

Een andere kijk op talent

Krijn van Beek en Ingrid Doorten

Inleiding	1
De kans krijgen om te oefenen.....	5
Cohorten en levenslopen	5
De huidige generatie kinderen	6
Institutionele drempels	7
Onderwijsambities.....	7
Sociale structuren en praktijken.....	9
Opleidingsniveau als ordeningsmechanisme in de samenleving	9
Het gezin en de sociale omgeving.....	10
Sociale waardering en onderwijsongelijkheid	13
Conclusies	14

INLEIDING

In een rijke kennissamenleving als de Nederlandse krijgt het begrip ‘achterstand’ een nieuwe betekenis. Gebrek in materiële zin komt nog steeds voor (vgl. Smolenaars (2008) voor een indringend beeld van de pech en ellende die ook heden ten dage in Nederland voorkomt), maar achterstand als breed maatschappelijk fenomeen moeten we nu veel meer gaan begrijpen in termen van gefnuikte kansen en mogelijkheden.

Mensen hebben allerlei potentieel: talent dat op de een of andere manier tot ontwikkeling kan komen, dat geoefend kan worden, net zolang totdat het een meerwaarde is geworden in onze samenleving. Een meerwaarde waarmee mensen hun brood kunnen verdienen, een meerwaarde waarmee mensen zin aan hun leven kunnen geven, een meerwaarde waarmee mensen betekenisvolle burgers in een samenleving kunnen zijn.

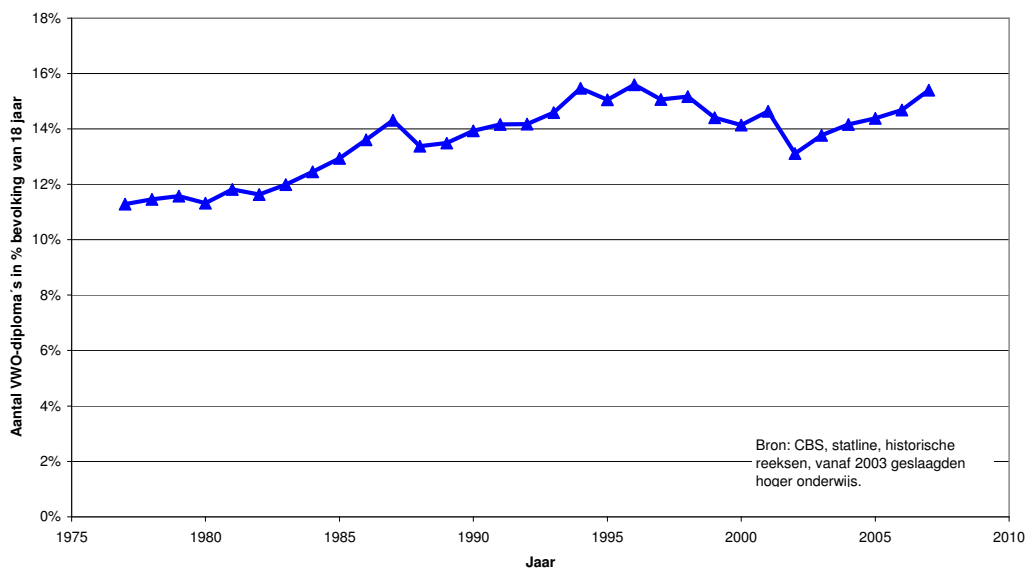
Vanuit een dergelijk idee van talent, kunnen we vervolgens kijken wat daarvan verwezenlijkt wordt. Zijn er veel mensen die meer zouden kunnen dan ze nu doen? Houden we barrières in stand die – onbedoeld – ertoe leiden dat talent onontdekt, onge oefend, onbenut blijft? Bieden we mensen voldoende mogelijkheden hun talenten te oefenen en tot betekenisvolle activiteit te ontwikkelen?

Bij sommigen lijkt het idee te hebben postgevat dat het meritocratisch ideaal in de Nederlandse samenleving wel zo'n beetje bereikt is. Bijvoorbeeld Tonkens en Swierstra (2008) vinden het tijd het meritocratisch ideaal zelf aan de kaak te stellen, zij vinden de uitkomsten tot nu toe niet erg bevredigend.

Wij kiezen in dit stuk een ander uitgangspunt: volgens ons is het meritocratisch ideaal allerminst bereikt en zijn er allerlei sociale, culturele en institutionele mechanismen die ertoe leiden dat te veel mensen te weinig kans krijgen hun talent te ontdekken en tot ontwikkeling te brengen. Er lijken talloze kleine en grote tegenkrachten die op structurele wijze mensen een plek wijzen onder hun niveau, en/of ze daar houden. Die tegenkrachten zorgen ervoor dat we mensen zelf en de Nederlandse samenleving als geheel tekort doen.

Nu gaan we Nederland niet in een dal praten, integendeel: we hebben enorme sprongen voorwaarts gemaakt en vermoedelijk kan nu een groter aandeel van de Nederlandse bevolking zijn talent ontwikkelen dan ooit tevoren. We betwisten ook niet dat als je Nederland internationaal zou vergelijken, het vermoedelijk in de meeste lijstjes van kansen voor talent in de top 10 zal staan. Maar daarmee is het grote meritocratische project niet af: juist nu we beginnen te ontdekken wat de mens zoal vermag, is het zaak te onderkennen dat er helemaal geen grens in zicht is, dat veel meer mensen veel meer kunnen bereiken dan ze nu doen, als we ze daar de kans voor weten te geven.

Ontwikkeling VWO-diploma's, 1977-2007



En precies hier lijkt de Nederlandse samenleving tekort te schieten. Illustratief hiervoor is een internationaal vergelijkend onderzoek van NICIS (2009). In deze studie blijken Turks-Nederlandse kinderen in sommige andere landen veel vaker naar scholen voor algemeen vormend voortgezet onderwijs te gaan, terwijl Nederland ook nog eens de meeste voortijdig schoolverlaters onder deze groep telt. Voor veel kinderen in deze groep slagen we er niet in ze hun talent te laten ontplooiën. Een andere illustratie geeft figuur 1 waarin de ontwikkeling van het aan-

tal VWO-diploma's is weergegeven in relatie tot het aantal kinderen van 18 jaar. De dertig jaar die de grafiek beslaat, toont een groei van in totaal ongeveer 30 procent ofwel minder dan 1 procent per jaar en illustreert de diepgewortelde gedachte dat het de bedoeling is van het onderwijs kinderen te selecteren, niet per se om ze op een hoger plan te brengen. Ook in het begin van de 21^{ste} eeuw slagen we er niet in meer dan 1 op de 6 kinderen een VWO-diploma te laten halen – en daarmee rechtstreekse toegang tot een universiteit.

