorten is geformaliseerd. Bij deze overgang worden leerlingen namelijk gesorteerd naar diverse onderwijsniveaus op basis van hun prestaties in het basisonderwijs, zichtbaar in een toets in groep 8 en in het basisschooladvies. Zo zijn schooladviezen te ordenen van laag naar hoog, van praktijkonderwijs tot vwo. Vanwege deze ordening van niveaus op basis van de prestatieniveaus van leerlingen heeft het vwo een hogere status dan havo, vmbo en praktijkonderwijs. Kansrijk adviseren is dan ook hoger adviseren.

Ook het vervolgonderwijs na het voortgezet onderwijs is duidelijk gestratificeerd. Vervolgopleidingen zijn toegankelijk voor studenten die aan toelatingseisen voldoen, gedefinieerd in eerder verworven kwalificaties of diploma's. Toelatingseisen worden in de onderwijshiërarchie steeds zwaarder: voor toegang tot de drie hoogste mbo-niveaus gelden oplopende toelatingseisen, voor het hbo is een hoog mbo-niveau of een havodiploma nodig en om op de universiteit te mogen studeren, is een vwo-diploma of hbo-propedeuse vereist. Deze ordening van opleidingen met oplopende toelatingseisen bezorgt ze een ongelijke status en daarmee ongelijkwaardigheid.

Opleidingen verschillen in waarde, voor de latere toekomst, maar ook binnen het onderwijs zelf; het volgen en afronden van een opleiding geeft een zekere status en hoe hoger de opleiding in de onderwijshiërarchie staat, des te hoger is de status die het volgen en afronden van zo'n opleiding geeft. Het is daarom niet verwonderlijk dat veel ouders naar het hoogst haalbare opleidingsniveau voor hun kind streven en dat de prestatiedruk in het onderwijs toeneemt (Cosma et al., 2022). De stratificatie van onderwijsniveaus jaagt dit streven en deze druk aan. Het streven naar een hoog opleidingsniveau wordt bovendien versterkt naarmate de relatie tussen opleidingsniveaus en inkomen groeit en naarmate de sociale ongelijkheid toeneemt. Het wordt dan voor een rooskleurige toekomst immers des te belangrijker om een zo hoog mogelijke opleiding af te ronden (Mijs, 2021).

Pleidooi voor horizontale differentiatie

De statusverschillen tussen opleidingen zijn functioneel in een meritocratie. Met een combinatie van aanleg en inzet verwerven mensen immers diploma's die verschillen in waarde en daardoor ongelijke posi-

ties in de samenleving kunnen rechtvaardigen. Maar de meritocratie functioneert niet goed en ze is bovendien op betwistbare uitgangspunten gebaseerd (slechts bepaalde talenten worden gewaardeerd). Om de tirannie van de meritocratie te bestrijden zijn maatregelen nodig. Sommige daarvan liggen buiten het onderwijssysteem, zoals het terugdringen van te grote ongelijke waardering van beroepen in de samenleving. Hier beperk ik me zoals gezegd tot mogelijke maatregelen binnen in het onderwijs.

Deze onderwijsmaatregelen moeten de hiërarchie van prestaties en onderwijsniveaus reduceren. Ik gebruik hiervoor Dijkgraafs metafoor van een waaier van opleidingen. Zo'n waaier kent tenminste twee uitgangspunten. Ten eerste is een waaier niet verticaal hiërarchisch en dus zijn opleidingen hierin niet geordend naar de hoogte van leerprestaties. Ten tweede leidt in een waaier van opleidingen het volgen of afronden van onderwijs niet tot sociale ongelijkheid. Drie maatregelen zijn nodig om van het onderwijs meer een waaier te maken.

