

2. Onderwijs

Over kansen en kiezen

Sietske Waslander

Sietske Waslander is hoogleraar sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen

Talent, inzet en motivatie. Alleen deze persoonsgebonden factoren, iemands eigen ‘verdienste’, zouden een rol mogen spelen bij het verwerven van verschillende sociale posities in de samenleving. Groepsgebonden kenmerken, zoals de sociale of etnische groep waar je deel van uitmaakt of het feit dat je man of vrouw bent, zouden daar geen invloed op mogen hebben. Deze opvatting staat bekend als het *meritocratische* ideaal en de denkbeeldige samenleving die zo is ingericht heet een *meritocratie*. Het ideaal rust op twee pijlers: de ene is moreel van aard, de andere economisch. We vinden verschillen ‘eerlijk’ als ze zijn toe te schrijven aan verschillen in talent, inzet en motivatie. Bovendien, zo is de gedachte, is het ook om efficiëntie-redenen wenselijk dat de beste mens op de beste plek komt. Op die manier kunnen we als samenleving de hoogst denkbare productiviteit realiseren. Dat is goed voor onze economie en daar hebben we uiteindelijk allemaal baat bij.

Het meritocratische ideaal wordt in westerse samenlevingen breed gedragen en ligt al jaren aan de basis van veel onderwijsbeleid, ook in Nederland (Meijnen 2005). Voor alle duidelijkheid, een meritocratie is niet een samenleving waarin geen verschillen bestaan tussen sociale posities en geen verschillen in waardering of beloning. Of een samenleving meer of minder meritocratisch is zegt alleen iets over de factoren die een rol spelen bij de verdeling van mensen over verschillende sociale posities. Hoe meer die verdeling berust op verschillen in talent, inzet en motivatie, hoe meritocratischer een samenleving is.

Dit hoofdstuk gaat over veel kwesties niet. Zo gaat het hier niet over de vraag hoe in Nederland de overgang van onderwijs naar

arbeidsmarkt verloopt, of hoe mensen zich verdelen over banen of inkomensgroepen. Daarvoor verwijs ik naar de bijdrage van Ruud Muffels in deze bundel. Het gaat hier ook niet over leren buiten het formele onderwijs om, zoals leren op de werkplek. Hoewel er aanwijzingen zijn dat deze vorm van leren aan belang toeneemt, bestaat vooralsnog een situatie waarin zogeheten elders verworven competenties door het formele systeem gewaardeerd moeten worden om verzilverd te kunnen worden. In die zin doet de omvang van buitenschools leren geen afbreuk aan het belang van de school. Waar het hier ook niet over gaat is de kwestie van zwarte en witte scholen. Over dat thema zijn inmiddels vele teksten beschikbaar. Tot slot komt ook internationalisering slechts zijdelings aan de orde.

Waar het in dit hoofdstuk wel over gaat is de verdeling van leerlingen en studenten binnen het formele onderwijssysteem. Wie een plaatje van het Nederlandse onderwijssysteem bekijkt, ziet dat kinderen over verschillende scholen, schooltypen, opleidingsvormen en niveau's worden verdeeld. Het onderwijssysteem heeft kenmerken van een piramide waarbij alle kinderen aan de basis beginnen, sommigen de top halen en de meesten ergens in het midden uitstromen. Het sorteren van kinderen over verschillende vormen en niveaus van onderwijs is één van de drie maatschappelijke functies van een onderwijssysteem. In dit hoofdstuk gaat het om de vraag of opvattingen over gelijkheid een rol spelen bij de verdeling van kinderen over die verschillende vormen van onderwijs. Bij het zoeken naar een antwoord op die vraag maak ik gebruik van empirische gegevens en theoretische inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast analyseer ik recent ingezet onderwijsbeleid en discussies die daarover in het parlement zijn gevoerd. Als opvattingen over gelijkheid nog een rol spelen, dan zou zich dat moeten manifesteren in het parlementaire debat over onderwijs en in het feitelijk gevoerde onderwijsbeleid.

Bij een analyse van opvattingen over gelijkheid, hebben we het in het onderwijs al snel over achterstanden. In de praktijk hebben we het dan vooral over systematische verschillen tussen verschillende groepen leerlingen, afgemeten aan criteria als deelnamecijfers, toetsscores of diploma's. Als de ene groep leerlingen

significant lager scoort op een criterium dan een andere groep leerlingen – rekening houdend met factoren die we relevant vinden – dan spreken we van een achterstand. Als plattelandskinderen minder vaak doorstromen naar het vwo dan stadskinderen, rekening houdend met bijvoorbeeld Cito-scores, dan spreken we van een achterstand bij plattelandskinderen. Bij het spreken over taal- en rekenachterstanden in het basisonderwijs lijkt sprake van een objectieve maat waaraan wordt afgemeten of een kind ‘op schema’ ligt met het verwerven van taal- en rekencompetenties. Op schema liggen betekent hier feitelijk het gemiddelde tempo volgen. Ook in dat geval wordt dus een vergelijking gemaakt tussen een leerling of een groep leerlingen ten opzichte van anderen. Als het gaat over achterstanden in het onderwijs bedoelen we relatieve verschillen. Het gaat steeds om posities of prestaties van groepen in relatie tot posities of prestaties van andere groepen. Het is niet voor niets dat het bij achterstanden in het onderwijs om dergelijke relatieve verschillen gaat. Onderwijs heeft kenmerken van wat economen een positioneel goed noemen (Waslander 1999). Dat betekent dat de waarde die we hechten aan iemands prestatie of diploma mede afhankelijk is van de mate waarin anderen eenzelfde prestatie of diploma hebben behaald. In de jaren vijftig was een universitaire opleiding nog heel wat waard. Na de onderwijsexpansie van de jaren zeventig en tachtig, worden tegenwoordig veel meer mensen doctorandus, meester of ingenieur. De waarde van een bul is daardoor minder groot geworden. Omdat achterstand altijd verwijst naar een relatieve positie ten opzichte van anderen, kan gelijktijdig sprake zijn van een absolute verbetering.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. De aandacht gaat eerst uit naar de basis van de onderwijspiramide, de voor- en vroegschoolse educatie. Vervolgens verschuift de focus naar de top van de piramide, te weten het hoger onderwijs. Dat roept de vraag op wat er tussen de basis en de top gebeurt. Tot slot sta ik wat langer stil bij een maatschappelijke ontwikkeling die ook het onderwijs raakt, namelijk de toenemende nadruk op individuele keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid.

De hele exercitie leidt tot drie conclusies. Ten eerste, hoe jon-

ger de kinderen, hoe sterker opvattingen over gelijkheid een rol spelen in beleid en praktijk. De gedachte is dat een eerlijke verdeling ontstaat als iedereen vanuit een vergelijkbare positie aan de startlijn van een denkbeeldige wedloop verschijnt. De startlijn van die wedloop verschuift meer en meer naar voren. Ten tweede, over de hele breedte van het onderwijs verschuift de invulling van het concept gelijkheid van ‘gelijke materiële kansen’ (zie hoofdstuk 1) naar ‘het waarborgen van een minimum’. Ten derde, het denken in termen van individuele keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid individualiseert het denken over gelijkheid. Hierdoor raken structurele factoren buiten beeld en worden mensen medeverantwoordelijk gemaakt voor omstandigheden die zij niet zelf kunnen beïnvloeden.

1 Aan de basis: hoe eerder hoe beter

Gelijke kansen voor alle kinderen, rekening houdend met hun talent, inzet en motivatie -- deze morele pijler onder het meritocratische ideaal is in het funderend onderwijs al jaren een belangrijk streven. Het is ook de leidraad voor veel beleid. Het ideaal van gelijke materiële kansen speelde in de jaren zestig een rol bij de invoering van de Mammoetwet, in de jaren zeventig bij de discussies over de (niet ingevoerde) middenschool, in de jaren tachtig bij de fusie van kleuter- en lagere school tot basisschool, in de jaren negentig bij de invoering van de basisvorming en een decennium later wederom toen diezelfde basisvorming grotendeels werd teruggedraaid. Bij de herziening van de basisvorming werd niet zozeer het ideaal van gelijke kansen herzien, als wel het denken over de manier waarop die gelijke kansen te realiseren zijn. Waar in de oude opvatting een uniform curriculum het middel was, is in het huidige denken juist de aandacht voor verschillen de manier om gelijke kansen te realiseren (Tweede Kamer, 25-11-2005). In recente beleidsstukken en debatten klinkt veelvuldig ‘elke leerling is uniek, elke leerling telt’ (o.a. OC&W 2004).