Het basisidee in dit essay is dat van potentieel: de achterstanden waar we in dit stuk naar kijken zijn die van een onvervuld potentieel. In een tijd waarin we weer sneller geneigd zijn te kijken naar individuen als hoofdverantwoordelijke voor hun eigen ontwikkeling, is dat een risicovolle gedachte: voor je het weet, denkt de lezer dat een onvervuld potentieel 'eigen schuld' is, terwijl het interessante juist is dat we veel omgevingsfactoren kunnen aanwijzen die ervoor zorgen dat potentieel niet benut wordt – hierover gaat het hart van dit betoog.

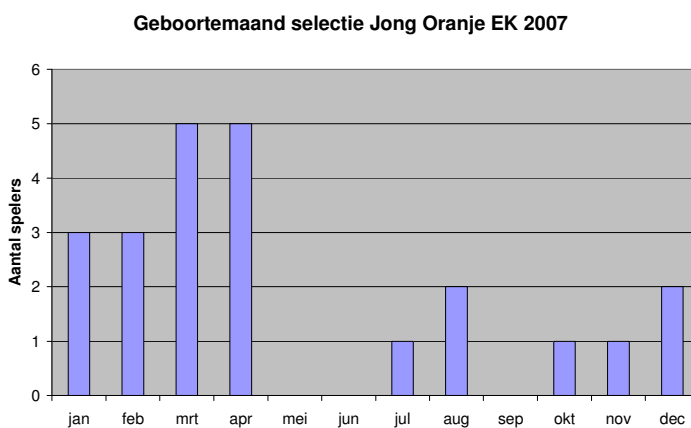
Natuurlijk is het niet zo dat we potentieel tot een echt meetbaar begrip kunnen maken om dan vervolgens te kunnen vaststellen welke mensen welk percentage van hun potentieel hebben verwezenlijkt. Daarvoor is potentieel net iets te on-grijpbaar: wie nooit een muziekinstrument heeft vastgehouden, komt er ook niet achter welk een inspirerende pianolerares in haar schuilt. Wie niet de kans krijgt om eindeloos breuken te oefenen, zal geen betastudie gaan doen. En andersom: er zijn legio voorbeelden van mensen bij wie niet een uitzonderlijke aanleg werd vermoed, maar die door eindeloos oefenen, wel tot grote hoogte weten te stijgen.

Onderzoekers van de Onderwijsraad (Mulder e.a. 2007) doen een poging onderbenutting te meten. Om dit meetbaar te maken, onderscheiden zij zeven verschillende mogelijkheden. Bijvoorbeeld analyseren zij verschillen tussen IQ-scores en behaalde resultaten, tussen schoolprestaties en schooladvies en tussen verwachtingen van docenten en feitelijk behaalde resultaten. Op alle dimensies komen ze tot de conclusie dat tussen de 15 en 20 procent van de leerlingen beneden hun niveau zit of presteert. Onderbenutting komt vaker voor bij allochtonen – en dan weer het sterkst bij Turks-Nederlandse kinderen – en kinderen van laagopgeleide ouders.

Als die 15 tot 20 procent al een zorgelijk cijfer mag zijn, het kan niet anders dan dit een ondergrens is. Immers, ook IQ-scores zijn tenminste ten dele weer het resultaat van oefening en training; verwachtingen van docenten beïnvloeden de prestaties van kinderen en als je eenmaal te laag zit, is het moeilijk om te laten zien dat je te laag zit. De potentie en de waarneming bewegen zo als het ware met elkaar mee. Het idee van potentieel, van onbenut potentieel, zien wij dan ook primair als een denkexercitie, bedoeld om te onderzoeken hoe we met talent omgaan en hoe we ervoor kunnen zorgen dat iedereen op zijn minst de kans krijgt een talent tot bloei te laten komen.

Een belangrijke inspiratiebron voor het idee van potentieel is het werk van de Amerikaanse auteur Malcolm Gladwell (2008), die in zijn boek *Outliers* een aan-

tal aanknopingspunten geeft voor een analyse van (onbenutte) capaciteit. Gladwell geeft een aantal voorwaarden voor mensen om hun potentieel tot ontwikkeling te brengen. De belangrijkste hiervoor is de kans en de mogelijkheid om te oefenen. De voorbeelden in zijn boek geven aan dat niet iedereen die kans krijgt en andersom: dat mensen die tot uitzonderlijke hoogte stijgen vaak ook een uitzonderlijke kans kregen om te oefenen. Als voorbeeld van bijzondere successen noemt hij een hele generatie van softwareondernemers die allemaal in dezelfde periode geboren, allemaal in hun tienerjaren een bijzondere kans kregen om eindeloos te programmeren (door een gelukkig toeval, in een tijd dat er nog nauwelijks computers waren) en zo een kans kreeg om met een bijzonder en onvermoed talent van grote maatschappelijke betekenis te worden.



Een ander voorbeeld betreft de spelers van vertegenwoordigende elftallen, waarbij Gladwell divers onderzoek citeert dat aangeeft dat deze spelers bijna allemaal een geboortemaand hebben die net ligt na de scheiding in jaarklassen. De figuur illustreert dit voor het Nederlandse voetbal. Het lijkt erg onwaarschijnlijk

dat het meeste voetbaltalent in de 1^e maanden van het jaar wordt geboren, waarschijnlijker is dat de oudste spelers binnen een jaarklasse op jonge leeftijd verder in hun ontwikkeling zijn en dus meer kans hebben in een selectieteam te komen en daar extra oefening krijgen. Op hun zestiende, achttiende, vijftiende maakt die paar maanden leeftijdsverschil natuurlijk niet veel meer uit, maar de gemiste trainingstijd van vroeger maken de anderen niet meer goed. In dit voorbeeld is het opnieuw de oefening die telt, maar blijkt ook een onvermoede institutionele barrière te bestaan die veel talent al in een vroeg stadium fnuikt. Het lijkt niet ondenkbaar dat zich twee keer zoveel talent zou aandienen als de KNVB met halfjaargroepen gaat werken.¹

Het al dan niet kunnen ontwikkelen van talent blijkt ook afhankelijk van de gezinssituatie waaruit iemand komt en de sociale omgeving waarin iemand opgroeit. Kinderen met ouders die hun talenten aanmoedigen en hen betrekken bij allerlei

