

# Verborgen krenkingen in het onderwijs

## *Kanttekeningen bij meritocratisering*

### Inleiding

Het is het jaar 2033. De meritocratische samenleving is een feit. Met geavanceerde intelligentietests worden de talenten van zeer jonge kinderen vastgesteld. Vanaf dat moment krijgen zij gedifferentieerd onderwijs, passend bij hun intellectuele niveau. De besten worden uitgekozen voor de meest veeleisende opleidingen en komen in aanmerking voor de hoogste, meest gewaardeerde en meest invloedrijke banen. Ook het landsbestuur is in handen van de intellectuele elite. De meritocratie is de leidende klasse geworden. Objectief vastgestelde talenten bepalen ieders plaats in de samenleving. Vooruitgang en welvaart zijn het resultaat. Maar deze geordende maatschappij wordt bedreigd, niet door vijanden van buitenaf, maar door ontevreden en van binnenuit. Opgehitst door populistische partijen van allerlei slag komen de minst getalenteerden – technici en andere handarbeiders, winkelbedienden en huishoudelijke hulpen – in opstand tegen hun lage positie.

Dit is een beknopte beschrijving van de samenleving die Michael Young 75 jaar na de publicatie van *The rise of meritocracy* (1958) verwachtte aan te treffen. Youngs boek is een uitgewerkte gedachteoefening: wat zou er gebeuren als de ontwikkelingen die in de jaren vijftig zichtbaar werden, zich zouden voortzetten? Zijn blik is welhaast profetisch gebleken. Onderwijskwalificaties zijn inderdaad zwaarder gaan tellen voor iemands maatschappelijke positie, het onderwijs is strenger gaan selecteren, succes is zo steeds meer eigen verdienste geworden en falen eigen schuld. Ook de arbeidsmarkt heeft zich ontwikkeld in de richting die Young voorspelde. Er is een toename van banen waarbij mensen hun hoofd en niet hun handen gebruiken, de afstand tussen hoog en laag is eerder verscherpt dan verkleind, en de functies in de ‘kenniseconomie’ zijn voor de winnaars, het overgebleven werk is voor de *losers*. Meritocratisering van de samenleving, met onderwijs in een sleutelrol, was voor Young een afschrikwekkend toekomstbeeld. Een hiërarchie louter gebaseerd op intellectuele prestaties zou het ontstaan van een lage klasse van weinig getalenteerde

mensen betekenen, die zich mokkend in hun zware en laagbetaalde werk zouden schikken, of zich openlijk tegen die rangorde zouden verzetten, omdat zo'n hiërarchie van de 'besten', de 'slimsten' of de 'meest getalenteerden' in hun ogen niet te rechtvaardigen was.

Aan dergelijke maatschappelijke en persoonlijke consequenties van processen van meritocratisering is noch in de discussies over het onderwijs, noch in het overheidsbeleid en de onderwijssociologie veel aandacht besteed. Gelijkheid van kansen werd het ideaal, de bestrijding van onderwijsachterstanden het middel om dat te bereiken. Dat het daarbij om de verwezenlijking van een beperkt scala aan talenten ging, bleef onbesproken. Impliciet werd gelijkheid van kansen gelijkgesteld met een meer egalitaire samenleving, maar kansengelijkheid zegt in feite niets over de structuur en omvang van de maatschappelijke ongelijkheid. Het meritocratische ideaal is de basis waarop de selectie op school en op de arbeidsmarkt berust. De persoonlijke gevolgen van dit ideaal voor kinderen en de consequenties ervan voor de sociale geïngelijkheid van de samenleving zijn het onderwerp van dit stuk.

## Gelijke kansen

Bevordering van gelijke kansen is na de Tweede Wereldoorlog het hoofddoel van het onderwijsbeleid geworden. Onderwijs moest worden ingezet om verborgen talenten te ontdekken en elk kind, ongeacht milieu van herkomst, sekse of etnische achtergrond, gelijke kansen op ontplooiing te bieden. Alle onderwijshervormingen die na de Tweede Wereldoorlog tot stand zijn gebracht, waren op dit doel gericht. Dit gold zowel voor de veranderingen in de structuur van het onderwijssysteem, zoals die tot uiting kwamen in de Mammoetwet (1968) en de Wet op het basisonderwijs (1985), als voor de meer specifieke beleidsdoelstellingen, zoals neergelegd in het onderwijsvoorrangsbeleid, onderwijsachterstandsbeleid of stimuleringsbeleid. Deze kregen gestalte in concrete programma's zoals de compensatieprogramma's voor arbeiderskinderen in de jaren zestig en de 'opstapprogramma's' of 'instapprogramma's'

---

1 Dit geldt niet voor Richard Sennett en Jonathan Cobb, die in *The Hidden Injuries of Class* (1972) laten zien hoe arbeiderskinderen gevoelsmatig reageren op de selectie op school, als leerlingen op hun tiende of elfde jaar gesplitst worden in de enkeling waarvan de leerkracht hoge verwachtingen heeft en het gros van de leerlingen die er niet zoveel van terecht brengen, en waartoe zijzelf behoren.

voor allochtone kinderen en hun moeders in de jaren tachtig en negentig. Het gelijke-kansenbeleid werd niet alleen gelegitimeerd met rechtvaardigheidsargumenten, maar ook met het argument dat 'verspilling van talent' nadelig was voor de samenleving als geheel.

