

Van terecht onrecht naar pluriform talent*

Jonathan J.B. Mijs**

Against all odds

Oprah Winfrey kondigde eerder dit jaar haar afscheid van de beeldbuis aan. 25 jaar lang was zij het toonbeeld van sociale mobiliteit in Amerika. Zwart, arm en vaderloos groeide zij op in het rauwe Milwaukee. Toch lukte het Oprah, *against all odds*, een media-imperium op te bouwen, schatrijk te worden, alsook uit te groeien tot de publiekslieveling van zwart én wit Amerika. Niet voor niets rekent *TIME Magazine* haar sinds 2004 tot de groep van meest invloedrijke personen op deze aardbol.

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (hierna: de raad) moet zich hebben afgevraagd of Oprah ook de Oprah was geworden tot wie zij zich in Amerika heeft kunnen ontwikkelen als zij in Nederland was geboren. Het rapport *Nieuwe ronde, nieuwe kansen* laat zien dat Oprah en de haren (lage komaf, hoog risico)¹ in het verzilveren van de belofte van sociale stijging in Nederland de nodige obstakels moeten overkomen. Ik vat hieronder de belangrijkste constatering van de raad samen en vul ze aan. In het daaropvolgende deel van mijn betoog laat ik mij kritisch uit over het beleidsadvies van de raad en stel ik een alternatief voor dat afdoet met 'terecht onrecht' en recht doet aan pluriform talent.

Stijle weg naar de top

Het vlakke Nederland kent een verrassend zware klim naar de top voor kinderen van lage komaf. Selectie in het onderwijs vindt in Nederland nogal vroeg plaats (op 11-jarige leeftijd, na 7 jaar algemeen vormend onderwijs)² en de daaruit vloeiende verdeling over schooltypen is erg rigide en sterk bepalend voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Daarmee doel ik op padafhankelijkheid: mogelijkheden voor doorleren zijn afhankelijk van de vooropleiding. Maar schooltypen verschillen niet slechts in het curriculum dat zij aan leerlingen voorleggen, zij werken ook segregatie in de hand doordat leerlingen van lage sociale komaf, uit etnische minderheden en met gedragsproblemen sterk geconcentreerd zijn in het laagste schooltype (Dronkers 2007). Dit maakt dat voor vmbo-leerlingen minder leren gepaard gaat met een meer onveilige en stressvolle schoolervaring (Paulle 2005, 2006).

* Ik ben dank verschuldigd aan Monique Kremer, Joep Pijpers, Pita Spruijt en Robbie Voss voor hun uitgebreide commentaar op een eerdere versie van dit stuk.

** Jonathan Mijs is promovendus aan Harvard University. Correspondentiegegevens: JJB Mijs M.Sc., Harvard University, Department of Sociology, 611 William James Hall, 33 Kirland Street, 02138 Cambridge, MA, Verenigde Staten, mijs@fas.harvard.edu.

Daarbij zijn sommige jongeren minder goed voorbereid op deze schoolselectie omdat ze van huis uit niet de juiste 'hulpbronnen' mee krijgen (RMO 2011, 35-37); veelal bieden hun woonomgeving en sociale netwerk een weinig stimulerende leeromgeving en zijn ouders niet doordrongen van het nut en belang van onderwijs, of ontbreekt het hen aan de vaardigheden en middelen (tijd en geld) om hun kinderen gedegen sociaal en cognitief te ondersteunen. Dit maakt dat een schoolsysteem zoals het Nederlandse, met een vroege en rigide selectie, weinig kansen biedt aan immigranten en andere kinderen die van huis uit de voorbereiding ontberen waarvan de geprivilegeerde middenklasse haar kinderen voorziet en waarop, impliciet, de schoolselectie is gebaseerd (Van de Werfhorst en Mijs 2007, 2010).