¹ Het geboortemaandeffect is overigens eerder en vaker beschreven. Een vroege publicatie is Dudink (1994), maar de Belgische scheikundeleraar Verhulst beweert dat hij al vier jaar daarvoor een artikel naar Nature stuurde (Feenstra, 1994). Plug (2001) analyseert het effect voor het onderwijs. In 2005 zorgde een persbericht van de Universiteit van Amsterdam tijdens het jeugd WK-voetbal voor de nodige media-aandacht (zie bijvoorbeeld Velthuis, 2005). Bij uitgeverij Boom verschijnt in september 2009 een boek over dit onderwerp van Dudink getiteld "herfstkinderen". In België is veel meer onderzoek over het geboortemaandeffect beschikbaar, zie bijvoorbeeld: <http://www.eduratio.be/geboortemaand.html> met ook de nodige tips om de negatieve effecten te verzachten.

sociale en culturele activiteiten, hebben meer kans hun talenten te ontwikkelen dan kinderen waarvan de ouders dat niet doen. Gladwell noemt deze stijl van opvoeden ‘concerted cultivation’ (het aanleren van de cultuur van de groep). Het is goed voor te stellen dat sociale omgevingen zoals de school of de universiteit vragen om een zekere mate van aanpassing aan de geldende sociale codes. Kinderen die deze codes van huis uit hebben meegekregen hebben het gemakkelijker. In Nederland spreekt bijvoorbeeld Paulle (2006) in ditzelfde verband over een ‘tweede natuur’ die kinderen uit achterstandsmilieus zich alleen eigen kunnen maken door intensief contact met middenklasse kinderen en gezinnen.

Per saldo kunnen we langs een aantal lijnen kijken waar en waarom potentieel niet tot ontwikkeling komt. Preciezer gezegd: waar en hoe de kansen dat potentieel tot ontwikkeling komt, kunnen worden vergroot. Het gaat dan om:

- de kans krijgen om te oefenen
- institutionele drempels
- sociale structuren en praktijken

In dit essay willen we langs deze lijnen het idee van potentieel verder verkennen en uitwerken.

DE KANS KRIJGEN OM TE OEFENEN

Cohorten en levenslopen

Wat Malcolm Gladwell op allerlei manieren illustreert, is dat talent alleen niet het verschil maakt. Mensen moeten de kans krijgen dat talent te oefenen en zij zijn daarbij afhankelijk van wat de geschiedenis – of met andere woorden – hun omgeving hen op dat moment biedt. Het voorbeeld van de succesvolle computerjongens uit de inleiding laat dit overtuigend zien. Je moet talent hebben, op het juiste moment geboren zijn én de gelegenheid krijgen om te oefenen.

Het belang van je leeftijd op een bepaald moment in de geschiedenis lijkt daarbij cruciaal. Het boek noemt ook het voorbeeld van de 75 rijkste mensen aller tijden van over de hele wereld. Een opmerkelijke twintig procent van hen blijkt geboren in de Verenigde Staten tussen 1831 en 1840. De verklaring hiervoor is dat een paar decennia later de Amerikaanse economie de grootste transformatie uit de geschiedenis meemaakte. In de jaren zestig en zeventig van de negentiende eeuw werden bijvoorbeeld de spoorwegen gebouwd en Wall Street opgericht. De mensen die na 1840 werden geboren waren nog te jong om van deze ommezwaai te profiteren, de mensen die voor 1830 waren geboren waren al te oud om echt mee te veranderen.

Ook de socioloog C. Wright Mills vond iets opmerkelijks over deze generatie. Hij bestudeerde de Amerikaanse zakelijke elite tot aan de twintigste eeuw. De meesten van hen kwamen uit gegoede milieus, wat op zich niet verwonderlijk is. Toch was er een duidelijke uitzondering: de groep zakenlieden geboren tussen 1830 en

1840. In die tijd deed afkomst er veel minder toe. Dit toont aan hoe groot het voordeel was, wanneer je in die tijd geboren was.

Sociologisch onderzoek toont aan dat verschillende geboortecohorten (mensen die in dezelfde periode geboren zijn) vaak verschillende kansen hebben in het leven, juist doordat zij op bepaalde momenten in hun leven – en dan allemaal op dezelfde leeftijd – hetzelfde hebben meegemaakt. De Nederlandse socioloog Henk Becker schreef een boek over generaties en hun kansen. Zo hebben de veertigers van nu volgens hem een zware start gehad. Ze werden volwassen tijdens de eerste diepe economische crisis na de Tweede Wereldoorlog, met een massale jeugdwerkloosheid tot gevolg. Ze hadden destijds vijf keer zoveel kans werkloos te worden als de voorgaande generatie, de babyboomers. Deze ‘verloren generatie’ moest genoeg nemen met een uitkering, ofwel jarenlang tijdelijk of laaggeschoold werk verrichten. Velen vluchtten in een vervolgstudie of begonnen een eigen bedrijf.

Het zijn overigens niet alleen economische omstandigheden, oorlogen en wereldpolitiek die van invloed kunnen zijn op het al dan niet kunnen ontwikkelen van talenten bij opeenvolgende generaties, ook nationale stelselwijzigingen in het onderwijs bijvoorbeeld kunnen de keuzepatronen wijzigen en maatschappelijke kansen voor een bepaalde groep doen toenemen. Met behulp van evaluatieonderzoek zouden we kunnen nagaan of ingevoerde veranderingen – zoals destijds de Mammoetwet of meer recent de Wet op de basisvorming – inderdaad van invloed zijn (Peschar & Wesselingh).

De huidige generatie kinderen

Wat kunnen we hiervan leren voor de huidige en toekomstige generaties kinderen? Ten eerste dat het nogal uitmaakt of je kunt oefenen. Oefenen met rekenen en taal, maar ook met andere vakken, zoals handvaardigheid, tekenen, muziek, ict, sport. Alleen zo kunnen kinderen ontdekken waar hun talent zit en dit verder ontwikkelen. Veel kinderen doen ook allerlei activiteiten, vooral ook buiten schooltijd. En ouders zijn daarbij vaak druk in de weer de kinderen van de ene naar de andere activiteit te begeleiden. Brede scholen kunnen hier een rol vervullen, door zelf naschoolse activiteiten aan te bieden of vervoer te organiseren naar sport of muziekles.

Nieuwe achterstanden zijn te verwachten voor kinderen waarvoor dit niet georganiseerd wordt. Het SCP stelde onlangs dat kinderen uit gezinnen die het niet zo breed hebben veel minder meedoen (vaak uit financiële overwegingen), ondanks het bestaan van allerlei voorzieningen (zoals gemeentelijke subsidies voor sport). En hoewel scholen al veel activiteiten aanbieden is het misschien niet zo gek wanneer de leraar er ook op let of kinderen buiten schooltijd ook meedoen. Dit onderwerp kan de leraar aankaarten in een huisbezoek, maar dat levert ongetwijfeld discussie op over wat nu eigenlijk de taken van de leraar zijn.