Als voorwaarde voor het bewerkstelligen van gelijke kansen zag men individualisering van het basisonderwijs. Het klassikale systeem waarin kinderen van ongeveer gelijke leeftijd in hetzelfde tempo en op hetzelfde niveau onderwezen werden, werd vervangen worden door een manier van lesgeven waarin rekening werd gehouden met het individuele ontwikkelingspatroon van ieder kind afzonderlijk. De gehele basisschool zou in termen van de nieuwe Wet op het basisonderwijs 'een onafgebroken ontwikkelingstraject' moeten bieden dat alle kinderen op hun eigen wijze zouden kunnen doorlopen. Zittenblijven zou in zo'n opzet niet meer nodig zijn, omdat er tussen de klassen geen overgangen of breuken waren. Elk kind zou zich in zo'n systeem maximaal kunnen ontplooiën, sluimerend talent kon door de individuele aanpak ontdekt en ontwikkeld worden en de sociale achtergrond van kinderen zou minder belangrijk worden voor het bereikte prestatieniveau. Idealiter zouden de belemmeringen die voortvloeiden uit minder gunstige gezinsachtergronden door extra aandacht voor achtergestelde groepen kunnen worden opgeheven.

De ontplooiing van ieders talenten in het basisonderwijs werd als noodzakelijke voorwaarde beschouwd voor gelijke kansen op voortgezet onderwijs. De Mammoetwet moest de doorstroming van kinderen van de lagere school naar het voortgezet onderwijs vergemakkelijken (Elias 1963). Deze wet betekende een breuk met het toenmalige systeem van selectie voor het middelbaar onderwijs, dat tot die tijd nog sterk gebaseerd was op sociale klasse. Thorbeckes uitgangspunten voor de inrichting van het voortgezet onderwijs, met het gymnasium voor kinderen van de 'geleerde stand', de hbs voor kinderen uit de goeude burgerij en lagere schooltypen, zoals de mulo en de ambachtschool, voor kinderen uit de kleine burgerij verloren door democratisering en veranderende economische behoeften hun geldigheid. Het nieuwe selectiedoel was niet alleen de ontdekking van talenten, maar was er ook op gericht kinderen toe te leiden naar een vorm van onderwijs die het best paste bij hun specifieke talenten; het idee van differentiatie verving het idee van eliminatie. Deze gedachte hield in dat alle schooltypen gelijkwaardig waren, doch bestemd voor kinderen met verschillende bekwaamheden.

---

2 De nieuwe Wet op het voortgezet onderwijs, zoals de Mammoetwet officieel heet, werd aangenomen in 1963 en ingevoerd in 1968.

Om die bekwaamheden beter te kunnen vaststellen, was het zaak het selectiemoment te verschuiven naar een latere leeftijd. De Mammoetwet eiste van scholen een gemeenschappelijke een- of tweejarige brugperiode waarin kon worden beoordeeld voor welk schooltype een leerling geschikt was. 'Brugklassen' zouden het kinderen uit lagere milieus gemakkelijker moeten maken om de stap naar hogere vormen van middelbaar onderwijs te nemen. Uitstel van studiekeuze was ook een van de doelstellingen van de basisvorming die begin jaren negentig werd ingevoerd in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs. Alle kinderen, ongeacht de schoolsoort die zij bezochten, moesten zich eenzelfde basispakket aan kennis en vaardigheden eigen maken die ook een latere overgang naar hogere schooltypen zou vergemakkelijken.

Het onderwijsbeleid van gelijke kansen is sterk beïnvloed en ondersteund door de sociale wetenschappen, die hier een nieuwe markt voor hun diensten vonden. In de onderwijssociologie die in de periode na de Tweede Wereldoorlog tot bloei kwam, gingen vragen naar de ongelijkheid van onderwijskansen van kinderen uit verschillende sociale milieus en de verklaring daarvan de boventoon voeren. Het bekende Talentenproject van Van Heek (1968) was in het bijzonder gericht op de achterstand van arbeiderskinderen; later werden ook de onderwijsachterstanden van meisjes en allochtone kinderen onderzocht. Dit onderzoek heeft in de loop van de jaren een steeds hogere vlucht genomen. Sociale ongelijkheden in schoolloopbanen en de gevolgen daarvan voor de latere arbeidsmarktpositie worden in steeds verfijndere onderzoeksdesigns bestudeerd. Variabelen als gezinssamenstelling, echtscheiding, werkloosheid, schoolgrootte, lesmethode en vele andere blijken naast sociale herkomst, sekse en etniciteit direct of indirect een rol te spelen in de verschillen in onderwijsprestaties en schoolloopbaantransities (vgl. Dronkers & Ultee 1995; De Graaf & De Graaf 2002). In het AST kwam dit thema verschillende malen aan de orde: een artikel over de relatie tussen schoolloopbaan en geslacht (Dronkers & Jungbluth 1979), enkele stukken over schoolloopbaan en werkloosheid van ouders (Te Grotenhuis & Dronkers 1989; Dronkers 1992; Te Grotenhuis 1992) en een stuk over de relatie tussen gevolgd onderwijs en de arbeidspositie van vrouwen (Bos & Dronkers 1994).

