

Selectie en differentiatie in het Nederlandse onderwijsbestel Gelijkheid, burgerschap en onderwijs- expansie in vergelijkend perspectief

*H. G. van de Werfhorst*¹

Samenvatting

Dit artikel bespreekt het rapport “Vroeg of laat” van de Onderwijsraad, over het Nederlandse stelsel van vroege selectie. Ik beargumenteer, ten eerste, dat het rapport te weinig aandacht heeft voor sociale ongelijkheid als consequentie van vroege selectie, en stel dat de aanbevelingen ontoereikend zijn om ongelijkheid te verminderen. Ten tweede geef ik aanvullende empirische ondersteuning aan het pleidooi van de Onderwijsraad om niet-doorstroomvakken aan te bieden aan leerlingen van verschillende onderwijstypen tegelijk. Hiermee wordt de socialiseringsfunctie van onderwijs bevorderd. Ten derde schets ik enkele problemen rondom de doelstelling van toenemende participatie aan het hoger onderwijs. Vroegselecterende systemen zouden lagere participatiecijfers hebben. Ik betoog dat dat misschien helemaal niet zo erg is, en bovendien een kwestie van definitie van hoger onderwijs.

1 Inleiding

De manier waarop het onderwijs is gestructureerd en georganiseerd verschilt van land tot land. Een vraag die onderzoekers, beleidsmakers en politici bezighoudt is of een bepaalde inrichting van het onderwijsstelsel tot betere resultaten leidt dan andere. Eén van de kenmerken waarop onderwijssystemen verschillen betreft de mate van differentiatie van leerlingen op basis van leercapaciteiten. Dit stelselkenmerk is sinds een aantal jaren terug in de politieke en maatschappelijke discussie.

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) bekri-

tiseert overheden van landen met een sterk gedifferentieerd secundair onderwijsstelsel (OESO, 2007a). Landen zoals Nederland, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland kenmerken zich, zo luidt de kritiek, door een relatief grote mate van ongelijkheid tussen sociale en etnische groepen, en een geringe doorstroom naar het hoger onderwijs. De OESO beroept zich hier onder andere op de gegevens over 15-jarige scholieren uit het Programme for International Student Assessment (PISA), die iedere drie jaar worden verzameld.

De Nederlandse minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft naar aanleiding van de kritiek van de OESO de Onderwijsraad om advies gevraagd over het Nederlandse stelsel van vroege selectie. Is het Nederlandse stelsel nog wel in staat om leerlingen adequaat voor te bereiden op volwassenheid? Deze vraag heeft geleid tot het adviesrapport “Vroeg of laat. Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs” (Onderwijsraad, 2010), dat ik in deze bijdrage nader onder de loep zal nemen. De algemene teneur van het advies is dat er kleine wijzigingen mogelijk zijn *binnen* het huidige stelsel en de huidige wetgeving. Een stelselwijziging is niet nodig.

Mijn bespreking van het rapport richt zich op drie belangrijke punten waar aanvullende kennis en inzichten wenselijk zijn. Ik hoop een eerste aanzet hiertoe te geven. Mijn bijdrage richt zich vooral op wetenschappelijke evidentie ten aanzien van de effecten van vroege selectie. Vanuit deze evidentie bezien is er in mijn ogen weinig te zeggen vóór vroege selectie, en wel het nodige tégen. Als men enkel vanuit deze wetenschappelijke evidentie een onderwijsstelsel zou moeten inrichten, zou het onderwijsstelsel niet zo vroeg selecteren als nu het geval is, zo is mijn vaste overtuiging. Tegelijkertijd realiseer ik mij dat het van weinig realiteitszin getuigt om een algehele stelselwijziging te bepleiten. Ik waardeer daarom de pogingen van de Onderwijsraad om binnen het huidige stelsel te zoeken naar oplossingen voor problemen die

vroege selectie veroorzaakt. Maar naar mijn mening gaat de Onderwijsraad niet ver genoeg in haar zoektocht naar oplossingen binnen het huidige systeem.