Behalve dat het streven naar gelijke materiële kansen doorklinkt in de net genoemde stelselherzieningen, heeft Nederland ook al bijna vier decennia ervaring met beleid dat het realiseren van gelijke materiële kansen expliciet tot doel heeft. Dit beleid

stond lange tijd bekend als onderwijsachterstandenbeleid, totdat PvdA staatssecretaris Karin Adelmund het veelzeggend omdoopte tot onderwijskansenbeleid.

Na vier decennia beleid en onderzoek naar ongelijke onderwijskansen hebben we een aantal lessen geleerd (Meijnen 2006). De eerste les luidt dat het bestrijden van ongelijke materiële onderwijskansen buitengewoon weerbarstige materie is. In de loop der jaren zijn de ambities om gelijke materiële kansen te realiseren dan ook aanmerkelijk bescheidener geworden. Een tweede les luidt dat het compenseren van achterstanden een hele lange adem vergt. Compensatieprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties kunnen – mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan – wel degelijk iets aan die achterstand doen. Maar vaak blijkt dat kinderen weer een deel van de ingehaalde achterstand verliezen zodra die programma's eindigen. Effecten van compensatieprogramma's zijn pas zichtbaar als ze consequent en langdurig worden volgehouden. Een voorwaarde die zich moeilijk met de korte termijn logica van de politiek laat verenigen.

Een derde les is dat kinderen uit achterstandsgroepen al een behoorlijke achterstand hebben als ze naar de basisschool gaan. Tijdens de basisschool halen ze die relatieve achterstand ten opzichte van andere leerlingen niet of maar langzaam in. Het is belangrijk hier een onderscheid te maken tussen allochtone en autochtone leerlingen. Allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen hebben een taalachterstand van bijna twee schooljaren: in groep acht presteren ze iets boven het gemiddelde van groep zes. De laatste jaren halen allochtone achterstandsléerlingen hun achterstand langzaam maar zeker een beetje in. Autochtone leerlingen uit achterstandsgroepen hebben een taalachterstand van ongeveer één schooljaar: zij presteren in groep acht op het gemiddelde van groep zeven. Bij deze autochtone achterstandsléerlingen lijkt de relatieve achterstand de laatste jaren niet kleiner, maar eerder groter te worden. Ter illustratie staan in tabel 1 de gemiddelde scores op een gestandaardiseerde toets voor taalvaardigheid vermeld, onderverdeeld naar jaargroep in het basisonderwijs en de sociaal-etnische achtergrond van de leerlingen. Resultaten op rekenen en lezen laten op hoofdlijnen een vergelijkbaar beeld zien.

Tabel 1 Gemiddelde taalvaardigheidsscores
naar jaargroep en naar opleiding en etniciteit van de ouders

| | | | | |
|----------------------|-------|--------|--------|--------|
| LBO Turks/Marokkaans | 958.3 | 1014.1 | 1053.8 | 1088.5 |
| LBO autochtoon | 979.3 | 1041.7 | 1071.2 | 1107.3 |
| MBO | 985.5 | 1046.7 | 1080.4 | 1116.7 |
| HBO/WO | 993.8 | 1057.2 | 1093.4 | 1130.8 |
| Totaal | 982.6 | 1043.9 | 1078.6 | 1114.3 |

Bron: Driessen et al. (2006). Tabel 4.3 p. 29.

Omdat het zo moeilijk blijkt te zijn achterstanden in te lopen tijdens de basisschool, richt de aandacht zich de laatste jaren op het opsporen en bestrijden van achterstanden vóórdát kinderen naar de basisschool gaan. Bij het ingrijpen geldt nu als motto: hoe eerder hoe beter. De voor- en voerschoolse educatie – hier verder afgekort tot de gangbare term vve – is daarom een interessante casus om na te gaan hoe het meritocratische ideaal aan de basis van de onderwijspiramide invulling krijgt.

In het beleid rond de vve is de morele pijler onder het meritocratische ideaal direct herkenbaar. Men spreekt van ‘voerschoolse bestrijding van onderwijsachterstanden in het basisonderwijs’. De vve-voorzieningen hebben als belangrijkste doel om bestaande achterstanden ‘weg te werken’, opdat alle kinderen gelijke kansen hebben als ze naar de basisschool gaan. Zo zou dan een *level playing field* ontstaan en zou bij de start van het eigenlijke onderwijs een eerlijke wedloop kunnen beginnen.

Het optimaal benutten van talenten om economische redenen – zoals toekomstige productiviteit in het licht van internationale concurrentie – speelt als argument in parlementaire debatten over vve niet of nauwelijks een rol. Wel wordt de afgelopen jaren herhaaldelijk geroepen dat het zo vroeg mogelijk starten met achterstandenbeleid de meest effectieve inzet van middelen zou zijn.

Nu peuters en kleuters de voornaamste doelgroep zijn van het achterstandenbeleid, verschuift de startlijn van de denkbeeldige wedloop meer en meer naar voren in de levensloop. In de speurtocht naar oorzaken van achterstanden komt mede daardoor de aandacht meer te liggen op het microniveau van sociale interacties tussen kinderen en volwassenen. Onderzoek illustreert bij-

voorbeeld dat hoger opgeleide ouders door de manier waarop ze met hun kinderen omgaan, de talenten van hun kinderen ‘als vanzelf’ stimuleren. Kinderen uit achterstandsgroepen worden door hun ouders in mindere mate gestimuleerd. Leermethoden die tot doel hebben achterstanden bij kinderen te compenseren richten zich daarom vooral op de interactie tussen kinderen en volwassenen. Methoden als *Kaleidoscoop*, *Piramide* en *Startblokken* zijn zogenaamde centrumgerichte programma’s en richten zich op leidsters van kinderdagverblijven en peuterspeelzalen. *Opstap* en *Opstapje* zijn gezinsgerichte programma’s die zich richten op ouders. Juist omdat het om de interactie tussen kinderen en volwassenen gaat, is het effect van deze programma’s in hoge mate afhankelijk van de kwaliteit waarmee ze worden uitgevoerd. Logischerwijs kan vooral een combinatie van een gerichte aanpak binnen- en buitenshuis vruchten afwerpen.

Het doel en de opzet van centrum- en gezinsgerichte programma’s is in grote lijnen dezelfde. Toch is er een wezenlijk verschil tussen de programma’s. De centrumgerichte programma’s behoren tot het publieke domein, waardoor overheden daar een zekere invloed op uit kunnen oefenen. Omdat de overheid de vvesector financiert, kan zij eisen stellen aan bijvoorbeeld de uitvoering en kwalificaties van leidsters. De gezinsgerichte programma’s behoren tot het private domein en vallen daarmee buiten de invloedssfeer van overheden. Nu de aandacht voor ongelijke onderwijskansen steeds meer verschuift naar jongere kinderen, verschuift het thema ook meer en meer de persoonlijke levenssfeer in. Daardoor ontstaan nieuwe vragen omtrent de lastige scheidslijn tussen private en publieke domeinen. Om het thema van de ongelijke onderwijskansen binnen de te beïnvloeden publieke sfeer te houden, worden met enige regelmaat voorstellen gedaan om de scheidslijn tussen privaat en publiek te verschuiven. Het verlagen van de leerplicht is daar een voorbeeld van. In Groot Brittannië wordt er al enige jaren voor gepleit om het thema opvoeding tot het publieke domein te rekenen, voornamelijk vanwege de grote publieke belangen van een ‘goede’ opvoeding (Gillies 2005). In Nederland lijkt een vergelijkbare ontwikkeling gaande, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de aandacht voor opvoeding, zowel in de media als in het beleid, en het grote draagvlak

in de Tweede Kamer om opvoedingsondersteuning verplicht te stellen voor een nader te definiëren doelgroep van ouders.