In de jaren zeventig verschoof de theoretische discussie van gelijke kansen in het onderwijs naar de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. De toen aan invloed winnende reproductietheorie stelde dat de school de maatschappelijke ongelijkheid niet vermindert of opheft, maar in tegendeel bijdraagt aan het instandhouden of zelfs het versterken ervan (Boudon 1974; Bourdieu & Passeron 1977; Van der Kley & Wesseling 1975). Dit komt onder

meer doordat het onderwijs uitgaat van de normen van de hogere sociale lagen en alleen die capaciteiten waardeert die in die kringen gangbaar zijn. Kinderen uit de arbeidersklassen zouden daardoor worden benadeeld. Deze these werd ondersteund door het empirisch onderzoek dat uitwees dat de gelijkheid van kansen een illusie bleek door de ongelijk verdeelde culturele bagage van kinderen. Ouders uit de midden- en hogere klassen kunnen hun kinderen veel meer 'cultureel kapitaal', nodig om op school goed te presteren, meegeven dan ouders uit lagere sociale milieus en van allochtone herkomst. School en thuis sloten voor kinderen uit deze milieus niet op elkaar aan. De aanhangers van de reproductietheorie spraken trouwens doorgaans niet over 'achterstanden' bij arbeiderskinderen. Dit woord zou immers uitdrukking geven aan middenklas-semaatstaven. Liever gebruikte men de meer neutrale term 'verschillen', die geen waardeoordeel impliceerde. Op basis van deze argumenten uitten deze sociologen twijfels over de mogelijkheid om via onderwijsbeleid de achterstanden van kinderen uit de arbeidersklasse of uit bepaalde etnische milieus op te heffen als de klassenverschillen in stand bleven.

In het *AST* zijn deze theoretische discussies kort besproken in recensies van boeken van Boudon (Korzec 1975) en Van der Kley & Wesselingh (Wilterdink 1977). Slechts in één artikel, getiteld 'Onderwijs tussen reproductie of reductie' (1981) wordt dieper op dit debat ingegaan. De auteurs, Hans Harbers en Michiel van Hasselt, nuanceren in dit stuk de reproductiethese en betogen dat onderwijs ook kan bijdragen aan verkleining van maatschappelijke ongelijkheid. Daarbij beroepen zij zich mede op empirische onderzoeksgegevens die aanwijzingen bevatten dat de kennisongelijkheid en de inkomensongelijkheid in de loop van de twintigste eeuw zijn verminderd, waarvoor zij in de toege-nomen onderwijsdeelname een mogelijke verklaring zien.

Deze optimistische geluiden zijn misschien ook een reden waarom ook de sociologen die de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs wilden blootleggen hieruit niet unaniem de conclusie trokken dat de bevordering van gelijke kansen zinloos was. Hoewel zij lieten zien dat de klassenhiërarchie niet veranderde door de werking van het onderwijs, bleven velen niettemin gecommitteerd aan kansengelijkheid. Het onderzoek waaruit bleek dat sociale en etnische achtergrond van kinderen een rol speelde in hun onderwijsprestaties, gaf in elk geval aan waar de knelpunten lagen die de gelijkheid van kansen belemmerden en bood beleidsmakers een aangrijpings-punt hoe die belemmeringen uit de weg te ruimen.

## Een hiërarchie van talenten

Onderwijsbeleid, gericht op het realiseren van gelijke kansen, heeft als doel kinderen het prestatieniveau te laten bereiken dat past bij hun vermogens. Onderwijs dat erin slaagt om (cognitieve) achterstanden van kinderen die voortvloeien uit hun gezinssituatie of uit de maatschappelijke positie van de ouders weg te werken, zou met andere woorden hun 'echte' talenten aan het licht brengen. Maar niet ieder kind heeft dezelfde talenten. En zo kan reductie van de ongelijke kansen op basis van klasse, sekse of etnische groepering een andere vorm van ongelijkheid creëren, namelijk de ongelijkheid op basis van aangeboren talenten. Dit is een van de gevolgen van meritocratisering die Michael Young destijds vreesde. In Nederland heeft Geert de Vries dit punt in een artikel in het *AST* over maatschappelijke schooldwang (1993a) en later in zijn dissertatie *Het pedagogisch regiem* (1993b) naar voren gebracht. Voor hem was dit aanleiding kritisch te kijken naar de steeds verdergaande verhoging van opleidingseisen en verlenging van de onderwijsperiode. De felle kritieken op zijn werk (zie bijv. de besprekingen van Peschar (1995) in het *AST* en van Ganzeboom (1993) in het *NRC Handelsblad*) gingen niet in op dit argument.

Een van de punten die uit Youngs analyse bleek, was dat 'talent' weliswaar een ruim begrip is maar dat daaraan in een meritocratische samenleving een heel beperkte inhoud wordt gegeven. Ogenschijnlijk lijkt deze bewering niet te kloppen als we kijken naar de onderwijsideologie die in Nederland na de Tweede Wereldoorlog op ruime schaal werd onderschreven. Bij ontplooiing dacht men niet alleen aan cognitieve vermogens, maar aan een veel bredere scala van talenten. In de in 1984 in werking getreden Wet op het primair onderwijs is deze verbreding van leerdoelen uiteindelijk wettelijk vastgelegd. Artikel 8.2 van deze wet luidt: 'Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.' Tussen deze doelen wordt geen hiërarchie aangebracht, hetgeen suggereert dat al deze doelen even belangrijk zijn.