Ten tweede leren we dat we nauwelijks tot geen invloed hebben op de geschiedenis, maar dat de geschiedenis (de tijd waarin een kind opgroeit) grote invloed

heeft op het succesvol benutten van talent. Met het oog hierop is een langetermijnvisie op maatschappelijke ontwikkelingen waarschijnlijk zinvol, hoewel lang niet alles kan worden voorzien. Wat staat de kinderen van nu in de toekomst te wachten? Op dit moment is er sprake van een wereldwijde economische crisis, die voor velen uit de lucht kwam vallen. Is het huidige schoolsysteem – met VMBO, studiehuis, MBO, HBO en universiteit – wel zo ingericht dat kinderen hun talenten zo goed mogelijk ontwikkelen en zo goed mogelijk zijn voorbereid op dit soort tegenslagen? De kinderen die nu van school komen, worden net als de kinderen van de verloren generatie geconfronteerd met een stagnerende arbeidsmarkt en een oplopende jeugdwerkloosheid.

Het onderwijssysteem kan dus hoogstens proberen kinderen zo goed mogelijk voor te bereiden op een nogal ongewisse toekomst. Over welke institutionele drempels ons daarbij in de weg zitten gaat de volgende paragraaf. Daarbij moeten we verder kijken dan wat de nationale arbeidsmarkt en economie in de toekomst lijken nodig te hebben, we moeten over grenzen durven kijken. In New York bijvoorbeeld bereiden veel ouders hun kinderen voor op de toekomst door hen Chinees te leren (bron?). De Chinese economie draait goed en China is hard op weg een echte wereldmacht te worden. Jonge Amerikanen die de Chinese taal beheersen hebben in hun latere leven wellicht een streepje voor op hen die dat niet op jonge leeftijd hebben geoefend. Ook zie je dat in Nederland veel universitaire (master) opleidingen in het Engels worden gegeven, om studenten een betere aansluiting te laten maken met de rest van de wereld. Nieuwe achterstanden zijn dan te verwachten voor studenten die hun universitaire opleiding ‘nog’ in het Nederlands hebben gevolgd en niet hebben geoefend met de Engelse taal.

INSTITUTIONELE DREMPELS

Onderwijsambities

Het maakt dus nogal wat uit of je kunt oefenen en zo je talenten kunt ontwikkelen. Het wonderlijke is dat in het Nederlandse basisonderwijs de aandacht meer uitgaat naar toetsen dan naar oefenen. Kinderen worden elk jaar – vaak meerdere keren per jaar – uitgebreid getest in het kader van zogeheten leerlingvolgsystemen. Dit levert een schat aan informatie op die zou kunnen worden ingezet om het vakmanschap van docenten te verbeteren, om het algehele niveau van jaar op jaar te verhogen, om verschillen tussen meisjes en jongens, tussen allochtonen en autochtonen, enz. weg te werken. Maar vreemd genoeg worden al deze toetsen nauwelijks ingezet ter verbetering van het onderwijs.

Leerlingvolgsystemen worden vooral ingezet om het niveau van een kind te bepalen en afwijkingen van de eigen individuele lijn te signaleren en daar iets aan te doen. Als een kind altijd de toetsen op A-niveau maakt en ineens C's gaat scoren, dan gaat de docent aan de slag. Een kind dat altijd al C's scoort, is blijkbaar fijn op het eigen niveau bezig en geen reden tot zorg.² De nadruk lijkt hiermee veel

² De beoordeling is relatief: een A betekent ver boven gemiddeld (hoogste 25%), een B boven gemiddeld (tweede 25%), een C gemiddeld (derde 25%), een D onder gemiddeld en een E ver onder gemiddeld (samen de laagste 25%).

meer te liggen op het ontdekken ‘wat er in een kind zit’ dan op het ‘proberen er zoveel mogelijk in te stoppen’. Internationale vergelijking leert dat andere landen soms veel ambitieuzer zijn om kinderen iets te leren, waar men in Nederland tevreden lijkt als is vastgesteld welk niveau het kind heeft (zie bijvoorbeeld Terwijn, 2007).

De institutionele setting – dat wil zeggen de combinatie van opleiding en aansturing van docenten en kwaliteitsmeting van scholen – is er op gericht zoveel mogelijk kinderen op een ‘passende’ school te krijgen. Wat ‘passend’ is, moet vervolgens uit allerlei toetsen worden opgemaakt. Scholen met veel kinderen die niet helemaal ‘passend’ zijn, worden hiervoor op allerlei manieren gestraft. Bijvoorbeeld doordat zulke kinderen wel eens vaker blijven zitten, wat de onderwijsinspectie vervolgens als een minpunt bij de ‘opbrengsten’ van het onderwijs rekent.

Toetsen lijken dan ook vooral te worden aangegrepen om aan ouders en kind uit te leggen wat de verwachtingen mogen zijn. Zoals we in de inleiding zagen dat voetbalclubs op structurele wijze op een te vroeg moment aan te veel kinderen uitleggen dat het Nederlands elftal er niet in zal zitten, zo zien we in het onderwijs dat veel energie gaat zitten in zorgen dat kinderen zich happy voelen bij hun prestatieniveau meer dan dat energie gestopt wordt in het prestatieniveau omhoog brengen. De ambitie om kinderen op een hoger plan te krijgen moet vooral van ouders zelf komen. Scholen zijn er vervolgens om de ambities van de ouders te sussen. Hiermee lijkt er een grote angst bij docenten te zijn om (te) veel van kinderen te verwachten. Een zeer waarneembaar voorbeeld hiervan is de wonderlijke angst van basisscholen om kinderen te hoog te adviseren voor het middelbaar onderwijs. Om de een of andere reden wordt het te hoog instappen voor een kind veel traumatischer ingeschat dan het te laag instappen. Waarop deze inschatting is gebaseerd, is onbekend.

Zo zullen vervolgens ook veel middelbare scholen bij twijfel de laagste optie kiezen. Een kind bijvoorbeeld met een VMBO-advies en een citoscore op havo-VWO-niveau zal waarschijnlijk op een VMBO terecht komen. Andersom kan een hoger schooladvies dan een citoscore opnieuw tot een keuze voor de laagste van de twee leiden. Er zijn zelfs scholen die deze praktijk als beleid adverteren. Overigens wordt een cultuur hier sterk bevestigd door de manier waarop scholen worden beoordeeld: immers, hoger inzetten zou ook wel eens tot zittenblijven kunnen leiden en dat staat dan weer slecht bij de beoordeling door de onderwijsinspectie. De cultuur van lage ambities wordt zo institutioneel bekrachtigd.