De vve is binnen het onderwijs de sector waar het denken in termen van ‘gelijke kansen’ – de morele pijler onder het meritocratische ideaal – het meest duidelijk zichtbaar is. Dat wil niet zeggen dat dat ideaal onomstreden is. Het compenseren van achterstanden vraagt om ongelijke behandeling van ongelijke gevallen. Het vraagt om een aanpak waarbij inspanningen en voorzieningen meer – of zelfs exclusief – gericht worden op achterstandsgroepen. In de praktijk blijkt die exclusiviteit vaak niet of nauwelijks te handhaven. Een voorbeeld vinden we in het beleid dat bekend staat als ‘onderwijs-op-maat’. Aanvankelijk was dit beleid primair bedoeld voor kinderen met leerachterstanden en/of specifieke onderwijskundige behoeften. Deze kinderen zouden hun achterstand moeten kunnen compenseren. Bij de vertaling van dit beleid naar de praktijk is echter gebleken dat de compensatie-doelstelling uit beeld verdween en plaats maakte voor de doelstelling iedereen ‘onderwijs-op-maat’ te bieden (Blok 2004). De financiële middelen werden vervolgens niet meer exclusief ingezet voor kinderen uit achterstandsgroepen, maar verdeeld over alle kinderen. Iets vergelijkbaars doet zich voor bij de inzet van middelen voor klassenverkleining. Het verkleinen van klassen kan een middel zijn om achterstanden aan te pakken, mits de klassen in de laagste groepen van de basisschool substantieel worden verkleind. Scholen zijn vrij in de besteding van de middelen en blijken in meerderheid te kiezen voor het ‘gelijk verdelen’, zodat alle klassen een beetje worden verkleind. Hoe begrijpelijk en legitiem – om andere redenen – die verdeling ook mag zijn, bijdragen aan het compenseren van achterstanden doet het waarschijnlijk niet.

In het publieke debat rond de vve zien we iets vergelijkbaars en lijkt de exclusiviteit van de voorzieningen voor een specifieke doelgroep omstreden. Voorscholen hebben als primaire doel om taalachterstanden van met name Turkse en Marokkaanse peuters te compenseren. Al enige jaren wordt met enige regelmaat geopperd dat een adequate aanpak voor deze doelgroep gebaat zou zijn bij een partiële en selectieve uitbreiding van de

leerplicht. Dat zou kunnen betekenen dat kinderen uit deze doelgroepen vanaf een leeftijd van dertig maanden vier dagdelen per week verplicht naar een voorschool zouden gaan. Andere kinderen zouden vanaf vijf jaar leerplichtig zijn. Ook in de Tweede Kamer is deze optie herhaaldelijk besproken, wat voorsnog tot de conclusie leidde dat een dergelijke ongelijke behandeling van ongelijke gevallen juridisch onhaalbaar is.

Hoe zit het met de exclusiviteit van vve-voorzieningen in de praktijk? Betrouwbare landelijke cijfers over deelname en achtergrond van kinderen aan vve-programma's zijn niet beschikbaar. Schattingen in een aantal grote steden kunnen wel een indruk geven. In het najaar van 2004 telden de vier grote steden in totaal 261 voorscholen. In Amsterdam participeerden ruim 13 duizend peuters (2,5-3 jaar) en ruim 15 duizend kleuters (4-5 jaar) in een vve-programma. Ongeveer de helft van deze kinderen is niet van allochtone afkomst en heeft geen ouders met een laag opleidingsniveau. Bij de kleuters behoort ongeveer 30 procent tot de doelgroep van allochtone kinderen van laag opgeleide ouders, bij de peuters is dat ongeveer 12 procent. In Utrecht lijken in verhouding wat meer deelnemers afkomstig uit de eigenlijke doelgroep; ongeveer een kwart bij de peuters en bijna 70 procent bij de kleuters. In Den Haag lijkt de verhouding tussen de Amsterdamse en Utrechtse cijfers in te liggen. Al met al kunnen we vaststellen dat vve-programma's in de praktijk dus geenszins functioneren als exclusieve voorzieningen voor een bepaalde doelgroep.

Het is de vraag of die exclusiviteit wenselijk is. In een debat over de vve in 2002 sprak Tweedekamerlid Rabbae (GroenLinks) bijvoorbeeld over de wens dat 'kinderen uit verschillende sociale klassen elkaar kunnen "besmetten".' Een paar jaar later verwoordde vvd-Wethouder Smeels van het Amsterdamse stadsdeel De Baarsjes het dilemma als volgt: 'Ook kansrijke kinderen moeten van zo'n voorschoolse aanpak kunnen profiteren – of dat nu op een voorschool is, op een creche, of op een peuterspeelzaal. Ik wil graag dat iedereen gelijk begint. Dat de kinderen elkaar al bij 2,5 jaar leren kennen. Kinderen die voor zijn, kunnen kinderen die achter zijn meetrekken' (*Trouw*, 6-10-2004).

Onderzoek illustreert dat relatieve achterblijvers inderdaad baat kunnen hebben bij een mix van leerlingen, zonder dat re-

latieve voorlopers daar schade van ondervinden. Míts, en dat is cruciaal, aan bepaalde voorwaarden is voldaan (Guldemond 1994). Zo kan een zekere mate van heterogeniteit positieve effecten hebben, terwijl een grote mate van heterogeniteit juist negatief uitpakt voor alle leerlingen. Verder spelen groepsdynamiek en competenties van begeleiders een cruciale rol. Een mix van leerlingen kan dus positief, maar ook negatief uitpakken. Al met al valt dus nog te bezien met welke mix van kinderen het primaire doel – het wegwerken van achterstanden – het best te realiseren is. Een complicerende factor in dit verhaal is het al eerder genoemde verschijnsel dat verbetering in prestaties in absolute zin samen kan gaan met verslechtering in relatie tot anderen. Kinderen die niet tot de primaire doelgroep horen, hebben hoogstwaarschijnlijk ook baat bij die programma's. Daarmee verschuift de vraag over de wenselijkheid van exclusiviteit naar de vraag hoeveel voordeel verschillende groepen kinderen hebben bij de voorzieningen. Het is heel wel denkbaar dat de taalvaardigheden van kinderen uit de doelgroep verbeteren, maar dat de relatieve achterstand ten opzichte van andere kinderen niet veel kleiner wordt omdat de taalvaardigheden van die kinderen ook verbeteren. In dat geval zijn kinderen uit de doelgroep in absolute zin beter af, zonder dat ze hun (relatieve) achterstand inhalen.

Exclusiviteit van voorzieningen is in de praktijk bovendien lastig vol te houden. Het impliceert al snel dat kinderen voor specifieke educatieve voorzieningen worden uitgesloten, terwijl ook zij daar baat bij zouden kunnen hebben. Ouders willen over het algemeen 'het beste' voor hun kinderen. Ook goedopgeleide en/of vermogende ouders willen extra inspanningen doen om hun kinderen beter te laten presteren op school. En waarom zouden we ouders willen verhinderen hun geld niet aan een vakantie, maar aan een particulier huiswerkinstituut te besteden? Zeker in een tijd waarin de maximale ontwikkeling van ieders talenten tot prioriteit wordt verheven, is het moedwillig nalaten van activiteiten die bij kunnen dragen aan talentontwikkeling omwille van gelijke kansen een volstrekt onhaalbaar pad. Mede hierdoor lijkt de invulling van het concept gelijkheid dan ook te verschuiven van het daadwerkelijk realiseren van gelijke kansen, naar

het rechtvaardigen van een praktijk waarin leerlingen uit achterstandsgroepen in absolute zin beter af zijn dan voorheen, terwijl hun relatieve achterstand niet per se verandert. Dit ‘maximaliseren van het minimum’ is in overeenstemming met het *difference principle* van Rawls (zie hoofdstuk 1 van deze bundel). In het onderwijs zijn we gewend om achterstanden te definiëren in relatie tot anderen, dus in relatieve termen. Als gezegd zijn daar ook goede redenen voor. Het herdefiniëren van gelijkheid in termen van een absolute maatstaf, los van prestaties of kwalificaties die anderen verwerven, heeft potentieel grote consequenties. Ik kom daar later nog op terug.