Op het eerste gezicht lijkt deze brede ontwikkelingsdoelstelling ook tot uitting te komen in de beoordeling van kinderen op school. Waar voorheen kinderen vooral beoordeeld werden op de 'echte schoolvakken', zoals taal, rekenen en lezen, werd eerst op de vernieuwingsscholen, later op alle basisscholen gekeken naar een bredere scala aan kwaliteiten, zoals sociale vaardigheden, motivatie, interesse, werktempo, mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel. En omdat niet-cognitieve prestaties moeilijk in cijfers zijn te vatten, kwam ook de cijfermatige beoordeling ter discussie te staan. Beoorde-

ling van het 'hele kind' vraagt om een genuanceerde beschrijving van het totale functioneren van kinderen, gebaseerd op systematische observatie van het gedrag. In de meeste basisscholen werden de traditionele cijfer rapporten dan ook vervangen door een vorm van rapporten die een uitgebreider scala van kwalificaties bevatten (Van Daalen & De Regt 2003).

Toch blijkt de ideologie van de basisschool, waarin alle talenten van kinderen als even belangrijk worden aangemerkt en er uit principe geen hiërarchie wordt aangebracht tussen cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden, in de dagelijkse schoolpraktijk anders uit te pakken (vgl. Duyker 1976). In feite wegen de prestaties in bepaalde vakken zwaarder dan die in andere vakken. Dat geldt voor de scholen die onder meer op basis van Cito-scores beoordeeld worden, het geldt voor (de meeste) leerkrachten, die hun leerlingen op een bepaald niveau moeten zien te krijgen, het geldt voor heel veel ouders en ten slotte ook voor beleidsmakers die de doorstroming van kinderen uit lagere sociale milieus en etnische minderheidsgroepen naar hogere vormen van onderwijs hoog in het vaandel hebben. Om Rudi van der Velde, eind jaren zestig, begin jaren zeventig wethouder van onderwijs in Amsterdam voor de CPN, te citeren: 'Van blokfluit spelen is nog nooit iemand op het gymnasium gekomen.'

De wens om verschillen in ouderlijk milieu te neutraliseren, eerst om de kansen van arbeiderskinderen, later die van allochtone kinderen te verbeteren, vereist methoden om die achterstanden vast te stellen. Het aanleggen van uniforme standaarden waaraan ieders prestaties kunnen worden afgemeten vormde daartoe een begin. Via uniforme toetsing zou kunnen worden vastgesteld op welk niveau kinderen zich bevonden en of zij onder of boven het gemiddelde of het vereiste niveau zaten. Dit soort kennis zou duidelijk kunnen maken waar het aangrijpingspunt voor interventie kon liggen. Met de invoering van een 'leerlingvolgsysteem' vanaf eind jaren tachtig heeft deze beoordeling een systematisch karakter gekregen (Gillijns 1991). Steeds meer scholen zijn overgegaan op een gestandaardiseerd beoordelingssysteem, onder andere ontwikkeld door de Cito-groep,<sup>3</sup> om de vorderingen van elk kind vanaf groep drie tot het eind van de basisschool via regelmatige toetsing te volgen, te registreren en te vergelijken met andere leerlingen en met het gemiddelde.

Niet alle vakken worden echter op deze manier getoetst. Alleen de prestaties op het gebied van taal, rekenen en informatieverwerking, in hogere groepen

---

3 De Cito-groep is de organisatie die zich bezig houdt met de ontwikkeling van toetsen voor het onderwijs. De Eindtoets basisonderwijs (de Cito-toets) is daarvan de bekendste.

ook wereldoriëntatie, worden belangrijk genoeg gevonden om systematisch te volgen en te registreren. Niet alle talenten wegen even zwaar in de rangorde die door de tests wordt gegenereerd. Kinderen nemen deze hiërarchie feilloos over: ook voor hen is het glashelder dat goed zijn in rekenen en taal hoger staat aangeschreven dan sociaal, creatief of handvaardig zijn. En zij weten niet alleen van zichzelf maar ook van andere kinderen waar zij in die rangorde staan. Ondanks alle mooie woorden gaat het op de basisschool in de eerste plaats – en weer in toenemende mate – om cognitieve prestaties. Dit blijkt wel als ouders en kinderen aan het eind van de achtste groep, op een in vergelijking met andere landen jonge leeftijd, een van de belangrijkste beslissingen in de (school)loopbaan moeten nemen: de keuze voor het voortgezet onderwijs.