Ten eerste: gebruik geen gestandaardiseerde toetsen en geef geen basisschooladvies op basis van geleverde prestaties. Hoewel gestandaardiseerde toetsen een formatieve functie kunnen hebben en vorderingen van leerlingen in relatie tot de beoogde doelen in beeld kunnen brengen, maken ze ook een vergelijking – en daardoor een ordening – van leerlingen mogelijk. Deze ordening van leerlingen is een opmaat voor hiërarchie in het onderwijs, want ze leidt tot ordening en selectie van leerlingen naar verschillende ongelijke onderwijssoorten. Het basisschooladvies is een van de belangrijkste instrumenten om leerlingen te ordenen van laag naar hoog en hen naar onderwijstypen te verwijzen die daardoor eveneens te ordenen zijn van laag naar hoog. Het afschaffen van dergelijke ordeningsinstrumenten is een voorwaarde om tot een gelijkwaardig onderwijssysteem te komen.

Ten tweede: differentieer horizontaal in plaats van verticaal. Organiseer onderwijs naar interesse en niet naar prestatieniveau. Als alternatief voor termen als laag- en hoogopgeleiden prefereert men tegenwoordig de termen praktisch en theoretisch opgeleiden (Denessen, 2024). Dit suggereert dat praktisch en theoretisch niet geordend zijn van laag naar hoog, maar in de praktijk lijkt dit een woordspel. Praktische opleidingen hebben immers een lagere positie in de onderwijshiërarchie dan theoretische. Voor werkelijk gelijkwaardigheid zouden we opleidingen niet moeten ordenen naar de hoogte van eerder geleverde prestaties of de

maatschappelijke waarde die het afronden van de opleiding heeft. Dat vereist een andere manier van differentiëren naar onderwijssoorten, niet naar prestatieniveau, maar naar interesse. Horizontale in plaats van verticale differentiatie geeft ook meer ruimte voor de ontwikkelkansen van leerlingen en studenten. In een verticaal gestratificeerd onderwijsstelsel wordt de discussie over gelijke kansen gedomineerd door de loopbaan- en diplomakansen van leerlingen met verschillende achtergronden (Denessen, 2024). Onderwijskansen vat men dan beperkt op als kansen op een diploma, waarmee diverse vormen van kapitaal te verwerven zijn, met een nadruk op de sociaal-economische opbrengsten van onderwijs. In een horizontaal gedifferentieerd onderwijsstelsel is er minder accent op de sociaal-economische waarde van onderwijs en veel meer ruimte voor het bieden van gelijke ontwikkelkansen. Het gaat dan om kansen op een ontwikkeling die recht doet aan talenten en interesses van individuele leerlingen, ook als die niet direct te vertalen zijn naar een hoger inkomen of een hogere sociale status (Denessen, 2024).

Om tot gelijkwaardige onderwijssoorten te komen moeten we verticale selecties herstructureren naar horizontale selecties. Prestaties zouden geen belemmering moeten zijn voor doorstroom en toegankelijkheid. Dat veronderstelt aan de ene kant dat vervolgopleidingen niet exclusief toegankelijk zijn op basis van de hoogte van eerder behaalde prestatieniveaus. Daarvoor zijn geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld heterogeen voortgezet onderwijs) nodig. De Onderwijsraad adviseerde in 2021 om later te selecteren en leerlingen ongedifferentieerd te laten doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Dat is een eerste stap in deze richting.

Daarnaast zouden vervolgopleidingen toegankelijk moeten zijn voor leerlingen en studenten met vergelijkbare interesses. Daarvoor zouden we huidige opleidingen voor mbo, hbo en universiteit kunnen integreren in instellingen voor bepaalde vakgebieden, waarbinnen studenten op grond van hun eigen interesses en mogelijkheden een route kunnen kiezen om tot eindkwalificaties te komen (zie Hodge & Knight, 2021, voor een beschrijving van hoe een samenwerking van beroeps- en hoger onderwijs eruit zou kunnen zien). Een voorbeeld van zo'n instelling zou een *School of Education* kunnen zijn, waar alle studenten die geïnteresseerd zijn in pedagogiek en onderwijs terecht kunnen en waarin ze opgeleid worden tot pedagogisch medewerker, onderzoeker, leraar, onderwijsadviseur, orthopedagoog, onderwijsassistent, schoolleider en andere

beroepen in deze sectoren. In een dergelijk onderwijsinstituut kunnen studenten een onderwijsprogramma naar keuze volgen, zonder dat je ze daarvoor in een hiërarchie van laag naar hoog hoeft in te delen.