Toetsen zouden ook aangegrepen kunnen worden om een kind op een hoger plan te krijgen. Toetsen zouden dan kunnen dienen om docenten te helpen ontdekken welke vormen van oefenen het meeste rendement opleveren. Basisschooldocenten zouden bijvoorbeeld ook extra kunnen worden beloond als ze veel kinderen op een hoger niveau krijgen dan een jaar eerder cq weinig kinderen hebben die in niveau dalen. Ze zouden leerlingvolgsystemen ook kunnen gebruiken om hun eigen docerprestatie te vergelijken met die van docenten op hetzelfde niveau bij andere scholen. Voor zover ons bekend, is dit echter nergens praktijk; dergelijke

vergelijkingen stuiten van basisschool tot universiteit over de hele linie op een beroep op de privacy van de docent. Hierbij moet overigens wel worden bedacht dat docenten bij onderlinge vergelijking wel een (nog) sterkere incentive krijgen om zelf toetsresultaten te manipuleren (zie bijvoorbeeld Levitt en Dubner, 2005). Een praktijk die we overigens ook in Nederland al zien bij scholen die kinderen buiten de cito-toets houden.

Het belang van de institutionele setting kan ook afgelezen worden aan internationaal vergelijkend onderzoek, zoals bijvoorbeeld de eerder genoemde studie van NICIS (2009). Het onderzoek suggereert dat de slechte prestaties van Turks-Nederlandse kinderen het resultaat zijn van de vroege selectie in het Nederlandse onderwijssysteem. Maar geïnstitutionaliseerde sociale praktijken kunnen hier evenzeer een rol spelen. Bijvoorbeeld doordat docenten weinig verwachten van Turks-Nederlandse kinderen, doordat ouders niet weten dat schoolambities van thuis moeten komen of door andere factoren waar niemand nieuwsgierig naar hoeft te zijn, aangezien dat geen beloning oplevert.

In het hoger onderwijs zien we misschien nog wel een schrikbarender institutionalisering van gefnuikt talent. De vertragings- en uitvalcijfers zijn hier bijna zonder uitzondering de hoogste van het hele Nederlandse onderwijssysteem. Bovendien heeft het er alle schijn van dat de HBO- en WO-opleidingen vooral valkuilen zijn voor kinderen met een lagere sociaal economische achtergrond. De opleidingen zijn vaak zeer vrijblijvend – sommige horecamedewerkers doen er ook een deeltijdopleiding naast, hoort men studenten wel beschreven worden – en waar hogescholen en universiteiten wel het nodige te bieden hebben, veronderstellen ze meestal een grote mate van bekendheid met de mores van het studeren. In plaats van een introductie tot de wereld van kennis, wetenschap en beroepspraktijk, wordt hoger onderwijs zo vaak meer een lange selectiemethode. Bij sommigen zelfs heel expliciet, bijvoorbeeld als het eerste studiejaar wordt afgesloten met een bindend studieadvies staat dat jaar al snel geheel in het teken van selectie in plaats van ontwikkeling. University Colleges zijn interessante pogingen een alternatief te bieden dat wel de ontwikkeling van de studenten central stelt, waar de uitval radicaal minder is, maar dat tegelijk nog slechts een miniem percentage van de Nederlandse studenten kan bedienen omdat de institutionele weerstand massaal is.

SOCIALE STRUCTUREN EN PRAKTIJKEN

Opleidingsniveau als ordeningsmechanisme in de samenleving

Wat uit het voorgaande naar voren komt is dat opleidingsniveau een steeds belangrijker ordeningsmechanisme in de samenleving is geworden. Dit komt doordat opleidingsniveau een belangrijke voorspeller is voor kansen op de arbeidsmarkt, beroepsstatus, inkomen, gezondheid, enz. Zo hebben mensen met een lage sociaaleconomische status (waaronder een lage opleiding) doorgaans meer gezondheidsproblemen. Gemeten over hun hele leven voelen zij zich zelfs 16 jaar langer ongezond dan mensen met een hoger inkomen en een goede opleiding. De levensverwachting verschilt ook aanzienlijk (RVZ, 2009).

Belangrijke aanvulling op deze bekende waarnemingen is dat andere wegen naar maatschappelijk succes steeds moeilijker te bewandelen zijn. Zo hebben we lang gedacht dat ondernemerschap een aardig alternatief zou zijn voor mensen die op school niet willen slagen. Die praktijk lijkt inmiddels achterhaald: Cardia en Van Praag (2007) inventariseerden in Nederland de opleidingsachtergrond van 200 topondernemers: alleen mensen die zelf een bedrijf zijn gestart en daarvan de 200 meest succesvolle. Meer dan 60 procent van hen heeft een universitaire opleiding gevolgd en de volgende 30 procent een HBO-opleiding. Ook meer in het algemeen geldt voor ondernemers dat hoe meer opleiding ze hebben genoten, hoe groter hun slaagkans is.³

Steeds vaker hebben we het over de kansen van hoger opgeleiden en de kansen van lager opgeleiden (dat de meeste mensen daar qua opleidingsniveau tussenin zitten zijn we een beetje uit het oog verloren). De lager opgeleiden associëren we met achterstandswijken, voortijdige schooluitval, werkloosheid en een slechte gezondheid. Van deze tweedeling gaat een zekere dwang uit: of je bent lager opgeleid of je bent hoger opgeleid (of op weg dat te worden). De twee niveaus in de basisvorming dragen ook bij aan dit beeld.

Daar komt nog bij dat uit onderzoek blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders – en in het bijzonder van de moeder – de belangrijkste voorspeller is voor de opleidingskansen van een kind. We moeten oppassen dat dergelijke onderzoeksresultaten zich niet tegen de kansen van kinderen gaan keren. Kinderen van laag opgeleide moeders hebben bij voorbaat een label en de vraag is of de citotoets dit label kan wegwerken. Te verwachten is dat de stigmatisering van laag opgeleiden leidt tot nieuwe achterstanden in het onderwijs. Het is nog steeds behoorlijk ingewikkeld om van een dubbeltje een kwartje te worden. Ook omdat deze kinderen minder toegang hebben tot het cultureel kapitaal van de hoger opgeleiden.