## De werking van selectie

In het officiële beleid wordt de transitie van basis- naar voortgezet onderwijs als een neutrale overgang voorgesteld, waarin kinderen volgens hun bekwaamheden worden verdeeld over verschillende schooltypen. Alle onderwijshervormingen ten spijt is het Nederlandse systeem van voortgezet onderwijs in de praktijk echter een hiërarchisch systeem gebleven met het gymnasium aan de top, het lager beroepsonderwijs onderaan. En misschien is het systeem het laatste decennium zelfs wel hiërarchischer is geworden. Anders dan oorspronkelijk bedoeld, kwam de beslissing naar welk schooltype een kind zou gaan, niet te liggen na de brugperiode, maar aan het eind van de basisschool. In die beslissing is de Cito-toets een steeds belangrijker rol gaan spelen: een toets die pretendeert op een objectieve manier de prestaties van leerlingen vast te stellen en op basis daarvan de leerlingen te kunnen verdelen over de verschillende onderwijsniveaus (De Regt 2004). Dit kan gezien worden als een overwinning van het meritocratische principe van selectie op basis van prestaties. Maar hiermee wordt ook duidelijk dat de vaardigheden die opgenomen zijn in de toets – taal, rekenen en informatieverwerking – belangrijker zijn bij de beoordeling van kinderen dan sociale, emotionele en creatieve vaardigheden die geen deel uitmaken van de toets. De prestaties zoals onder meer gemeten door de Cito-toets, bepalen waar een kind na de basisschool terechtkomt, een keuze die zwaar weegt voor de toekomstkansen van elk individueel kind.

In de selectie op intelligentie, schoolvorderingen of schoolgeschiktheid is zichtbaar hoe hardnekkig de reproductie van ouderlijke positie in het onderwijs is. Het meritocratisch ideaal van gelijke kansen blijkt niet bereikt te worden, omdat de sociale herkomst van leerlingen een zwaar stempel op hun onder-



wijsprestaties blijft drukken.<sup>4</sup> Dit is dan ook een centraal thema in de onderwijssociologie gebleven. Het meeste onderzoek is, zoals gezegd, gericht op het vinden van variabelen die de verschillen in schoolloopbaan verklaren, gelegen in het ouderlijk milieu of in de school. Minder aandacht is er voor een thema waarnaar in de Engelse onderwijssociologie de laatste tijd meer onderzoek wordt gedaan, namelijk de rol van ouders uit de midden- en hogere klassen in het instandhouden of zelfs vergroten van deze verschillen. Aangemoedigd door de neo-liberale ideologie van *parental choice* bewerkstelligen deze ouders door hun keuze voor particuliere scholen of voor als 'goed' bekend staande staatscholen een onderwijshiërarchie langs klassenlijnen (vgl. Halstead 1994; Power 2002; Ball 2003). In Nederland is daarnaar nog bijzonder weinig onderzoek gedaan. In het *AST* werd de opkomst van het particulier voortgezet onderwijs in dit licht geplaatst (De Regt & Weenink 1999a; 1999b; 2000).

Maar de meeste sociologen mogen dan beweren dat er geen sprake is van een meritocratie, voor kinderen lijkt de hiërarchie die voortvloeit uit de gestandaardiseerde beoordelingen waaraan zij regelmatig worden onderworpen, een objectieve werkelijkheid. Zij worden geconfronteerd met de ideologie van gelijke kansen die stelt dat succes is te danken aan eigen inspanning en falen is te wijten aan gebrek aan talent. De beslissing of kinderen worden toegelaten tot havo-vwo of verwezen worden naar het vmbo is een belangrijk criterium voor succes of falen. De scheidslijn tussen deze schooltypen is scherper geworden en de selectie aan het eind van de basisschool heeft daarvoor aan gewicht gewonnen. Kinderen die naar het vmbo gaan, een kleine zestig procent van alle kinderen, krijgen de boodschap mee dat ze onvoldoende presteren, dat ze niet goed genoeg zijn, en soms gaan deze kwalificaties in één adem samen met de bewering dat ze tot een probleemcategorie behoren. Als onderwijstype heeft het vmbo de afgelopen jaren voornamelijk in negatieve zin in de belangstelling gestaan. In de media wordt zelfs ongegeneerd van 'het afvoerputje van het onderwijs' gesproken. De kans is dan ook groot dat kinderen die naar een vmbo-school worden verwezen een zelfbeeld van falen internaliseren, en dat in een samenleving waarin onderwijskwalificaties essentieel zijn voor succes. Toch moeten ook deze leerlingen hun schoolloopbaan met een diploma afsluiten, willen zij zich een 'startkwalificatie' voor de arbeidsmarkt verwerven. De vraag rijst hoe deze kinderen gemotiveerd kunnen

---

4 De socioloog Wout Ultee verklaart evenwel in het *NRC Handelsblad* (18 juli 2002: 1) dat Nederland een meritocratie is geworden en dat mensen bijna altijd terecht komen waar ze op grond van hun talenten thuishoren.

blijven om hun opleiding af te maken. Voor de leerkrachten op vmbo-scholen is dat een enorm probleem, dat veel inzet en creativiteit vraagt en dat langzamerhand ook bij beleidsmakers enige erkenning krijgt.