Ten slotte merkt de raad op dat het toegenomen opleidingsniveau van de Nederlandse samenleving een zogenaamde 'diploma-inflatie' teweeg heeft gebracht. Hierdoor zijn ouders gedreven hun kinderen steeds langer naar school te laten gaan en meer diploma's te verzamelen teneinde eenzelfde (status)positie op de arbeidsmarkt te bemachtigen als zijzelf. Deze ontwikkeling versterkt de basis en de consequenties van de hierboven beschreven barrières voor (migranten)kinderen van lage komaf en bemoeilijkt het vervullen van de belofte van sociale mobiliteit.

Terecht onrecht

Ter remediëring van de geconstateerde problematiek formuleert de raad een tweeledig advies: (1) maak selectie in het onderwijs tot een 'eerlijker' ('meritocratisch') proces door padafhankelijkheid te verminderen en talentontwikkeling, in alle regionen van de samenleving, te verbeteren, en (2) vergroot de waardering voor hen die er niet in slagen zich via het onderwijs omhoog te trekken.

Ik ben met de raad van mening dat selectie in het onderwijs op de schop moet en dat er iets mis is met een maatschappij waarin een deel van de bevolking het zonder de waardering van de overigen moet doen. Ik ben echter van opvatting dat de twee onderdelen van het advies van de raad strijdig zijn met elkaar en met de doelstellingen die hij ambieert.

Met het bevorderen van een 'eerlijke' selectie in het onderwijs en het verbeteren van de voorbereiding op die selectie mag verwacht worden dat de selecterende rol van het onderwijs en daarmee het behaalde opleidingsniveau een steeds grotere (want meer geaccepteerde) rol zullen gaan spelen in het bewaken van de toegang tot gewilde banen en andere schaarse goederen, alsmede in de algehele status die een goed opgeleid persoon zich mag toe-eigenen. Daarmee verworpen zij die het niet redden in het onderwijs tot de *terechte verliezers* van een 'eerlijke' selectie (Van Daalen en De Regt 2004; Mijs 2008). Het appel van de raad om waardering op te brengen voor de terechte verliezer doet denken aan het 'respect' dat de doorsnee hangjongere van zijn omgeving denkt te mogen verwachten of anders wel met geweld komt halen (zie De Jong 2007; Tonkens en Swierstra 2008).

De raad constateert zelf in zijn rapport (zie ook Van Vliet en De Ruiter in dit nummer) dat het onderwijs niet slechts een verheffingsmachine is; onderwijs ver-

deelt mensen in *lager* en *hoger* opgeleiden. Daarbij wordt verwezen naar Bovens en Willes (2010) kenschets van de huidige Nederlandse samenleving als een ‘diplomademocratie’, waarin hoger en lager opgeleiden steeds verder van elkaar af drijven. Zoals al bleek uit de commentaren samengebracht in nummer 2011-1 van dit tijdschrift, is er echter weinig empirische steun te vinden voor zo’n groeiende ‘opleidingskloof’ (zie ook Hakverdian, Van der Brug en De Vries 2011). Maar er is wel degelijk aanleiding om te spreken van een opkomend populisme dat zich voedt met het sentiment van de ‘gewone burger’ die zich afkeert van een ‘wereldvreemde elite’. Dit sentiment is er mijns inziens één van gekwetste en gestigmatiseerde ‘verliezers’. Steun voor de cultuurpolitiek van dit kabinet, de bezuinigingen op ontwikkelingshulp en de Halbe-heffing op langstudeerders zijn, in dit kader, pogingen om terrein te winnen op een verwende elite en haar wereldvreemde hobby’s.