Het gezin en de sociale omgeving

In de inleiding spraken we al over de sociale codes en ‘concerted cultivation’ (het aanleren van beschaving ofwel de codes van de groep). In sociologische termen hebben we het dan over het verwerven van cultureel kapitaal (Bourdieu, 1973). Het hebben van (het juiste) culturele kapitaal is een belangrijke voorwaarde om goed te presteren op school. De eisen die het onderwijs stelt, zouden volgens bepaalde sociologen voornamelijk bestaan uit de beheersing van bepaalde dominante linguïstische en culturele competenties en codes en uit een bekendheid met het cultuurpatroon dat gewoon is op school (Dronkers en De Graaf, 1995). Kinderen presteren beter wanneer er aansluiting bestaat tussen thuis- en schoolcultuur omdat zij zich dan meer thuis voelen op school. Kinderen uit gezinnen waarin de beheersing van die juiste codes een normale zaak is, hebben daarmee culturele hulpbronnen meegekregen. Gezinnen beschikken over meer culturele hulpbronnen wanneer ouders hogere opleidings- en beroepsniveaus hebben. Buurt, vrienden en

³ Slaagkans is gedefinieerd in termen van inkomen en overleving van de onderneming. Van der Sluis e.a. (2008) geeft een overzicht van de relevant onderzoek op dit terrein.

familie zijn een aanvulling op de thuiscultuur, wat kinderen uit bijvoorbeeld bepaalde wijken ongeschikt maakt voor de schoolcultuur.

Ook hier zou de kans om te oefenen wel eens uitkomst kunnen bieden, maar hoe kunnen we bevorderen dat kinderen met weinig culturele hulpbronnen meer kunnen oefenen met de codes waarmee je het op school – en later in de samenleving – beter gaat doen? RMO en RVZ (2008) schreven hier een briefadvies over, waarbij tegelijk duidelijk werd hoeveel moeite we als samenleving hebben om sociale patronen te zien en te beïnvloeden.

Het ‘zien’ heeft te maken met de waarneming dat we in een vrij en geïndividualiseerd land leven en dat dientengevolge mensen zelf mogen kiezen met wie ze zich associëren en met wie niet. Deze vrijheid laat zich makkelijk verwarren met de gedachte dat bestaande associaties van mensen ook het resultaat zijn van vrije keuze – en onttrekt makkelijk aan het zicht dat associaties van mensen vooral ook het resultaat zijn van de ontmoetingen die ze hebben en van de kansen die ze hebben om bepaalde mensen te ontmoeten. Kinderen uit achterstandsmilieus hebben niet veel kansen om volwassenen uit voorstandsmilieus te ontmoeten en van hen te leren. Dit is één van de verklaringen achter het grote succes van de weekend-scholen, want daar vindt precies die ontmoeting plaats.

Ook veel moeite hebben we met ‘beïnvloeden’ van onbedoelde segregatiepatronen. Zo is al heel lang bekend dat het onderscheid tussen peuterspeelzalen en kinderdagverblijven een subliem segregerend effect heeft – zowel voor jonge ouders als voor jonge kinderen. Maar de aanpassing van deze institutionele structuur wil niet passen in de sterk binnen een koker naar optimalisatie strevende beleidscultuur. Daarin is het veel logischer te proberen een concentratie van allochtone kindertjes Nederlands te leren en dat proces met protocollen, financiële incentives en monitoring aan te jagen, dan deze kinderen onder Nederlands sprekende autochtonen te brengen in een kinderdagverblijf. Omdat de overheid streeft naar beleid dat Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden is, komt ze niet steeds tot even intelligente ingrepen. Juist maatregelen die de kans op ontmoetingen vergroten zijn vaak algemeen, met verspreide effecten, stuiten soms op lastige institutionele barrières en hebben pas na langere tijd effect.

Toch zijn het precies die ingewikkelder zaken die een goede overheid zou willen aanpakken. Immers, kinderen die al op heel jonge leeftijd de toegang tot socialisatie in een bovenklasse wordt ontzegd, terwijl ze juist wel over de talenten beschikken om een vooraanstaande rol in de maatschappij te spelen, hebben allerlei redenen om later gefrustreerd te zijn. De route van VMBO via MBO, HBO naar universiteit is op papier misschien een omweg die bij eenzelfde eindpunt terechtkomt, maar kan qua socialisatie niet tippen aan een gymnasium gevolgd door WO-onderwijs. Noeste werkers die dat pas ontdekken na hun odyssee door onderwijsland kunnen met recht en reden boos en teleurgesteld zijn: waarom heeft die basisschool docent dit niet verteld? Waarom heeft die basisschool docent een VMBO-advies gegeven, terwijl een citoscore van 541 voor een kind zonder enige komaf toch echt een uitzonderlijke prestatie was? Waarom was er zo weinig druk

om te oefenen, waardoor een hogere instap met alle bijbehorende kansen er wel degelijk in zou hebben gezeten?

De noodzaak om de toegang tot netwerken te problematiseren, is het meest urgent voor mensen met verhoudingsgewijs zwakke netwerkkwaliteiten. Sociale netwerken zijn wederkerig van aard. Dat wil zeggen, men kan slechts 'lid' zijn van een netwerk als men zelf meerwaarde ervaart én als het netwerk meerwaarde ervaart. Er zijn dan dus twee variabelen die bepalen of een persoon tot een netwerk kan gaan behoren: de mogelijkheid om ermee in contact te raken en de mogelijkheid om die wederzijdse meerwaarde te ontdekken. Sommige mensen maken makkelijk contact in allerlei netwerken en hebben in allerlei netwerken denkbare meerwaarde. Sommige andere mensen echter hebben minder kansen op contact en kunnen slechts in een beperkt aantal netwerken wederzijdse meerwaarde vinden.

Een illustratief voorbeeld is dat van jongeren in een landelijke gemeente die in de Wajong (dreigen) te belanden. Vanwege de extra aandacht die ze als kind nodig hadden, gingen ze naar scholen met speciale voorzieningen. Maar die waren ver van hun thuis, zodat op het moment dat ze volwassen worden en hun schooltijd voorbij, ze nauwelijks netwerk hebben in hun eigen leefomgeving. Voor dit type kinderen zijn er maar beperkt netwerken waarin de noodzakelijke wederzijdse meerwaarde gevonden kan worden, als ze dan bovendien zo weinig netwerk in hun eigen omgeving hebben, is de kans op een eenzaam bestaan met een Wajonguitkering groot (RMO, 2009). De kans om nog aan het vangnet van de Wajong te ontsnappen gering. Voor deze groep geldt in het bijzonder dat we aan de voorwaarden moeten gaan sleutelen die de kans vergroten dat de kans op betekenisvol netwerk groter wordt.