Mijn bespreking richt zich meer specifiek op drie zaken. Ten eerste valt op dat er onevenredig veel aandacht uitgaat naar de gemiddelde prestaties van leerlingen in Nederland, terwijl de belangrijkste kritiek zich richt op het ongelijkheidsversterkende effect van vroege selectie. De literatuur is helder hierover: ongelijkheid (naar sociaal milieu, etnische herkomst) is groter naarmate er meer en vroeger geselecteerd wordt in het onderwijs. Mijns inziens doet de Onderwijsraad deze kennis te gemakkelijk af aan de hand van methodologische bezwaren waardoor we “niet zeker weten” of vroege selectie invloed heeft. De benadering van de Raad in deze kwestie is weinig wetenschappelijk. Wetenschap bereikt kennisvermeerdering via de toetsing van theorieën. Theorieën die verklaren waarom vroege selectie ongelijkheid bevordert zijn, voor zover ik het overzie, nauwelijks gefalsificeerd, in een groot aantal studies (voor een overzicht zie Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Hiermee weten we dit niet ‘zeker’, maar de conclusie kan alleen maar zijn dat vroege selectie nadelig is voor gelijke kansen. Ik betwijfel of de aanbevelingen van de Onderwijsraad voldoende zijn om gelijkheid te bevorderen.

Ten tweede is de Onderwijsraad te optimistisch over (in haar ogen geringe) verschillen tussen onderwijstypen ten aanzien van de socialisatiefunctie van scholing. De Raad concludeert dat “Nederlandse jongeren onderling niet veel [blijken] te verschillen in hun burgerschapscompetenties” (Onderwijsraad, 2010, p. 54). Mijns inziens is deze conclusie voorbarig, en niet gestaafd door enige evidentie. Aan de hand van een aantal recente onderzoeksbevindingen van onze onderzoeksgroep aan de Universiteit van Amsterdam zal ik laten zien dat, wat betreft de vorming van actieve, betrokken burgers, er mogelijk een groot probleem schuilt in vroege selectie.

Ten derde wil ik ingaan op de kritiek van de OESO dat vroege selectie de deelname aan het hoger onderwijs zou beperken. Ik zal betogen, overigens in overeenstemming met

de visie van de Onderwijsraad, dat deelnamecijfers aan het hoger onderwijs internationaal lastig te vergelijken zijn. Sterker nog, met een bepaalde, internationaal gezien geloofwaardige definitie van tertiair onderwijs valt het te verdedigen dat de deelnamecijfers in Nederland die in de Verenigde Staten ruimschoots overstijgen. Overigens is ook nog maar de vraag waarom deelname aan het hoger onderwijs per se zou moeten stijgen. Ik zal een aantal redenen geven waarom dit misschien niet eens zo wenselijk is.

Wat ik overigens waardeer in het rapport van de Onderwijsraad is het pleidooi dat stelselbesprekingen moeten worden gevoerd binnen de context van wat wordt gezien als de centrale functies van scholing (zie ook Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Pas als onderwijsinstituten (zoals regelgeving ten aanzien van vroege selectie) worden gezien vanuit de brede taken van het onderwijsstelsel is het mogelijk om stelselkenmerken ter discussie te stellen. Immers, vroege selectie zou wel eens slecht kunnen uitpakken voor een bepaalde functie, maar tegelijkertijd positieve effecten kunnen hebben op andere functies. Ik zal bovenstaande drie aandachtspunten bespreken in de context van vier centrale functies van scholing (Van de Werfhorst, 2007). Deze vier functies zijn vergelijkbaar met de indeling die de Onderwijsraad maakt (die voor een deel afkomstig is uit Van Kemenade (1981), die het weer baseert op een Duitse studie van Fend, 1974): het bevorderen van gelijke kansen, het efficiënt selecteren en sorteren van leerlingen ten behoeve van maximale kennisproductie, het voorbereiden op de arbeidsmarkt via het aanleren van relevante competenties, en het voorbereiden op actieve deelname aan de samenleving in brede zin (actief burgerschap).