Deze ontwikkeling wordt mijns inziens almaar sterker als, zoals de raad voorstelt, leerlingen met verschillende talenten in het onderwijs middels zogenaamde ‘eerlijke’ selectie worden opgedeeld in ‘winnaars’ en ‘verliezers’. Allereerst moet erkend worden dat er geen ‘eerlijke’ vorm van selectie in het onderwijs mogelijk is. Er zullen altijd maatschappelijke groepen zijn die beter gelegen zijn bij bepaalde selectiecriteria en meer middelen tot hun beschikking hebben om zich optimaal voor te bereiden op een selectiemoment dan anderen. Er is ook geen neutrale definitie van ‘prestatie’. Zo toont Jerome Karabel (2005) aan dat de toelatingscriteria van Harvard, Yale en Princeton in de loop van de twintigste eeuw continu ontwikkeld en aangepast werden om zo goed en efficiënt mogelijk ongewenste groepen buiten de deur te houden: vrouwen, zwarten, katholieken en bovenal de dreiging die uitging van de grote instroom van Oost-Europese joden. In de sociologie is al lang en breed bekend dat meritocratische selectie dikwijls het belang van bepaalde groepen dient (Bourdieu en Passeron 1977; Fischer e.a. 1996; Khan 2011) of slechts een symbolische betekenis heeft (Kalev, Dobbin en Kelly 2006; Dobbin 2009): eerlijkheid voor de bühne.

Ik trek in het volgende deel van mijn betoog de vanzelfsprekendheid van selectie op basis van prestatie in twijfel en stel, in het sluitstuk, een alternatief voor waarbij ik rekening houd met het terecht door de raad geconstateerde probleem van een gebrek aan waardering voor lager opgeleiden.

Prestatie, behoefte en gelijkheid

De Nederlandse socioloog Frederik van Heek stelde al in 1968 dat ‘geen democratie kan functioneren tenzij de op erfelijk privilege berustende sociale posities in hoge mate zijn teniet gedaan’, om er meteen een waarschuwing aan toe te voegen:

‘Anderzijds dient de moderne democratie er rekening mee te houden, dat een eenzijdige en extreme nadruk op individuele prestatie bijzondere eisen stelt aan het handhaven van een zekere mate van maatschappelijk evenwicht. Een ware democratie stelt zich tot taak een maatschappelijk optimale verhouding

te scheppen bij de toepassing van de beginselen, berustende op erfelijk privilege, prestatie en gelijkheid' (Van Heek 1968, 4).

In de politieke filosofie krijgt deze gedachte uitdrukking in het naast elkaar erkennen van verschillende principes voor een rechtvaardige verdeling van schaarse goederen: prestatie, gelijkheid en behoefte (Rawls 1971; Miller 1999). De Universele verklaring van de rechten van de mens erkent deze drieledige basis ook in artikel 26, waarin onderwijs, naar behoefte en prestatie, een basisrecht wordt genoemd.

In Nederland is echter het idee onderhavig dat aan kinderen die het op vroege leeftijd aan een bepaald talent ontbreekt, de mogelijkheid moet worden ontzegd om dat alsnog te ontwikkelen. Onderwijs is een investering die enkel moet worden gepleegd in hen die de hoogste *rate of return* beloven, zo is het credo. Die eenzijdige nadruk op prestatie, in het onderwijs, drijft behoefte en gelijkheid naar de afgrond. In een dergelijk denken, en in een samenleving die rond dat denken is ingericht, is geen plaats voor 'verliezers'.

Pluriform talent

Ik zie daar twee remedies tegen. Een eerste behelst het erkennen van de valse belofte van sociale mobiliteit. Beter dan een futiele poging tot het 'beschaven' van een onderklasse tot een betere voorbereiding op, en het repareren van, 'eerlijke' selectie, is de erkenning dat elke bron van schaarste en elke vorm van selectie uitsluiting met zich meebrengen. Sociale stijging, dat wil zeggen stijging ten opzichte van anderen, is slechts in bijzondere perioden, of binnen bijzondere structuren, mogelijk. Daarbuiten gaat sociale stijging van de een altijd gepaard met sociale daling van de ander. Want als iedereen stijgt, stijgt eigenlijk niemand.

Zolang er een schaarste is aan interessante, uitdagende, zinvolle en goedbetaalde banen, moeten we accepteren dat het succes van de buurvrouw het eigen slagen in de weg zit. Sociale mobiliteit van, zeg, een tweede generatie migrantenjongere in een universiteitsstad kan betekenen dat de dochter van de Turkse bakker de *numerus fixus*-plek inneemt die anders was ingenomen door de zoon van een (zesde generatie) advocaat. Zowel de winst van de bakkersdochter als het verlies van de advocatenzoon wordt gevat in de term sociale mobiliteit.