Ook sociologisch is de vraag interessant hoe kinderen reageren op de continue, gestandaardiseerde selectie in het onderwijs. Hoe worden zij ertoe gebracht de criteria te accepteren waarop ze worden beoordeeld? Internaliseren zij de ideologie dat er sprake is van eerlijke competitie en selectie op basis van bekwaamheden en verdiensten en leggen ze zich daarbij neer? In Nederland is daar in de jaren tachtig onder meer door de onderwijssocioloog Matthijssen aandacht aan besteed in zijn boek *De ware aard van balen* (1986), waarin de auteur pleit voor de middenschool. Dit onderzoek naar motivatieproblemen is in het AST besproken door Mieke de Waal (1986). In de Engelse onderwijssociologie is dit probleem de laatste jaren dominant op de research-agenda komen te staan in onderzoek naar *assessment* in het onderwijs (Hargreaves 1989; Conner 1991; Broadfoot 1992; 1996; Gipps et al. 1995; Filer & Pollard 2000). Daarin gaat het onder meer over de competenties die centraal staan in het selectieproces, over de legitimering van selectie, over de vraag hoe aan de afvallers duidelijk wordt gemaakt dat deze criteria juist en 'eerlijk' zijn en hoe hun wordt geleerd te berusten in eigen vermogens. Een van de mechanismen om dat te bewerkstelligen wordt *cooling out* genoemd (Broadfoot 1996). Daarmee wordt bedoeld op de vervanging van eenmalige selectie, bijvoorbeeld aan het eind van de basisschool, door een meer geleidelijk proces waarin kinderen leren inzien dat zij een laag prestatieniveau hebben via een manier van beoordelen waarin zijzelf een groot aandeel hebben. De beoordeling resulteert niet in een formeel examen waarvoor iemand kan zakken, maar de resultaten van het leerproces worden neergelegd in bijvoorbeeld dossiers of portfolio's waarmee leerlingen kunnen laten zien wat zij hebben gepresteerd. In zo'n systeem wordt de beoordeling diffuser, blijft de selectie meer verborgen en wordt een expliciete rangorde vermeden. In Engeland werd deze verschuiving zichtbaar na 1965 toen de niet-selectieve *comprehensive school* werd ingevoerd en het *eleven-plus* examen aan het eind van de basisschool werd afgeschaft.

Op Nederlandse basisscholen is zo'n continue beoordeling geïnstitutionaliseerd in het leerlingvolgsysteem. Maar het aanvankelijke doel om ieder kind op zijn eigen manier en niveau te laten ontplooiën en geen rangorde aan te brengen tussen kinderen wier schoolprestaties beter of slechter zijn, dreigt ondergeschikt te raken aan de selectieve en hiërarchiserende functie van de beoordeling. Het proces van voortdurende beoordeling eindigt in Nederland in een zeer abrupte breuk aan het einde van de basisschool, als leerlingen op

basis van vooral cognitieve vaardigheden naar hogere of lagere vormen van voortgezet onderwijs worden verwezen. De gestandaardiseerde, 'objectieve' vorm waarin dat gebeurt leert kinderen dat zij de plaats krijgen toegewezen die hun op grond van hun talenten toekomt.

## Conclusie

Elitair mag weer. Te lang zou 'de verstikkende gelijkheidsdeken' die over Nederland hing het onderwijsniveau naar beneden hebben gehaald, excellente prestaties hebben tegengewerkt, talenten hebben onderdrukt en hebben geleid tot eenvormigheid en middelmatigheid. In de moderne retoriek kunnen pleidooien voor het belonen van prestaties en voor het aanbrengen van hiërarchische verschillen, voor topklassen en aandacht voor hoogbegaafden, voor elite-onderwijs en elite-universiteiten op brede instemming rekenen. In deze retoriek krijgt de intellectuele elite de plaats toegekend die haar in een zuiver meritocratische samenleving toekomt. Dat is de groep aan wie alle ruimte moet worden geboden omdat zij het belangrijkste kapitaal in een kenniseconomie vertegenwoordigt.

Het gelijkheidsethos dat sinds de jaren zestig het denken over onderwijs domineerde, lijkt op zijn retour. De selectie in het onderwijs is scherper dan enkele decennia geleden. In Nederland worden kinderen, meer dan in welk ander land ook, vanaf de eerste klassen van de basisschool onderworpen aan toetsen en tests. Het expliciete doel daarvan is vast te stellen op welk niveau leerlingen zich bevinden en hoe ze op een hoger niveau kunnen worden gebracht, maar impliciet wordt op deze manier aan kinderen duidelijk gemaakt waar zij in de prestatierangorde staan. Aan het eind van de basisschool, op jongere leeftijd dan in de meeste ons omringende landen, vindt een van de belangrijkste selectiemomenten plaats. Kinderen moeten dan voor een bepaald type vervolgonderwijs kiezen. Verschillende pogingen om deze vroege studie-keuze uit te stellen zijn mislukt. De middenschool waarvan in de jaren zeventig enige tijd sprake was, en die uitstel van selectie beloofde, is nooit ingevoerd. En inmiddels is besloten tot afschaffing van de 'basisvorming' die tot doel had om alle leerlingen in de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs, ongeacht het schooltype, eenzelfde basis aan kennis en vaardigheden te bieden.