2 Hoe erg is ongelijkheid?

Mijn eerste punt van kritiek op het rapport van de Onderwijsraad betreft de gebrekkige aandacht voor gelijkheid tussen sociale groepen. Men krijgt de indruk dat de overige functies van het onderwijs belangrijker zijn dan het bevorderen van gelijkheid. Kort gezegd komen de aanbevelingen erop neer dat

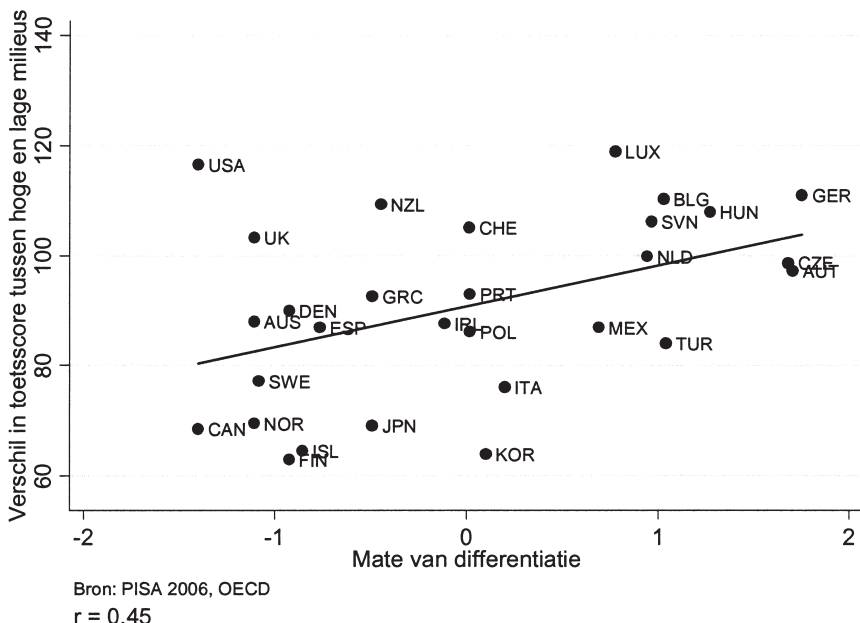
het onderwijssysteem varianten bedenkt die specifieke kinderen op hun wenken bedienen, die onderwijs op maat bevorderen. De Raad is met name te spreken over kop- en voetklassen, die een extra jaar aanbieden voor leerlingen met achterstand, bijvoorbeeld vanwege een te geringe taalvaardigheid. Via de kopklas aansluitend op de basisschool, of een voetklas voorafgaand aan de eerste klas van het voortgezet onderwijs, realiseert men uitsel van selectie voor specifieke groepen. Dit lijkt mij een *contradictio in terminis*. Hoewel de keuze voor vmbo, havo of vwo (of een brugklas) voor de leerlingen in kop- of voetklassen is uitgesteld, is hun selectie wel degelijk een feit op het moment dat zij deze klas betreden. Voor de duidelijkheid: ik ben geen tegenstander van kop- of voetklassen. Binnen het huidige stelsel bieden zij de mogelijkheid om de keuze voor schooltype uit te stellen voor leerlingen van wie de leercapaciteiten niet adequaat kunnen worden vastgesteld via gestandaardiseerde toetsen. Maar het is nog maar zeer de vraag of gelijkheid er op grote schaal door wordt bevorderd. Veruit de meerderheid van de leerlingen zal niet in een dergelijke kop- of voetklas terecht komen, waardoor deze variant nadrukkelijk gereserveerd wordt voor probleemgevallen.