Een derde maatregel: waardeer verschillende uitkomsten gelijkwaardig. De relatie tussen opleidingsniveau en sociale ongelijkheid is een groot probleem in de huidige meritocratische samenleving. Die relatie krijgt momenteel vorm doordat onderwijsprestaties ongelijk worden gewaardeerd met veel verschillende diploma's die verschillen in maatschappelijke waarde. Als eindkwalificaties gelijkjer gewaardeerd worden, is de range van beroepen die je met een diploma kunt uitvoeren groter, evenals de variatie in inkomens van een diploma. Een nivellering van verschillen in diploma's is hiervoor nodig. Als bijvoorbeeld alle studenten die vervolgonderwijs afronden een bachelordiploma krijgen, en daarmee gelijke rechten hebben om tot een masteropleiding te worden toegelaten, ontstaat meer gelijkwaardigheid van opleidingen. Er wordt dan tevens een prikkel weggenomen om diploma's te gaan stapelen. Door minder verschillende diploma's uit te vaardigen en meer verschillende opleidingen af te ronden met eenzelfde diploma, wordt de ladder van onderwijsniveaus minder steil en kantelt die ook enigszins in de richting van een waaier.

Weerstand tegen heterogenisering

De drie hierboven voorgestelde maatregelen verminderen de verticale differentiatie in het onderwijs en daarmee de door leerlingen en studenten ervaren prestatiedruk. Onderwijs wordt op deze manier minder een strijdperk voor de hoogste posities in de samenleving, maar heeft een intrinsieke waarde en betekenis voor leerlingen en studenten (Hooge et al., 2023). Onderwijs verliest dan ook een deel van haar functie in de sociale stratificatie van de samenleving; te verwachten is dat de relatie tussen opleiding en inkomen hierdoor afzwakt (Hadjar & Becker, 2016). Sociale ongelijkheid is dan minder het gevolg van verschillen in diploma's, want studenten met hetzelfde diploma kunnen in beroepen met verschillende inkomens terecht komen.

Het klinkt aantrekkelijk om met alternatieven voor een minder hiërarchisch onderwijssysteem de tirannie van de meritocratie te bestrijden. Desondanks leven er binnen en buiten het onderwijs weerstanden tegen dergelijke voorstellen. Zo blijkt uit onderzoek naar de houdingen van

ouders over minder verticale selectie door het heterogeniseren van onderwijssoorten in het voortgezet onderwijs (in het Engels ‘detracking’), dat vooral ouders uit de hogere sociale milieus en uit conservatieve hoek hier negatief tegenover staan. Theorieën over statusangst kunnen deze negatieve houdingen verklaren (De Botton, 2004). Het herstructureren van een hiërarchisch geordend onderwijssysteem waar kinderen met hoogopgeleide ouders het meest van profiteren, vergt van hoogopgeleide ouders dat ze een deel van hun privileges opgeven, ten gunste van een algemeen belang van gelijke kansen en minder prestatiedruk in het onderwijs.

Naast angst voor het verlies van privileges is er vrees voor een daling van de onderwijskwaliteit. In discussies over differentiatie in het onderwijs is een veelgehoord argument voor differentiatie (en dus ook stratificatie) dat die goed is voor de onderwijskwaliteit, omdat het onderwijs dan af te stemmen is op de mogelijkheden van verschillende leerlingen (Ozer & Perc, 2020). Het zou voor leraren immers moeilijker zijn om les te geven aan heterogene dan aan homogene klassen en de talentvolle leerlingen zouden worden geremd in hun ontwikkeling (Ozer & Perc, 2020).