Weliswaar gaan de meeste kinderen na de basisschool eerst naar een brugklas en pas daarna naar een bepaald schooltype, maar de meeste brugklassen bevatten nog slechts twee niveaus, zoals havo-vwo of mavo-havo (Bronneman-Helmers e.a. 2002: 97) en er wordt weer meer onverbloemd vastgehouden aan

het oude hiërarchische systeem van voortgezet onderwijs.<sup>5</sup> Deze ontwikkeling is door de invoering van het vmbo nog versterkt, waardoor het selectiemoment direct na de basisschool nog belangrijker is geworden. En er zijn zelfs geluiden om dit moment nog te vervroegen door al op de basisschool met een differentiatie van lesstof te beginnen, en kinderen die naar het vmbo gaan niet de Cito-toets te laten maken. De scheiding tussen havo/vwo-kinderen en vmbo-kinderen zou daardoor zelfs al plaatsvinden voor de afronding van de basisschool. Dit idee wordt verdedigd met het argument dat ieder kind op eigen vermogens moet worden aangesproken. Om met het PvdA-Tweede-Kamerlid Mariëtte Hamer te spreken: ‘De ene leerling is meer gericht op het werken met de handen en de andere op kennis. Elk kind heeft zijn eigen capaciteiten en leerstijl. Gelijke kansen betekent nu voor ons dat elk kind gelegenheid moet krijgen om zijn capaciteiten ten volle te kunnen ontplooiën’ (Interview in het *Reformatorisch Dagblad*, 1 oktober 2004). In die redenering wordt de suggestie gewekt dat verschillen in schoolprestaties, schooltypen en de beroepen waarvoor zij opleiden er niet toe doen. Goed zijn in rekenen, handvaardigheid of gymnastiek, kiezen voor vmbo of gymnasium, handarbeid of hoofdarbeid verrichten – het gaat om neutrale kwesties. Dat in de prestaties van kinderen hun sociale en culturele bagage is verdisconteerd wordt in die redenering niet gezien; dat werken met de handen lager staat aangeschreven en lager wordt beloond wordt niet genoemd. Kinderen die voor het vmbo worden geselecteerd ervaren dat differentiatie geen neutraal proces is. Voor de meesten is het vmbo niet hun eerste keuze. De berichtgeving over het vmbo in de media wijst evenmin in de richting van een onderwijssoort waar kinderen weliswaar andere maar zeker niet mindere talenten dan op het gymnasium tot ontwikkeling brengen.

Wel komen op de negatieve publiciteit waarmee het vmbo en het mbo te kampen hebben langzamerhand ook reacties die wijzen op het belang van deze schooltypen waar onze toekomstige timmerlieden, loodgieters, verzorgers, monteurs, fabrieksarbeiders, winkelbedienden en administratieve medewerkers – de ‘ruggengraat van onze samenleving’ – worden opgeleid.<sup>6</sup> Toch gaat het hier

---

5 Het aantal categorale scholen, zoals zelfstandige gymnasia of mavo's, die alleen een enkelvoudige klas aanbieden, is sterk afgenomen. Maar in 2004 besloot bijvoorbeeld het Amsterdams Lyceum haar havo af te stoten en door te gaan met alleen een vwo (atheneum en gymnasium), hetgeen een nieuwe trend zou kunnen inluiden.

6 In 2004 zijn met dit doel twee films uitgebracht: de dvd *VMBO gedaan*, waarop succesvolle oud-leerlingen van het vmbo door 3e-jaars vmbo-ers worden geïnter-

vooral om een imago-offensief. De onderwijshiërarchie als zodanig wordt niet ter discussie gesteld. Dat de havo en het vwo hoger gewaardeerd worden dan het vmbo ‘weet iedereen’, ook de kinderen die op die scholen zitten. En dat opleidingskwalificaties van vmbo en mbo toegang geven tot een qua inkomen en prestige minder gewaardeerde arbeidsmarktpositie, lijkt door weinigen als probleem te worden erkend. Niet de rangorde in het onderwijssysteem, niet de vroege selectie voor studie en beroep, noch de eigenwaarde van de kinderen die naar het vmbo gaan, maar hun motivatie wordt als probleem gezien: hoe zijn deze kinderen blijvend te motiveren voor onderwijs dat voorbereidt op het lager gewaardeerde werk.

In de retoriek van talenten, prestaties, verdiensten, beoordeling en selectie is nauwelijks oog voor de maatschappelijke ongelijkheid die inherent is aan de selectie op basis van cognitieve prestaties, noch voor de rechtvaardigheid van een op onderwijsprestaties en onderwijskwalificaties gebaseerde hiërarchie. En dit is juist waar Michael Young in zijn beschrijving van de meritocratische samenleving aandacht voor vroeg. De door hem voorspelde opstand van de lagere klassen mag dan zijn uitgebleven, de weerzin en weerstand tegen de school – te zien in ordeverstoring, spijbelen en schooluitval – bij een deel van de leerlingen van het vmbo kan niet los gezien worden van het gegeven dat het vmbo de laagste trede is op de onderwijsladder en voorbereidt op de laagste sporten in de klassen- en statushiërarchie.

## Literatuur

- Ball, S. J. (2003) *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*, Londen/New York: Routledge Falmer.
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1977 [1970]) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londen: Sage.

---

viewd, en *See yourself*, een film die gemaakt is op initiatief van JOB, de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, waarin leerlingen van vmbo en mbo hun veelal negatieve imago en zelfbeeld onderzoeken.