2 Aan de top: differentiatie en excellentie

Het meritocratische ideaal – het verdelen van ongelijke sociale posities op grond van talent, inzet en motivatie – is ook aan de top van de onderwijspiramide duidelijk herkenbaar. Maar terwijl aan de basis van de onderwijspiramide de morele pijler onder dat ideaal domineert, is aan de top van de piramide juist de economische pijler het sterkst. Economische overwegingen omtrent efficiënte verdeling en maximale productiviteit spelen hier nadrukkelijk een rol. In recente nota’s en debatten over het hoger onderwijs wordt in het geheel niet meer over ‘gelijke kansen’ gesproken. Illustratief is bijvoorbeeld wat er gebeurde tijdens het debat tussen toenmalig VVD-staatssecretaris Rutte en de vaste Kamercommissie Onderwijs over het toelatingsbeleid in het hoger onderwijs. Het woord ‘differentiatie’ viel tijdens dit overleg meer dan tachtig keer. Slechts eenmaal viel het woord ‘gelijkheid’, toen PvdA-woordvoerder Tichelaar zei dat zijn fractie reeds jaren geleden afstand had genomen van de ‘gelijkheidsdeken’.

Dat het woord ‘differentiatie’ zo prominent naar voren kwam in dit specifieke debat staat niet op zichzelf. Nederland heeft zich verbonden aan de Lissabon-doelstellingen waarin de Europese lidstaten in 2000 afspraken maakten. Om de internationale concurrentie niet te verliezen, stelden de lidstaten zich ten doel zich binnen tien jaar te ‘ontwikkelen tot de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie ter wereld’. Nederland heeft daar

bovenop nog de ambitie geformuleerd binnen de EU tot de top drie te willen behoren. Geoperationaliseerd tot concreet meetbare doelstellingen betekent dat bijvoorbeeld dat in 2010 de helft van de beroepsbevolking hoger opgeleid zou moeten zijn. De meest recente cijfers wijzen uit dat nu ongeveer een kwart van de beroepsbevolking hoger onderwijs heeft gevolgd (Onderwijsraad 2005). Met nadrukkelijke verwijzing naar de noodzakelijk geachte kenniseconomie, richt het hoger onderwijsbeleid zich de afgelopen jaren op het realiseren van meer differentiatie en het bevorderen van excellentie (ministerie OC&W, 2004c). Om een sterke kenniseconomie te worden, zo wil de redenering, is het zaak alle talenten van alle mensen zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Omdat de ene mens de andere niet is, is meer differentiatie en meer maatwerk noodzakelijk. Zo kregen we de afgelopen jaren een onderscheid tussen ‘gewone’ eenjarige masteropleidingen en tweejarige topmasters, een onderscheid tussen ‘gewone’ bachelor-trajecten en honeurs-trajecten voor getalenteerde studenten, en hebben opleidingen nu de ruimte om programma’s van hogere kwaliteit aan te bieden en daar dan ook een hoger collegegeld voor te vragen. Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling studenten ‘aan de poort’ te selecteren en potentiële studenten helemaal buiten de deur te houden. Het aantal hoger opgeleiden moet immers omhoog. Het gaat hier steeds om varianten van ‘selectie na de poort’. Iedereen heeft met een vwo- of HBO-diploma een paspoort in handen om door de poort te mogen; voor sommige ‘exclusieve’ trajecten die daarachter zitten gelden aanvullende selectiecriteria.

In het debat over het toelatingsbeleid in het hoger onderwijs komen woorden als ‘gelijkheid’ of ‘gelijke kansen’ niet of nauwelijks aan de orde. Aan de top van de onderwijspiramide wordt ‘gelijke kansen’ vertaald als ‘toegankelijkheid’. In het beleid krijgt toegankelijkheid vervolgens een beperkte invulling en wordt er bijna uitsluitend gerefereerd aan financiële toegankelijkheid: kinderen uit lagere inkomensgroepen moeten niet om financiële redenen af hoeven zien van deelname aan hoger onderwijs.

Het hoger onderwijs is de laatste decennia in absolute zin toegankelijker geworden: meer mensen studeren. Cijfers over de re-

latieve toegankelijkheid vertellen een ander verhaal (SCP 2003). Zo volgt van de autochtone jongeren tussen de achttien en twintig jaar bijna 35 procent een HBO-opleiding en ruim 15 procent een universitaire studie. De deelname van Turkse en Marokkaanse jongeren aan het hoger onderwijs is de laatste jaren weliswaar gestegen, maar nog steeds aanmerkelijk lager: ongeveer 17 procent volgt een HBO-opleiding en 6 procent een universitaire studie.

Met een toename van de (absolute) toegankelijkheid van het hoger onderwijs in de afgelopen dertig jaar, is het hoger onderwijs ook massaal geworden. Juist die massaliteit roept de vraag op naar meer differentiatie. En met die toenemende differentiatie staat ook de betekenis van het begrip gelijkheid ter discussie. Zo constateerde vvd-staatssecretaris Nijs anderhalf jaar na haar aantreden dat ‘in Nederland lange tijd een taboe heeft gerust op het gelijkheidsdenken, en daardoor op selectie en collegegelddifferentiatie’. Volgens haar is mede daardoor een cultuur gegroeid waarin ‘de middelmaat de maat der dingen’ is. Ze kondigt aan de ‘verstikkende gelijkheidsdeken’ te willen ‘opschudden’ en roept daarmee aanvankelijk sterke reacties op. In het debat wordt zelfs een beeld van ‘Mao-pakjes’ opgeroepen om duidelijk te maken hoe verstikkend het kan zijn dat ‘alles voor iedereen hetzelfde is’.

Ongeveer een jaar later, in april 2005, maakte de rechtenfaculteit van de Universiteit Utrecht bekend met ingang van het nieuwe studiejaar te willen starten met een topopleiding. Deze topopleiding is bedoeld voor een selecte groep studenten (75 van de verwachte 750). Toenmalig staatssecretaris van Onderwijs Rutte werd onmiddellijk door SP-Kamerlid Vergeer naar de Kamer geroepen om tekst en uitleg te geven. Het korte debat tijdens het mondelinge vragenuurtje geeft een aardig inzicht in het huidige denken over gelijkheid en differentiatie in het hoger onderwijs. Volgens Rutte (vvd) zijn er ‘... twee werelden in het spel. De ene wereld is die van mevrouw Vergeer, die massaal van mening is dat er zoveel mogelijk genivelleerd moet worden. Het liefst zou zij MBO, HBO en WO samenvoegen. De andere wereld staat voor excellent hoger onderwijs, zodat er daarbinnen ruimte moet zijn voor differentiatie.’ Enigszins vertwijfeld vraagt hij zich af:

‘waarom wil zij altijd alles gelijk trekken?’

Om de ‘topopleiding’ te rechtvaardigen, maakt Rutte vervolgens duidelijk herkenbare verwijzingen naar het meritocratische ideaal: ‘Voor bijzonder gemotiveerde studenten die extra inzet willen plegen en veel belangstelling aan de dag leggen, willen we extra mogelijkheden bieden.’

D66 meldt ‘verheugd’ te zijn: ‘... eindelijk doorbreken wij sinds ongeveer 25 jaar de middelmaat en is er weer ruimte voor talent. Mensen die extra geïnspireerd, gemotiveerd of getalenteerd zijn, krijgen ook de ruimte.’ Ook voor het CDA is ‘de opleiding in Utrecht (...) precies een voorbeeld van wat wij voor ogen hebben met meer kwaliteit en meer excellentie ...’