Opnieuw is het paradoxale dat alle geïnstitutionaliseerde aandacht juist afzondering in de hand werkt. Remedial teaching, rugzakjes en alle denkbare vormen van speciale begeleiding, werken in toenemende mate volgens een SMART-logica waarin een indicatie gesteld wordt en een specialist de geëigende specifieke behandeling inzet. Er is een groot belang voor alle betrokken partijen om kinderen op deze manier specialistisch te behandelen en slechts een klein belang om een kind in een kansrijk netwerk te manoeuvreren.

Er is veel reden om investeringen te plegen die de netwerkkansen van leerlingen en studenten tot ontwikkeling helpt brengen. Met de eerder genoemde mengstrategieën van Paulle (2006), met bijvoorbeeld de aanbevelingen van RMO (2005), met bijvoorbeeld een paar suggesties uit het voorgaande en met bijvoorbeeld de aanbevelingen uit RMO&RVZ (2008) is best een begin gemaakt van een beleidsinstrumentarium om hieraan vorm te geven. Op dat pad is echter nog veel meer te ontwikkelen, over de hele linie, van de jongste tot de oudste leerlingen en studenten. Zodat we over twintig jaar niet nog steeds inburgeringscursussen en buurtbarbecues hoeven te organiseren om met de achterblijvers in contact te raken.

Sociale waardering en onderwijsongelijkheid

Hoewel veel onderwijsongelijkheid lijkt te zijn verholpen, stelt de Onderwijsraad dat er nog steeds sprake is van hardnekkige horizontale onderwijsongelijkheid: jongens en meisjes zijn nog steeds sterk verschillend verdeeld over profielen, sectoren en studierichtingen. Interessant is dat een verschil in bijvoorbeeld rekenscores tussen jongens en meisjes in Nederland vrij uniek is: er zijn ook landen waar meisjes en jongens evengoed scoren en er zijn landen waar meisjes beter scoren op bijvoorbeeld de TIMSS test.

Deze verschillen ontwikkelen zich al op de basisschool en worden later bestendigd⁴. Mogelijk hangt dit samen met een vrij sterke geslachtsspecifieke socialisatie van meisjes en jongens in Nederland. Met socialisatie wordt het proces bedoeld waardoor een persoon de kennis, waarden, vaardigheden en het gevoel verwerft om haar/hem in staat te stellen als geïntegreerd lid van een samenleving te kunnen integreren. Het gaat daarbij om een wisselwerking tussen persoonlijkheidsontwikkeling en vermaatschappelijking van de mens (Spruijt). Duindam (1993) vergeleek in zijn onderzoek over zorgende vaders twee theorieën over geslachtsspecifieke socialisatie: de gender-schema-theorie van Bem en de theorie over de feitelijke taakverdeling van ouders in relatie tot de geslachtsidentiteit van hun kinderen van Chodorow.

De theorie van Bem gaat ervan uit dat kinderen gender als cognitief organiserend principe of schema gaan gebruiken. Bij gender gaat het om de sociale en culturele omschrijving van vrouwelijkheid en mannelijkheid. Tijdens hun opvoeding komen kinderen hier voortdurend mee in aanraking. Sekse-specifieke ontwikkeling komt dan door deze gender-schematische informatieverwerking. Kinderen passen het genderschema ook op zichzelf toe. Ook hun zelfwaardering wordt hieraan afgemeten en daardoor zijn kinderen gemotiveerd om zich naar de culturele definities van vrouwelijkheid en mannelijkheid te gedragen, en zo worden de definities opnieuw bevestigd en gereproduceerd ('rekenen is meer iets voor jongens dan voor meisjes').

In de theorie van Chodorow staat de feitelijke taakverdeling van ouders op de voorgrond. Hoe is de arbeid binnenshuis en buitenshuis verdeeld tussen moeder en vader? De taakverdeling van de ouders is van invloed op de persoonlijkheidsstructuur en geslachtsidentiteit van dochters en zonen. Kinderen worden nog vaak opgevoed door hun moeder, moeders in Nederland werken vaak in deeltijd en houden ook vaak rekening met de opvoeding in hun werktijden. Vaders werken nog vaak fulltime, en zijn dus minder thuis. Van de zorgende vaders in het onderzoek van Duindam werkten de moeders relatief vaak buitenshuis.

Deze theorieën leren ons ten eerste dat seksespecifieke socialisatie sociale waardering oplevert en wordt gereproduceerd in opeenvolgende generaties en ten tweede dat de specifieke taakverdeling van ouders in Nederland – met moeders

⁴ De TIMSS-test wordt afgenomen bij kinderen van grade 4 en 8, in Nederland is dat groep 6 van de basisschool en de 2^e klas middelbare school.

die vooral in deeltijd werken en zoveel mogelijk binnen de schooltijden – kan leiden tot specifieke uitkomsten over hoe kinderen, ouders en docenten tegen bepaalde vakken en schoolkeuzes aankijken.

De bestending van verschillen tussen jongens en meisjes heeft dus veel van doen met de sociale omgeving. Sociale waardering is een belangrijke drijfveer voor mensen. Vormen van sociale waardering zijn bijvoorbeeld status (het bezitten van een schaars goed, zoals geld, kennis, macht), gedragsbevestiging (door het in de ogen van relevante anderen “goed” te doen of zich te conformeren aan de normen van een bepaalde groep) en positief affect (sociale waardering doordat de ander om de persoon geeft) (Lindenberg, 1990; 2001). Tussen deze vormen van sociale waardering is ook substitutie mogelijk. Wanneer je meer hebt van het een, heb je wellicht minder nodig van het ander. De sociale omgeving kan je ook sanctioneren of uitsluiten: de sociale waardering blijft dan uit. Het kost iets (welbevinden) wanneer je je non-conformistisch gedraagt.

Sanders (1991) betoogt dat vrouwen twee mogelijkheden hebben om sociale waardering te verwerven, namelijk via een betaalde en via een onbetaalde loopbaan (het verrichten van betaalde arbeid en het krijgen en verzorgen van kinderen) en dat dit voor mannen in onze samenleving veel minder geldt, hoewel opvattingen hieromtrent langzaam lijken op te schuiven. Vrouwen en meisjes hebben hierdoor een ‘dubbel levensperspectief’. Door dit verschil in toekomstverwachtingen kiezen meisjes anders als het gaat om een vervolgopleiding dan jongens. Arbeid en zorg moeten makkelijk te combineren zijn. Meisjes maken daardoor vaak niet al hun ambities waar of stellen hun ambities (bij voorbaat) bij als het gaat om hun studiekeuze en een positie op de arbeidsmarkt.