Onderzoek, zowel in basisschoolklassen (Rubie-Davies, 2015) als in het voortgezet onderwijs (Denessen & Boeijen, 2022; Ozer & Perc, 2020), laat overtuigend zien dat deze vrees voor niveaudaling door heterogene klassen ongegrond is. Eerder het tegenovergestelde blijkt het geval: heterogenisering van schoolklassen heeft een positief effect op de leerprestaties van laag presterende leerlingen en van leerlingen met laagopgeleide ouders. Er zijn doorgaans geen effecten op de prestaties van leerlingen met hoogopgeleide ouders (Lavrijsen & Nicaise, 2016). In heterogene klassen hebben leraren doorgaans hogere verwachtingen van hun leerlingen en is het ambitieniveau hoger dan in homogene klassen (Rubie-Davies, 2015). Er is, kortom, veel te winnen bij het afbouwen van stratificatie door minder differentiatie binnen en tussen klassen en onderwijssoorten.

Conclusie

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal welke onderwijsmaatregelen kunnen bijdragen aan het verdrijven van de tirannie van verdienste. Ik heb me daarbij vooral gericht op de hiërarchie in de maatschappij die mede door het onderwijs tot stand komt en de hiërarchie in het onderwijs zelf in de vorm van onderwijssoorten die verschillen in status. Om

de tirannie van de meritocratie te verdrijven zijn twee soorten maatregelen nodig: maatregelen die de onderwijsladder minder hiërarchisch maken en maatregelen die de gevolgen van onderwijs voor sociale ongelijkheid verminderen. De maatregelen die ik daarvoor voorstel, zijn gericht op nivellering van onderwijsniveaus in basisschoolklassen, in middelbare scholen en van het vervolgonderwijs (mbo, hbo en universiteit). Het is de hoogste tijd om werk te maken van deze maatregelen en de bezwaren tegen dergelijke herstructureringen van onderwijs, die vaak ongegrond zijn, te laten varen.

- Bruni, L. & Cerrino, M. B. (2022). The deep roots of meritocracy. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 8, 15-27.
- CBS (2023). *Werkzame beroepsbevolking; arbeidspositie partner, inkomen en kenmerken*. Geraadpleegd op 21 januari 2024 op <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85768NED?q=inkomen%20opleiding>.
- Cosma, A., Stevens, G. W. J. M., Vollebergh, W. A. M. & De Looze, M. (2022). Time trends in schoolwork pressure among Dutch adolescents, 2001-2017: Gender and educational differences. *Scandinavian Journal of Public Health*. 50(5), 538-541. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14034948211018388>.
- De Botton, A. (2004). *Status Anxiety*. Penguin Books.
- Dekkers, H. P. J. M. & Bosker, R. J. (2004). Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 81, 75-78.
- Denessen, E. (2024). *Onderwijs en sociale ongelijkheid* (oratie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Denessen, E. & Boeijen, T. (2022). Differentiatie tussen klassen in het voortgezet onderwijs, Utrecht: NRO. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/differentiatie-tussen-klassen-in-het-voortgezet-onderwijs>.
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker: Onderwijs in een ongelijke samenleving* (oratie). Universiteit van Amsterdam.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy: Social origin, educational and status attainment. In A. Hadjar & C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 231-258). Policy Press.
- Hodge, S. & Knight, E. (2021). *The best of both worlds? Integrating VET and higher education*. NCVER, Adelaide, Australia.
- Hooge, E. H., Waslander, S. & Denessen, E. (2023). Kansengelijkheid in het onderwijs: Sturen op een betwist ideaal. In T. Overmars, M. Honingh & M. Noordegraaf (Eds.), *Maatschappelijke bestuurskunde: Hoe verbindende bestuurskundigen (kunnen) inspelen op maatschappelijke vraagstukken* (pp. 129-148). Den Haag: Boom bestuurskunde.
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334-349. <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>.

- Mijs, J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.
- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ozer, M. & Perc, M., (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Commun*, 6, 34.
<https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>.
- Ranaldi, M. & Milanović, B. (2022). Capitalist systems and income inequality. *Journal of Comparative Economics*, 50(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1016/j.jce.2021.07.005>.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Allen Lane.
- Vrooman, C., Boelhouwer, J., Iedema, J. & Van der Torre, A. (2023). *Eigen-tijdse ongelijkheid: De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal: Verschil in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.