De wereld waar de staatssecretaris en een grote meerderheid van de Tweede Kamer afscheid van willen nemen wordt geassocieerd met alles gelijk, nivellering en middelmaat. In de ‘andere’ wereld bestaat er differentiatie en wel op basis van de bekende meritocratische factoren talent, motivatie en inzet. Hoe breed het meritocratische ideaal wordt gedragen blijkt wederom uit de reacties. De oppositie – bij monde van SP en GroenLinks – stelt de gronden voor differentiatie niet ter discussie. GroenLinkswoordvoerder Vendrik verwijt ‘de staatssecretaris van toponderwijs’ weliswaar een onderscheid tussen ‘toponderwijs’ en ‘tweedehandsonderwijs’, waarin colleges worden ‘afgeraffeld’, aanvaardbaar te vinden, maar iedereen is het er over eens dat differentiatie op zich niet de kwestie is. Waar het op aan komt is het bewaken van ‘een algemeen geaccepteerd niveau’ van kwaliteit. Daarboven moet geëxperimenteerd kunnen worden met vormen van differentiatie. Anders gezegd, als alle studenten onderwijs kunnen genieten dat aan minimale kwaliteitseisen voldoet, is er met differentiatie daarboven niet veel mis. De *communis opinio* lijkt te zijn dat het de ‘verdienste’ van sommige studenten is dat ze zich extra inzetten of extra gemotiveerd zijn, en dat zij daarom een zekere voorkeursbehandeling ‘verdienen’.

Net als bij de onderkant van de onderwijspiramide en de discussie over de vve-sector, lijkt ‘gelijkheid’ hier een invulling te krijgen die te typeren is als het waarborgen van een minimum. Ongelijkheden boven dat minimum worden niet geproblematiseerd, maar in hoge mate aangemoedigd en gelegitimeerd. In het

vertoog over de kenniseconomie heeft het meritocratische ideaal een sterke bondgenoot gevonden.

3 Tussen de basis en de top: uitstel en afstel

Het meritocratische ideaal is in het hele onderwijs herkenbaar. Wat verschilt is het relatieve belang van de twee pijlers waar dit ideaal op rust. Bij jonge kinderen is de morele pijler het sterkst. Peuters en kleuters kunnen moeilijk verantwoordelijk gehouden worden voor hun eigen achterstand, en dus zijn vormen van compensatie geboden om hen gelijke kansen te bieden. In het hoger onderwijs liggen de zaken anders. Daar is juist de economische pijler onder het meritocratische ideaal het sterkst. Hier gelden vooral economisch getinte argumenten: om de nagestreefde kenniseconomie te realiseren is het nodig dat ieders individuele talenten zo optimaal mogelijk tot ontwikkeling worden gebracht.

De vraag is dan vervolgens waar tussen basis en top van de onderwijspiramide de morele pijler verzwakt en de economische pijler aan kracht wint. Een eerste, slechts grove, indicatie is te vinden in de budgetten die het ministerie van Onderwijs beschikbaar stelt voor compenserende maatregelen. Dan valt op dat die budgetten bij iedere overgang in het onderwijs ruwweg halveren. Voor de vve komt ongeveer 110 miljoen euro beschikbaar, voor het basisonderwijs circa 300 miljoen en voor het voortgezet onderwijs 25 miljoen euro. Het credo ‘hoe eerder hoe beter’ zien we in deze budgetten weerspiegeld. Hoe jonger de kinderen, hoe meer geld er is voor compenserende maatregelen opdat deze kinderen vanuit een gelijke positie aan de startlijn verschijnen. De idee blijft dat daarna een ‘eerlijke’ wedloop door het onderwijs kan volgen.

Van oudsher een belangrijke overgang in het onderwijs, is die van primair naar voortgezet onderwijs. Nederland kent – zeker ten opzichte van andere landen – een sterk gedifferentieerd stelsel van voortgezet onderwijs. Bovendien worden Nederlandse leerlingen op de relatief jonge leeftijd van twaalf jaar al over de verschillende stromen verdeeld. Pogingen in het recente verleden om het selectiemoment uit te stellen hebben hun doel niet bereikt. De middenschool is helemaal niet ingevoerd en de ba-

sisvorming werd weliswaar ingevoerd, maar dat gebeurde binnen het bestaande, sterk gedifferentieerde stelsel. Op dit moment hebben we feitelijk acht verschillende stromen in het voortgezet onderwijs. Vijf in het vmbo, variërend van praktijkonderwijs tot de theoretische leerweg, de Havo en het vwo. In de praktijk fungeren de zelfstandige gymnasia als een aparte stroom bovenop het vwo. De schotten tussen deze verschillende stromen lijken de afgelopen jaren eerder dichter dan opener te worden. Zo zitten steeds minder kinderen in een heterogeen samengestelde brugklas (Dekkers & Bosker 2004) en is na de invoering van het vmbo de zogeheten ‘opstroom’ van MAVO – nu theoretische leerweg – naar HAVO sterk afgenomen. Het selectiemoment bij de overgang naar het voortgezet onderwijs schuift eerder naar voren dan naar achteren. Bovendien zijn eenmaal gemaakte ‘vergissingen’ die bij de overgang gemaakt worden, moeilijker te herstellen. Het uitstellen van het belangrijkste selectiemoment in het onderwijs is duidelijk mislukt. Na het grotendeels terugdraaien van de basisvorming is draagvlak voor nieuwe voorstellen om het selectiemoment naar achteren te schuiven niet te verwachten. We kunnen rustig zeggen dat uitstel van selectie is mislukt, en voorlopig heeft geleid tot afstel van verdere plannen in die richting.

Als er dus ergens een breuklijn door het onderwijs loopt, dan is het wel bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Bij deze sortering van leerlingen over stromen zijn prestaties op de Cito-eindtoets in de loop der tijd een steeds grotere rol gaan spelen. Ieder jaar weer worden allerlei bezwaren tegen de toets naar voren gebracht. Niettemin zijn achterstandsleerlingen waarschijnlijk nog het meest bij de toets gebaat. Scholen die de Cito-eindtoets niet gebruiken laten in het schooladvies de sociale achtergrond van leerlingen namelijk sterker doorklinken dan scholen die de toets wel gebruiken. De Cito-eindtoets biedt in die zin dus een zekere bescherming voor goedpresterende leerlingen uit traditionele achterstandsmilieus.

Terwijl de vve-sector zijn belangrijkste legitimering vindt in het streven naar gelijke kansen, is de morele pijler onder het meritocratische ideaal bij de start van het voortgezet onderwijs al bijna uitgedoofd. De impliciete boodschap van ons onderwijssy-

steem is dat we wel zo ongeveer weten ‘welk vlees we in de kuip hebben’ als kinderen twaalf jaar oud zijn. Uit recent onderzoek blijkt dat verschillen in leerprestaties van leerlingen uit verschillende sociale en etnische groepen tijdens het voortgezet onderwijs niet groter, maar ook niet kleiner worden. Of anders gezegd, verschillen in leerprestaties tussen leerlingen uit verschillende sociaal-economische en etnische groepen zijn bijna volledig terug te voeren op verschillen die er al waren tijdens het basisonderwijs. In die zin is het voortgezet onderwijs grotendeels meritocratisch: de verschillen zijn terug te voeren op eerdere prestaties, inzet en motivatie.

Zoals hiervoor aangegeven, lijkt het concept gelijkheid aan de basis en de top van de onderwijspiramide in toenemende mate een invulling te krijgen die te typeren is met het Rawlsiaanse ‘maximaliseren van het minimum’. Eenzelfde ontwikkeling zien we in het middengebied van de onderwijspiramide. Een duidelijk voorbeeld is het streven om alle jongeren minimaal een ‘startkwalificatie’ te laten halen. Een startkwalificatie staat gelijk aan MBO-2 niveau en iedereen die dat niveau niet haalt heet een voortijdige schoolverlater. Nederland heeft ten opzichte van andere landen veel voortijdige schoolverlaters. Het kabinet heeft nu extra geld uitgetrokken om de doelstelling ‘iedereen een startkwalificatie’ te realiseren. Mede dankzij de beschikbare middelen komen tal van initiatieven van de grond. Om de algemene doelstelling te behalen worden veel middelen ingezet voor allochtone jongens. Dat komt omdat jongens met een allochtone achtergrond sterk vertegenwoordigd zijn bij de voortijdige schoolverlaters (Eimers & Roelofs 2005). Dit voorbeeld is een aardige illustratie van de manier waarop het formuleren van een minimum voor iedereen een legitimatie kan zijn voor het besteden van middelen aan specifieke doelgroepen.