7 Ultee (*NRC Handelsblad*, 18 juli 2002) meende dat de grote aanhang voor Pim Fortuyn te zien was als een uiting van wrok van de lagere klassen tegen de bestaande klassenhiërarchie.

- Broadfoot, P. (1992) 'Measuring the quality of education for parents and students', in P. Vedder (red.), *Mesuring the Quality of Education*, pp. 109-122, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Broadfoot, P. (1996) *Education, Assessment and Society. A sociological analysis*, Buckingham: Open University Press.
- Bronneman-Helmers, H.M. e.a. (2002) *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bros, L. & J. Dronkers (1994) 'Jencks in Twente: over de sleutelmacht van het onderwijs en de arbeidspositie van vrouwen', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 21: 67-88.
- Conner, C. (1991) *Assessment and Testing in the Primary School*, Londen: The Falmer Press.
- Daalen, R. van & A. de Regt (2003) 'Twintigste-eeuwse veranderingen in schoolse disciplineren: ruimte, tijd en beoordeling', in J.C.C. Rupp & W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*, pp. 159-189, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dronkers, J. & W.C. Ultee (red.) (1995) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland*, Assen: Van Gorcum.
- Dronkers, J. & M.M.M. Jungbluth (1979) 'Schoolloopbaan en geslacht: de invloed van geslacht op de schoolloopbaan van het Nederlands primair en secundair onderwijs', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 6: 6-50.
- Dronkers, J. (1992) 'Intergenerationele effecten: werkloosheid en arbeidsongeschiktheid van vaders en de schoolloopbaan van kinderen', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 18: 39-62.
- Dronkers, J. (1992), 'Minder drama, meer analyse: repliek', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 18: 71-75.
- Duijker, H.C.J. (1976) 'De ideologie der zelfontplooiing', *Pedagogische Studiën*, 53: 358-373.
- Elias, Ton (1963) *Van mammoet tot wet*, 's-Gravenhage: Pax.
- Filer, A. & A. Pollard (2000) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and contexts of primary schooling*, Londen/New York: Continuum.
- GANZEBOOM, H.B.G. (1993) 'Historisch socioloog houdt van complexe verklaringen voor schoolbezoek', *NRC Handelsblad*, 21 oktober, p. 5.
- Gillijns 1991, P. (1991) *Leerlingvolgsysteem*, Tilburg: Zwijsen.
- Gipps, C. et al. (1995) *Intuition or Evidence? Teachers and national assessment of seven-years-olds*, Buckingham: Open University Press.
- Graaf, N.D. de & P.M. de Graaf (2002) 'Formal and popular dimensions of cultural capital: effects on children's educational attainment', *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38: 167-186.
- Grotenhuis, H. ten & J. Dronkers (1989) 'Enkele gevolgen van werkloosheid en arbeidsongeschiktheid in de verzorgingsstaat: ongelijke onderwijskansen van kinderen', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 15: 634-651.

- Grotenhuis, H. ten (1992) 'Commentaar op Dronkers: reactie', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 18: 63-70.
- Halstead, M. (1994) *Parental Choice and Education*, Londen: Kogan Page.
- Harbers, H. & M. van Hasselt (1981) 'Onderwijs tussen reproductie en reductie', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 8: 103-133.
- Hargreaves, A. (1989) *Curriculum and Assessment Reform*, Buckingham: Open University Press.
- Heek, F. van (1968) *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*, Meppel: Boom.
- Kley, P. van der & Wesseling, A. (1975) *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Terugblik en perspectief*, Universitaire Pers Rotterdam.
- Korzec, M. (1975) 'Ongelijkheid en onderwijs', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 2: 119-124.
- Peschar, J.L. & G. de Vries (1995) 'Discussie over Het pedagogisch regiem', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 21: 138-149.
- Power, S., T. Edwards, G. Whitty & V. Wigfall (2002) *Education and the Middle Class*, Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Regt, A. de & D. Weenink (1999a) 'Egalitair tegen wil en dank: rechtvaardigingen voor de keuze voor particulier onderwijs', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 26: 229-254.
- Regt, A. de & D. Weenink (1999b) 'Een beetje discipline: de dwang van het particulier onderwijs', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 26: 324-343.
- Regt, A. de & D. Weenink (2000) 'Angst voor sociale daling? De functies voor particulier onderwijs', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 27: 269-291.
- Regt, A. de (2004) "'Welkom in de ratrace": over de dwang van de Cito-toets', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 31 (3): 297-320.
- Sennett, R. & J. Cobb (1972) *The Hidden Injuries of Class*, Cambridge/Londen/Melbourne: Cambridge University Press.
- Vries, G. de (1993a) "'Omdat het nu eenmaal moet!" De verbreiding van maatschappelijke schooldwang', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 19: 23-71.
- Vries, G. de (1993) *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*, Amsterdam: Meulenhoff.
- Waal, M. de (1986) 'Het middel tegen balen', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 13: 369-373.
- Wilterdink, N. (1977) 'Sociale stratificatie in Nederland: recente literatuur', *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 4: 392-397.
- Young, Michael (1958) *The Rise of Meritocracy, 1870-2033*, Londen: Thames & Hudson.