Daarmee verschuift de aandacht naar een belangrijkere set vragen: wie verdient sociale stijging, wie bepaalt dat, en hoe wordt dit mogelijk gemaakt? Voor de raad ligt het antwoord primair in het versterken van de Nederlandse meritocratie; het vormgeven aan een 'eerlijke' selectie met het onderwijssysteem als vehikel en onderwijsbestuurders als lijnrechter. Een meritocratische samenleving is immers rechtvaardig, productief en efficiënt, en stimuleert burgers tot het leveren van grote inspanningen (RMO 2011, 21). Daartegenover, hebben we gezien, staat echter een drietal keerzijden: een meritocratische samenleving rechtvaardigt een noodzakelijkerwijs ongelijke verdeling van de terechte uitkomst van een eerlijk selectieproces, ze plaatst prestatie op een voetstuk en drijft andere rechtvaardigheidsbeginselen (gelijkheid en behoefte) naar de afgrond, en ze spant burgers

voor de kar in een *rat race*; een oneindige zucht naar meer onderwijs om de burens voor te blijven.

De eenzijdige aandacht voor onderwijs als verheffer is mijns inziens misplaatst. Het Nederlandse middelbaar onderwijs is meer en meer een efficiënte voorsorteer-machine. Zij die het kunstje beheersen, mogen door naar de volgende stap. De rest slaat af bij de hefboom: on- of ondergekwalificeerd op naar de arbeidsmarkt. Dat kan beter. Een goede start kan worden gemaakt met het doorbreken van de rigide onderwijsniveaus in het middelbaar onderwijs. Mobiliteit (door middel van brede brugklassen, overstappen op een andere school) is leuk en aardig, maar laat die rigiditeit in tact: met een overstap wordt een vmbo-leerling misschien een havo-leerling. Maar de havo-leerling bestaat niet, die hebben we verzonnen: er bestaat geen noodzaak, noch is er een leervoordeel te behalen met het onderwijzen van kinderen in voorgegoten opleidingstrajecten (vmbo/havo/vwo) waarin hun competenties door de eenheidsmolen worden gehaald. Mijn voorstel: laat jongeren vakken op hun eigen niveau volgen. Geef leerlingen en studenten de mogelijkheid en de ruimte om zelf hun talenten te ontdekken en deze te ontwikkelen (zie ook Engelen 2008).

Ik ken geen school zonder 'alfa'- en 'bèta'-leerlingen. Bied die leerlingen de gelegenheid om hun talenten in te zetten op een hoger niveau! Er is niets mis met de leerling die alle vakken op vmbo-niveau wil blijven volgen, maar al volgt zijn klasgenoot maar één vak op havo- of vwo-niveau, dan is dat winst; een winst die in het huidige schoolsysteem vakkundig onmogelijk is gemaakt. Schrap de regel die het belet dat een vmbo-leerling met een wiskundeknobbel of fascinatie voor de biologie eindexamen kan doen op havo- of vwo-niveau. Heet een ambitieuze havist of mbo'er welkom op de universiteit; of omgekeerd: bied een universiteitsstudent toegang tot het rijke netwerk van stages en leerwerktrajecten van regionale opleidingscentra (roc's) en hogescholen. Misschien leren onderwijsinstellingen zo, via die uitwisseling, ook nog iets van elkaar. Sta het toe dat jongeren met verschillende talenten ook een verschillende leerweg volgen door het onderwijs; hun zelfgekozen weg. Laat het vervolgens aan werkgevers om te kiezen aan welke competenties zij belang hechten en hoe ze hun vacatures vullen.