Een ander voorbeeld van een Rawlsiaans gelijkheidsconcept is de groeiende aandacht voor het invoeren van ‘leerstandaarden’ in het basisonderwijs. De idee is dat kinderen de basisschool pas zouden mogen verlaten als ze een ‘minimaal’ beheersingsniveau in taal en rekenen hebben verworven. In de praktijk zou dat kunnen betekenen dat getalenteerde kinderen geen acht, maar zeven

jaar onderwijs volgen op een basisschool, terwijl kinderen uit achterstandsgroepen geen acht, maar negen jaar op een basisschool zitten (Onderwijsraad 1999).

Het meritocratische ideaal klinkt in het hele onderwijs sterk door. Wat in de verschillende fases van de onderwijspiramide lijkt te verschillen is het relatieve gewicht van de morele en de economische peiler onder dit ideaal. Het meritocratische ideaal en gelijkheid onderhouden een uiterst problematische relatie met elkaar. Over die relatie gaat het in het resterende deel van dit hoofdstuk.

4 De schaduwkanten van de meritocratie

In de voorgaande paragrafen ging het steeds over wat Boudon *primaire effecten* van stratificatie heeft genoemd. Wanneer kinderen uit verschillende sociale groepen systematisch verschillen in hun cognitieve prestaties is sprake van primaire effecten. Deze primaire effecten zijn al duidelijk zichtbaar nog voordat kinderen goed en wel naar school gaan. Tijdens de onderwijsloopbaan worden de relatieve verschillen zeker niet kleiner. De huidige aanpak van primaire effecten volgt het motto 'hoe eerder hoe beter'. De impliciete aanname luidt dat, als eenmaal een *level playing field* is gerealiseerd, een eerlijke wedloop kan volgen met mogelijk ongelijke uitkomsten.

Die veronderstelling wordt steeds problematischer. Wetenschappelijk onderzoek laat namelijk zien dat invloeden van *nature* en *nurture* op gemanifesteerde talenten nauwelijks uit elkaar te rafelen zijn. De gedachte bijvoorbeeld dat talenten genetisch vastliggen, is veel te simpel (Leseman 2005). Evenzo is de opvatting dat talenten persoonsgebonden kenmerken zijn, uiterst problematisch. Talent en omgeving zijn op vele en complexe manieren nauw met elkaar verweven. Talent is niet – zoals het meritocratische ideaal wil – een kwestie van individuele verdienste, maar veel sterker dan doorgaans wordt aangenomen een kwestie van sociale omgeving. Zolang we gemanifesteerde talenten beschouwen als rechtvaardige gronden om kinderen te verdelen over verschillende vormen van onderwijs, vegen we ook systematische verschillen tussen sociale omgevingen waarin kinderen opgroeien onder het tapijt van de individuele kenmerken. Dit

individualiseren van sociale factoren heeft als gevolg dat we ongelijkheden in bijvoorbeeld opvoedingssituaties ‘rechtvaardigen’ met als argument dat het ene individu minder talenten ten toon spreidt dan het andere individu.

Het individualiseren van sociale factoren zien we ook bij *secundaire effecten* van stratificatie. Er is sprake van secundaire effecten als leerlingen uit verschillende groepen bij eenzelfde prestatieniveau systematisch verschillende keuzes maken in het onderwijs. De voorbeelden zijn legio. Kinderen met laag opgeleide ouders kiezen voor lagere schooltypen dan kinderen die net zo goed presteren maar hoog opgeleide ouders hebben. Meisjes kiezen minder vaak exacte vakken dan jongens, ook als ze vergelijkbare prestaties behalen. Allochtone leerlingen uit lagere sociale milieus ‘kiezen’ er vaker voor om zonder diploma de school te verlaten dan andere kinderen met vergelijkbare prestaties. Studenten uit lage en hoge sociale milieus kiezen verschillende studierichtingen in het hoger onderwijs.

Bij nagenoeg alle keuze- en selectiemomenten in het onderwijs zien we dergelijke secundaire effecten opdoemen. Secundaire effecten zijn relatief klein als we ze vergelijken met de primaire effecten in de vorm van verschillen in leerprestaties. Niettemin zijn secundaire effecten systematisch in het nadeel van de traditionele achterstandsgroepen en bovendien zijn de effecten cumulatief. Dat wil zeggen dat eerder gemaakte keuzes consequenties hebben voor de keuzes die je verder nog kunt maken. Als je eenmaal voor een bepaalde weg hebt gekozen, zijn sommige wegen ook in de toekomst afgesloten.

De afgelopen jaren is het vergroten van keuzevrijheid een duidelijk herkenbaar streven, ook in het onderwijs en het onderwijsbeleid. Het plan van voormalig staatssecretaris Rutte om leerrechten in het hoger onderwijs in te voeren, heet niet voor niets ‘meer flexibiliteit, meer keuzevrijheid, meer kwaliteit’. In de onderbouwing van het leerrechtenplan lezen we: ‘Mensen onttrekken zich steeds meer aan de traditionele sociaal-politieke arrangementen en willen zelf keuzes maken en hun eigen persoonlijke voorkeuren en ambities tot uiting brengen.’

Ook PvdA-voorman Wouter Bos (2005) stelt: 'De student moet wat mij betreft een zo groot mogelijke keuzevrijheid hebben.' Om daar overigens direct aan toe te voegen geen 'keuzevrijheid-fanatiekeling' te zijn. Maar ondanks zijn 'terughoudendheid met het bevorderen van keuzevrijheid in de publieke sector', denkt Bos 'dat het hoger onderwijs nu net een sector is waarbij de gebruikers die keuzevrijheid zonder meer aan kunnen'.

Rutte is het daar volledig mee eens want '...feit is wel dat als er één doelgroep in staat is om bewuste kritische keuzes te maken, het hoger opgeleiden zijn.'

Toch blijft het vergroten van keuzevrijheid niet beperkt tot het hoger onderwijs. Ook in het meerjarenbeleidsplan voor de sector van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie (*Koers BVE*) staat dat deelnemers meer behoefte hebben aan keuzevrijheid en dat ze daarvoor ook de ruimte moeten krijgen. Binnen het voortgezet onderwijs is meer ruimte voor eigen keuzes van leerlingen eveneens een streven, al dan niet onder de inmiddels zwaar beladen noemer van 'het nieuwe leren'. Toenemende keuzevrijheid blijft bovendien niet beperkt tot het kiezen van een school, een opleiding of een keuzevak, maar dringt ook steeds meer het onderwijsproces zélf binnen. Leerlingen en studenten worden daarbij aangemoedigd eigen leervragen te formuleren en daar dan vervolgens aan te werken. Experimenten met keuzeopties voor studenten suggereren echter dat de positieve effecten die uit kunnen gaan van 'zelf kiezen' pas optreden als studenten kunnen kiezen uit een beperkt aantal opties, terwijl de effecten van 'zelf kiezen' nadelig uitpakken als studenten kiezen uit een groot aantal opties (Akerlof & Kranton 2002).

Dat meer keuzevrijheid een doel op zich is geworden, blijkt ook uit de criteria die de Onderwijsraad hanteert om de stand van het onderwijs en onderwijsbeleid te beoordelen. Tot voor kort hanteerde de raad vier criteria: kwaliteit, toegankelijkheid, doelmatigheid en bestelsamenhang. Vanaf 2001 heeft de Onderwijsraad het criterium 'bestelsamenhang' ingeruild voor twee andere criteria: sociale cohesie en keuzevrijheid. Keuzevrijheid is daarmee een zelfstandig criterium geworden om te beoordelen hoe 'goed' het gaat met het onderwijs of hoe wenselijk bepaald beleid is.

Meer ruimte voor eigen keuzes gaat hand in hand met meer verantwoordelijkheid voor die gemaakte keuzes. Bij de leerrechten in het hoger onderwijs ‘ligt de verantwoordelijkheid bij de student om bewuste keuzes te maken’ (*Advies Commissie Ruim baan voor Talent*). En één van de centrale uitgangspunten voor de BVE-sector (beroepsonderwijs en volwasseneneducatie) luidt: ‘De deelnemer is verantwoordelijk voor het vormgeven van zijn eigen leerloopbaan’ (*Koers BVE 2004*). Volgens Koers-BVE sluit dat aan bij maatschappelijke ontwikkelingen, want: ‘De toenemende individualisering leidt tot het aanvaarden van meer verantwoordelijkheid voor het eigen leven.’