De realisering van een betaalde en een onbetaalde loopbaan blijkt in Nederland moeilijk samen te gaan. Enerzijds zien we dat hoger opgeleide vrouwen het krijgen van kinderen steeds vaker uitstellen en afstellen (RVZ, 2007), anderzijds dat vrouwen in Nederland nauwelijks economisch zelfstandig zijn, doordat zij grotendeels in deeltijd werken. Jonge vrouwen lijken ergens onderweg toch een keuze te moeten maken: of ik investeer in mijn opleiding en carrière of ik investeer in de zorg voor kinderen. In ‘Versterking voor gezinnen’ betogen de RMO en de RVZ dat de overheid meer voorwaarden kan scheppen om via de sociale omgeving de gevoelde druk in hedendaagse gezinnen op het gebied van opvoeding en zorg te verlichten. Daarbij is het van belang te kijken naar en betere spreiding van werk, zorg en ontspanning over de levensloop. Dergelijke randvoorwaarden maken een ambitieuze studiekeuze ook voor meisjes realistisch, zonder dat zij het andere perspectief (de zorg voor kinderen) moeten opgeven.

CONCLUSIES

Uit het voorgaande kunnen we twee algemene conclusies trekken. Ten eerste dat we best wat nieuwsgieriger kunnen zijn naar de drempels die we stiekem en ongezien in stand houden. Er zit veel meer systeem in achterstanden dan we geneigd zijn te denken en dat in een tijd waarin we steeds meer de verantwoordelijkheid

bij het individu leggen. Het voorgaande maakt duidelijk hoe voorzichtig we daarmee moeten zijn en hoe lonend het kan zijn onze systematische drempels aan te pakken. In het voorgaande hebben we er een aantal aangewezen, maar verdere studie naar gefnuikt potentieel zal ongetwijfeld veel meer drempels aan het licht brengen die remmend in plaats van ontwikkelend uitwerken.

De tweede conclusie is dat op alle niveaus meer ambitie nodig is. Ambitie om wegen te verzinnen die bestaande drempels slechten, ambitie om meer in kinderen te stoppen dan er nu in gaat. Is dat nodig? Ja, op veel gebieden geven we mensen te snel op. Als we een kennissamenleving willen zijn, moeten veel meer mensen dan nu de mogelijkheid hebben te ondernemen met alle menselijk kapitaal dat ze in zich hebben. We kunnen echt veel beter dan we doen.

Literatuur

Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender. Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven/London, Yale University Press.

Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. In: R. Brown (ed.). Knowledge, education and social change. London, Tavistock, p. 71-112.

CBS (2009). Statline, historische reeksen, geslaagden hoger onderwijs.

Chodorow, N. (1993 [1978]). *The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley, University of California Press.

Dronkers J. en P.M. de Graaf (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In: Dronkers, J. en W. Ultee. *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen, Van Gorcum, p. 46-66.

Dudink, A. (1994), "Birth date and sporting success", *Nature*, jaargang 368, blz. 592.

Duindam, V. (1993). Opgroeien binnen het gezin en daarbuiten. In: Sanders, K. en A. Beekes (red.). *Tussen socialisatie en keuze. Vrouwen en mannen op de arbeidsmarkt*. Groningen, Wolters-Noordhoff, p. 88-110.

Feenstra, G. (1994), Een Nederland-België over voetbalonderzoek, *De Volkskrant*, 30 april

Gladwell, M. (2008). *Outliers. The story of success*. New York/Boston/London, Little, Brown & Company.

Levitt, S. and S.J. Dubner (2005), *Freakonomics: A Rogue Economist Explores the Hidden Side of Everything*. William Morrow/Harper Collins.

Lindenberg, S. (1990). Social approval, fertility and female labor market behavior. In: Siegers, J., J. de Jong-Gierveld en E. van Imhoff (eds.). *Female labor market behavior and fertility: a rational choice approach*. Berlin/New York: Springer Verlag.

Lindenberg, S. (2001) *Social rationality versus rational egoism*. In: Turner, J.H. (ed.). Handbook of sociological theory. New York, Plenum, p. 635-668.

Mulder, L., J. Roeleveld en H. Vierke (2007), *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*, Onderwijsraad, Den Haag.

- NICIS (2009). *Valkuilen en springplanken in het onderwijs*. Den Haag, NICIS.
- Paulle, B. (2006). Economische desegregatie van het onderwijs. In: K. van Beek en Y. Zonderop (red.), *De Sociale Agenda, 30 plannen voor een beter Nederland*. Amsterdam, Meulenhoff.
- Peschar, J. en A. Wesselingh (1995). *Onderwijsociologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Plug, E. (2001), "Season of birth, schooling and earnings", *Journal of Economic Psychology*, Volume 22, Issue 5, Oktober, blz 641-660
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2005). *Niet langer met de ruggen naar elkaar, een advies over verbinden*. Den Haag, RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2009). *Beperkt maar niet begrensd. Negen essays over participatie van jongeren met een beperking*. Den Haag, RMO.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling en Raad voor de Volksgezondheid en Zorg (2008). *Versterking voor gezinnen*. Den Haag, RMO en RVZ.
- Raad voor de Volksgezondheid en Zorg (2007). *Uitstel van ouderschap. Medisch of maatschappelijk probleem?* Den Haag, RVZ.
- Raad voor de Volksgezondheid en Zorg (2009). *Buiten de gebaande paden. Advies over intersectoraal gezondheidsbeleid*. Den Haag, RVZ.
- Sanders, K. (1991). *Vrouwelijke pioniers. Vrouwen en mannen met een 'mannelijke' hogere beroepsopleiding aan het begin van hun loopbaan*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- SCP (2009). *Kunnen alle kinderen meedoen? Onderzoek naar maatschappelijke participatie van arme kinderen*. Den Haag, SCP.
- Sluis, J. van der, C.M. van Praag en W. Vijverberg (2008), 'Education and Entrepreneurship selection and performance: a review of the empirical literature'. *Journal of Economic Surveys*, 22, (5), 795-841.
- Smolenaars, E. (2008), *Armoede Live!, analyse in woord, beeld en geluid van vijf trends in een rijke samenleving*, Amsterdam, Aksant.
- Terwijn, H. (2007), "Leren van maatschappelijke voorbeelden in de VS en Nederland ". In: K. van Beek en M. Ham, *Gaat de elite ons redden?* Van Gennep.
- Tonkens, E. en T. Swierstra (red.) (2008), *De beste de baas. Verdienste, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Velthuis, R. (2005), "Bij selectie telt leeftijd meer dan talent", *Trouw*, 24 juni.
- Wright Mills, C. (1945). The American business elite: a collective portrait. *Journal of economic history* (5), 20-44.