In het hoger onderwijs staat het denken in termen van vaste opleidingstrajecten al langer op losse schroeven. De realisatie groeit dat opleidingen en disciplines bureaucratische uitvindingen zijn die steeds minder houdbaar blijken, getuige het groeiende aanbod en aanzien van keuzegestuurde multi- of interdisciplinaire en *liberal arts*-programma's. Dit voorstel maakt onderwijs tot een pluriforme ervaring die mensen helpt zelf vorm te geven aan hun talenten. Hoewel er altijd mensen zullen zijn die een uitgebreidere, bredere of meer diepgaande onderwijservaring genieten, zal het denken in termen van 'winnaars' en 'verliezers' meer en meer naar de achtergrond verdwijnen wanneer we pluriforme talenten leren herkennen, erkennen en waarderen.

Noten

- 1 De term risicojongere lijkt gemeengoed te zijn geworden in het politieke en sociaal-wetenschappelijke discours, zie bijvoorbeeld Berkeley en Van Uden (2011).
- 2 Ter vergelijking: in Frankrijk en Zweden geschiedt een vergelijkbare selectie na twaalf schooljaren, in België na elf en in Duitsland al na zes jaar (Crul e.a. 2009, 37).

Literatuur

- Berkeley, E. en A. van Uden, 2011, *Risicjongeren. Een bundeling van inzichten uit onderzoek, beleid en praktijk over een effectieve aanpak*. Den Haag: Nicis Institute.
- Bourdieu, P. en J.-C. Passeron, 1977, *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen: Sage.
- Bovens, M. en A. Wille, 2010, *Diploma-democratie. Over de spanning tussen meritocratie en democratie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Crul, M., A. Pasztor, F. Lelie, J.J.B. Mijs en P. Schnell, 2009, *Valkuilen en springplanken in het onderwijs. Tweede generatie Turkse jongeren in Europa vergeleken*. Den Haag: Nicis Institute.
- Daalen, R. van en A. de Regt, 2004, 'Verborgene krenkingen in het onderwijs. Kanttekeningen bij meritocratisering'. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 31 (4): 527-541.
- Dobbin, F., 2009, *Inventing Equal Opportunity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dronkers, J., 2007, *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets en Schilt.
- Engelen, E., 2008, *Milde meritocratie. Een onderwijsagenda voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Stichting Waterland.
- Fischer, C.S., M. Hout, M.S. Jankowski, S.R. Lucas, A. Swidler en K. Voss, 1996, *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hakverdian, A., W. van der Brug en C. de Vries, 2011, 'The emergence of a "diploma democracy"? The political education gap in the Netherlands 1971-2010'. Te verschijnen in *Acta Politica*.
- Heek, F. van, 1968, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: J.A. Boom en zoon.
- Jong, J.D. de, 2007, *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgegedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Kalev, A., F. Dobbin en E. Kelly, 2006, 'Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies'. *American Sociological Review*, 71: 589-617.
- Karabel, J., 2005, *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston, MA: Mariner Books.
- Khan, S.R., 2011, *Privilege. The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mijs, J.J.B., 2008, 'Meritocracy or Plutocracy? Finding Explanations for the Educational Disadvantages of Moroccan Immigrants Living in the Netherlands'. *Amsterdam Social Science*, 1 (1): 44-70.
- Miller, D., 1999, *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pauze, B., 2005, 'Culture and ghetto related behavior. Lessons learned in the Bronx and the Bijlmer'. *Sociologie*, 1 (4): 357-381.

- Paulle, B., 2006, *Anxiety and intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2011, *Nieuwe ronde, nieuwe kansen. Sociale stijging en daling in perspectief*. Den Haag: RMO.
- Rawls, J., 1971, *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tonkens, E. en T. Swierstra, 2008, 'Respect man! De kennissamenleving als aanslag op zelf-respect'. In: *Jaarboek Kennissamenleving*, Amsterdam: Aksant, 306-316.
- Werfhorst, H.G. van de en J.J.B. Mijs, 2007, *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid. Nederland in vergelijkend perspectief. Rapport voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies.
- Werfhorst, H.G. van de en J.J.B. Mijs, 2010, 'Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems. A Comparative Perspective'. *Annual Review of Sociology*, 36: 407-428.