Ook in het voortgezet onderwijs gaan veranderingen om leerlingen meer ruimte voor eigen keuzes te geven, gepaard met de doelstelling hen meer verantwoordelijkheid te laten dragen voor hun leerproces (Waslander 2004).

Deze groeiende nadruk op individuele keuzes en individuele verantwoordelijkheid maakt deel uit van een maatschappelijke ontwikkeling die bekend staat als individualisering. Individualisering is zichtbaar in feitelijke veranderingen, zoals een groeiend aantal eenpersoonshuishoudens en een toenemend aantal vierkante meters woonoppervlak per inwoner. Daarnaast is individualisering ook een retoriek waarin individualiteit een stem krijgt en allerlei vormen van sociale beïnvloeding liever worden verzwegen. Niet praten over sociale structuren en de invloed daarvan wil natuurlijk niet zeggen dat die invloeden er ook niet zijn. Intieme gedachten en gevoelens van jongeren verschillen bijvoorbeeld systematisch al naar gelang de sociale groep waar ze onderdeel van uit maken (Elchardus 2002). Onze ‘individuele’ keuzes zijn sterker sociaal bepaald dan menig een lief is.

Met het benadrukken van individuele keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid verdwijnen institutionele factoren buiten beeld. Onvrede of falen kan immers eenvoudig worden doorschoven naar betrokken individuen, met een verwijzing naar ‘foute’ eigen keuzes en het moeten dragen van de consequenties, terwijl instituties buiten beschouwing blijven. Illustratief in dit verband is het onderzoek van Gillies (2005) naar opvoedingspraktijken in Engeland. Zij laat zien hoe ongewenst gedrag van

kinderen meer en meer wordt gezien als het gevolg van falende opvoedingspraktijken van ouders. Financiële en sociaal-culturele factoren die in traditionele opvattingen over ongewenst gedrag een rol spelen, verdwijnen in dit nieuwe vertoog gestaag buiten beeld.

In het nieuwe denken is opvoeden een individuele competentie en gebrekkig opvoeden een kwestie van gebrek aan 'zelfmanagement'. Nadat de vinger op de zere plek van de opvoeding en individuele tekortkomingen is gelegd, is de stap naar het bestraffen van ouders voor hun misdragende kinderen een relatief kleine stap. In Engeland zijn dergelijke straffen inmiddels ingevoerd, in Nederland worden in die richting voorstellen voorbereid. Omdat vooral vrouwen worden gezien als opvoeders, blijken Engelse rechters de boetes vooral aan de moeder op te leggen, ook als vader deel uitmaakt van het gezin. Met het zo sterk benadrukken van individualiteit verschuiven aandacht en verantwoordelijkheid voor structurele maatschappelijke vraagstukken rond armoede en uitsluiting naar individuele handelingen en individuele schoulers van vrouwen in vaak weinig benijdenswaardige omstandigheden.

Ook in het primaire proces van het onderwijs, het onderwijsleerproces, kan het benadrukken van individuele keuzes de aandacht voor instituties naar de achtergrond doen verdwijnen. Onderwijskundigen spreken in dit verband van de leerparadox. De paradox komt neer op de retorische vraag: hoe kan ik weten wat ik wil leren, als ik niet weet wat ik niet weet? Bij het formuleren van eigen leervragen kunnen leerlingen en studenten niet anders dan putten uit hun eigen ervaringen en hun eigen leefwereld. Juist omdat die ervaringen en leefwerelden van leerlingen verschillen, zullen zij verschillende interesses ontwikkelen en verschillende leervragen hebben. Verschillen in sociale omstandigheden worden op die manier gereproduceerd onder de noemer van individuele keuzes.

Naast twijfels over de uitvoerbaarheid en de houdbaarheid, heeft het meritocratisch ideaal op zich ook schaduwzijden. Al in 1958 schetste Michael Young de gevolgen van het meritocratische gedachtegoed in de vorm van een gedachte-experiment. De door

Young geschetste meritocratische samenleving heeft totalitaire trekjes waarin mensen die laag scoren op de nationaal gestandaardiseerde IQ-test zich concentreren in de laagste klasse. Deze mensen hebben hun positie louter aan zichzelf te danken, koesteren weinig hoop om het beter te krijgen en keren zich van de samenleving af. Wat het gedachte-experiment van Young eens te meer verheldert, is dat gelijkheid ook een sterke relationele component heeft. Mensen ervaren gelijkheid of ongelijkheid niet louter door aspecten van hun leven te vergelijken met een absolute maat, maar vooral door de eigen situatie te vergelijken met die van anderen. Een belangrijk aspect bij dergelijke processen van sociale vergelijking is het verkrijgen of uitblijven van wederzijds respect (Sennett 2003). En juist daarin schuilen de schaduwzijden van het meritocratische ideaal. Want als succes een individuele verdienste is, dan is ook het uitblijven van succes te wijten aan persoonlijk falen. Men spreekt in dit verband wel van de ‘verborgen krenkingen van de meritocratie’ (Sennett & Cobb 1972). Verschillende onderzoekers betogen dat dergelijke ‘verborgen krenkingen’ steeds grotere vormen aannemen onder vmbo-leerlingen (o.a. Van Daalen & De Regt 2004; Kleijer et al. 2004; Tonkens & Swierstra 2005). Deze schaduwzijden worden versterkt door de bloeiende retoriek van individuele keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid. Want als succes het resultaat is van individuele keuzes, dan is het uitblijven van succes te wijten aan het maken van verkeerde keuzes.

Volgens de Groningse hoogleraar psychologie Trudy Dehue gaat de individuele verantwoordelijkheid in ons huidige denken nog een stap verder. We willen nog wel erkennen dat niet álle onheil in dit leven te herleiden is tot het resultaat van eigen keuzes; sommige dingen zijn een kwestie van pech. Maar daarmee is de individuele verantwoordelijkheid geenszins van het toneel verdwenen. Want hoe gaan we met die pech om? Dehue spreekt in dit verband van ‘de moraal van plicht bij pech’. In een analyse van ons denken over depressie en reclames van de farmaceutische industrie stelt Dehue ‘de Job die tegenwoordig op de puinhopen komt te zitten accepteert niet langer deemoedig zijn ongeluk, zoals de christelijke moraal het ooit wou, noch wacht hij op hulp van anderen zoals de sociaal-democraten vroeger vonden

dat het moest, maar hij gaat aan de neoliberale slag om er zelf weer wat van te maken' (Dehue 2006).

5 Tot slot: Van verdienste tot falen

Welke opvattingen over gelijkheid spelen een rol in het onderwijs? Dat is globaal gezegd de vraag die in dit hoofdstuk centraal staat. Een beknopte analyse van recent ingezet onderwijsbeleid en discussies daarover in het parlement laten zien dat opvattingen over gelijkheid duidelijke sporen door het onderwijs trekken. Prominent is steeds het meritocratische ideaal, wat inhoudt dat we verschillen in onderwijsdeelname en leerprestaties eerlijk en efficiënt vinden als ze zijn toe te schrijven aan verschillen in talent, inzet en motivatie. De gedachte is verder dat een eerlijke verdeling ontstaat als iedereen vanuit een vergelijkbare positie aan de startlijn van een denkbeeldige wedloop verschijnt. Bij het bestrijden van achterstanden in het onderwijs lijkt nu als motto te gelden 'hoe eerder hoe beter'. Verschillen in uitgangspositie blijken zich al op heel jonge leeftijd te manifesteren. Om dergelijke verschillen te verkleinen worden voor- en vroegschoolse voorzieningen ingericht. De startlijn van de wedloop verschuift zo meer en meer naar voren. Het thema van de ongelijke onderwijskansen wordt in toenemende mate in verband gebracht met opvoedingspraktijken en dringt zo sterker de persoonlijke levenssfeer binnen. Deze ontwikkeling roept verschillende vragen op. Bijvoorbeeld: hoever willen, kunnen of moeten we gaan met het beschermen van onze privacy, als het binnendringen van de persoonlijke levenssfeer gelegitimeerd wordt door gedeelde idealen en ook nog collectieve belangen dient?

Over de hele breedte van het onderwijs lijkt de invulling van het concept gelijkheid te verschuiven van 'gelijke kansen' naar het 'waarborgen van een minimum'. Vele voorbeelden passeerden de revue, variërend van leerstandaarden in het basisonderwijs, via startkwalificaties in het voortgezet onderwijs, tot selectie na de poort in het hoger onderwijs. Als een zeker minimum gewaarborgd is, worden verschillen boven dat minimum niet geproblematiseerd. Sterker nog, met verwijzingen naar internationale concurrentie en de noodzaak om van Nederland een

kenniseconomie te maken, worden verschillen gelegitimeerd en aangemoedigd. Het meritocratisch ideaal heeft in het vertoog over de kenniseconomie een sterke bondgenoot gevonden.

Welke consequenties de genoemde verschuiving van de invulling van het concept gelijkheid zal hebben laat zich niet zo eenvoudig voorspellen. Cruciaal is het niveau waarop het acceptabel geachte minimum wordt vastgesteld. Is dat minimumniveau tamelijk hoog, dan kan het waarborgen van dat minimum een sterke verbetering met zich meebrengen, juist voor traditionele achterstandsgroepen (Schnabel 2004). Het voorbeeld van de startkwalificaties, wat tot gevolg heeft dat nu relatief veel aandacht en middelen worden besteed aan het verbeteren van de onderwijspositie van allochtone jongens, kan dat illustreren. Een belangrijke kwestie is uiteraard ook wat er gebeurt met mensen die – ondanks grote inspanningen – toch niet in staat blijken het minimum niveau te behalen. Juist hier zien we de schaduwkanten van het meritocratische ideaal. De huidige nadruk op individualiteit, individuele keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid versterkt die schaduwkanten. Immers, als succes een individuele verdienste is, dan wordt het uitblijven van succes een kwestie van persoonlijk falen.

Literatuur

- Advies Commissie ‘Ruim baan voor talent’. Den Haag, november 2004. p. 28
- Akerlof, G. & R. Kranton (2002). Identity and schooling. Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature* 40 (4) 1167-2001.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën* 81 (1) 5-27.
- Bos, W. (2005). De toekomst van het hoger onderwijs en het einde van de paarse krokodillen. Speech uitgesproken bij de Hanzehogeschool in Groningen bij de opening van het academisch jaar, op woensdag 7 september 2005.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. Changing prospects in western society. New York: John Wiley & Sons.
- Daalen, R. van & A. De Regt (2004). Verborgene krenkingen in het onder-

- wijs. Kanttekeningen bij de meritocratisering. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 31 (4) 527-541.
- Dehue, T. (2006). De plicht het lot in eigen hand te nemen. Over de biomedische verbeelding van depressie. In: B. Broekhans, A.M. Dijkstra, P. Groenewegen, & C.M. Koolstra (Eds.), *Jaarboek KennisSamenleving: Verbeelding van wetenschap*. Amsterdam: Aksant.
 - Dekkers, H.P.J.M. & R.J. Bosker (2004). Het meritocratische gehalte van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, Themanummer*. 81.
 - Driessen, G., A. van Langen & H. Vierke (2006). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten*. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004-2005. Nijmegen: ITS.
 - Eimers, T. & M. Roelofs (2005). Zicht op een sluitende aanpak: een nieuwe fase in de aanpak van het voortijdig schoolverlaten. Onderwijsraad, *Onderwijs in thema's*. Studie. Den Haag: Onderwijsraad.
 - Elchardus, M. (2002). Onderwijs in de symbolische samenleving. Zijn individualisme en meritocratie zinvol? *Sociologische Gids* 49 (3) 259-274.
 - Gemeente Amsterdam (2006). Zie <http://www.os.amsterdam.nl/feitenencijfers/30452> geraadpleegd op 29 maart 2006.
 - Gemeente Utrecht (2006). Utrecht Monitor 2006, Bestuursinformatie, Gemeente Utrecht
 - Gemeente Den Haag (2004). De Haagse Voorschool: Vierde voortgangsrapportage 2003-2004. Dienst OCW, Gemeente Den Haag.
 - Gillies, V. (2005). Raising the meritocracy. Parenting and the individualization of social class. *Sociology* 39 (5) 835 - 853.
 - Guldmond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver*. Groepseffecten op individuele leerprestaties. OOMO-reeks. Leuven/Apeldoorn: Garant.
 - ITS (2005). *Studentenmonitor 2004*. Nijmegen: ITS.
 - Kleijer, H., R. van Reekum & G. Tillekens (2004). Respect! De alledaagse werkelijkheid van het 'zwarte' vmbo. *Sociologische Gids* 51 (2) 101-129.
 - Leseman, P. (2005). Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar? In: S. Karsten & P. Slegers red. (2005) *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
 - Meijnen, W. (2005). *Onderwijs en het meritocratische ideaal*. Afscheidsrede, 23 november Amsterdam.
 - Meijnen, W. (2006). Achterste bank een streepje voor. In: S. Waslander & R. Bosman (red.) (2006). *Over kansen, competenties en cohesie*. Assen: Van Gorcum.

- Ministerie van OC&W (2004). *Koers VO*. De leerling geboeid, de school ontketend. Den Haag
- Ministerie van OC&W (2004). *Koers BVE*. Het regionale netwerk aan zet. Den Haag.
- Ministerie van OC&W (2004). *Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan (HOOP)*. Den Haag.
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten*. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid. Den Haag.
- Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoog opgeleid*. Den Haag.
- Schnabel, P. (2004). *Een eeuw van verschil. Van achterstelling tot zelfontplooiing: de dynamiek van het gelijkheidsideaal*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van universiteitshoogleraar aan de Universiteit Utrecht op 30 maart 2004.
- SCP (2003). *Rapportage minderheden 2003*. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie. Den Haag.
- SCP (2005). *De sociale staat van Nederland*. Den Haag.
- Sennett, R. (2003). *Respect in een tijd van sociale ongelijkheid*. Amsterdam: Byblos.
- Sennett, R. & J. Cobb (1972). *The hidden injuries of class*. New York: Knopf.
- Tonkens, E. & Tj. Swierstra (2005). Forum: Meritocratie versus zelfrespect: de prijs van gelijke kansen. *Pedagogiek* 2 83-88.
- Tweede Kamer, vergaderjaar 2001-2002, 27 020 nr. 33. Verslag van een algemeen overleg gehouden op 13 mei 2002.
- Tweede Kamer, vergaderjaar 2003-2004, 29 410, nr. 16. Debat over het Hoger Onderwijs en Onderzoeksplan 2004, gehouden op 5 april 2004.
- Tweede Kamer, vergaderjaar 2005-2006
 - 26 695 nr. 26, brief van de Minister over voortijdig schoolverlaten.
 - 27 020 nr. 50 brief van de Minister over aanpak onderwijsachterstanden;
 - 27 020 nr. 53 lijst van vragen en antwoorden de aanpak onderwijsachterstandenbeleid;
 - 27 020 nr. 54 brief van de Minister van OC&W aanpak onderwijsachterstandenbeleid.
 - 29 819 en 29 388, nr. 11. Debat over toelatingsbeleid in het hoger onderwijs, gehouden op 24 januari 2005.
 - 30 313 nr. 7. Nota naar aanleiding van het debat over wijzigingen in het onderwijsachterstandenbeleid.

- 30 323 nr. 5. Verslag 25 november 2005.
- 30 387 nr. 3 (p.2). Memorie van Toelichting op de wetswijziging in verband met de invoering van leerrechten in het hoger onderwijs.
- 50 332 – 50 336 nr. 1 Debat Overlast en criminaliteit in steden, 15 februari 2005 Handelingen Mondeling Vragenuur 26 april 2005 pp. 77-4647
- Waslander, S. (1999). *Koopmanschap en Burgerschap*. Marktwerking in het onderwijs. Assen: Van Gorcum.
- Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt*. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs. Arnhem: Citogroep
- Young, M.D. (1958). *The rise of the meritocracy 1870-2033*. An essay on education and equality. London: Thames and Hudson