Ongelijkheid ontstaat echter niet alleen door de prestaties en keuzes van probleemleerlingen. Als het gros van de leerlingen zonder kop- of voetklas rechtstreeks naar een 'smalle' brugklas gaat (of naar een categoriale school) is selectie van grote groepen leerlingen een feit. Deze selectie wordt voor een aanzienlijk deel bepaald door sociaal milieu, hetzij via sociale verschillen in leerprestaties ('primaire effecten'; Boudon 1974; Kloosterman, Ruiters, De Graaf, & Kraaykamp, 2009), hetzij rechtstreeks via keuzeprocessen zelfs onder constanthouding van verschillen in leerprestaties ('secundaire effecten'). Recent onderzoek van de Nederlandse onderwiscohorten vanaf 1965 tot 1999 laat zien dat het effect van opleiding van de ouders op de keuze voor havo/vwo of mavo/lbo/vmbo maar weinig is afgenomen (Kloosterman et al., 2009). De balans tussen primaire en secundaire effecten is bovendien nauwelijks veranderd; in 1965 was 53 procent van het effect van de ouderlijke opleiding toe te schrij-

ven aan verschillen in leerprestaties, terwijl dat in 1999 voor 58 procent het geval was. Met andere woorden, nog steeds is ruim 40 procent van het totale effect van sociaal milieu toe te schrijven aan verschillen in keuzes die niet samenhangen met leerprestaties.

Empirische studies tonen stuk voor stuk aan dat vroege selectie gepaard gaat met grotere ongelijkheden naar sociaal milieu. Dit geldt voor landenvergelijkende studies (Brunello & Checchi, 2007; Comber & Keeves, 1973; Horn, 2009; Husen, 1967, 1973; Marks, 2005; Schütz, Ursprung, & Wössmann, 2008), ook in een *difference-in-difference* design waarin de *verandering* in sociale ongelijkheid tussen het primaire en secundaire onderwijs wordt onderzocht (Ammermüller, 2005), studies die regio's binnen een land vergelijken (Bauer & Riphahn, 2006), en studies die een beleidsverandering bestuderen binnen een land (Duru-Bellat & Kieffer, 2000; Gamoran, 1996; Gamoran & Weinstein, 1998; Meghir & Palme, 2005; Pekkarinen, Uusitalo, & Kerr, 2009). Ook de achterstand van etnische minderheden is groter in landen waar vroeger geselecteerd wordt (Entorf & Lauk, 2008).²

Dat vroege selectie ongelijkheden bevordert is niet verwonderlijk. De 'levensloophypothese' stelt dat sociaal milieu belangrijker is bij vroegere keuzes in de onderwijsloopbaan (Blossfeld & Shavit, 1993). Naarmate leerlingen verder komen in het onderwijs worden zij onafhankelijker van hun ouders, en neemt de invloed van eigen prestaties en motivaties toe. Als leerlingen in een onderwijsstelsel worden gedwongen om vroeger te kiezen, zullen zij in grotere mate afhankelijk zijn van bovengenoemde secundaire processen. Ambities, motivaties en andere factoren die van belang zijn voor onderwijskeuzes naast schoolprestaties zullen voor een groot deel worden bepaald door iemands sociaal milieu, juist in systemen waar men vroeg moet kiezen. Met andere woorden, er is een plausibele theorie, en de beschikbare empirische gegevens zijn hier niet mee in tegenspraak. Meer zekerheid kan de wetenschap niet geven. Dat de Raad concludeert dat er "een gebrek aan consensus [is] over de effecten van vroege selectie" is dan ook verwon-



Figuur 1. Samenhang tussen differentiatie en onderwijsongelijkheid in PISA-sciencetoets.

derlijk (Onderwijsraad, 2010, p. 13). Ook opvallend is dat een hoofdstuk wordt gewijd aan een intensieve bespreking van onderwijsstelsels in andere landen, terwijl in dat hoofdstuk nauwelijks wordt gerefereerd naar sociale ongelijkheid in de discussies en beleidsmaatregelen in deze landen.

Een belangrijke vraag voor de Nederlandse discussie is echter of het totale beeld dat het landenvergelijkende onderzoek geeft wel betrekking heeft op Nederland. Heeft Nederland inderdaad een relatief grote mate van sociale ongelijkheid naar sociaal milieu? Figuur 1 toont, op basis van crosssectionele PISA 2006-gegevens, dat de verschillen tussen hoge en lage milieus groter zijn in meer gedifferentieerde onderwijssystemen. Dit effect blijft overigens overeind na controle voor andere relevante kenmerken van onderwijsstelsels: overheidsuitgaven aan onderwijs, de omvang van het beroepsonderwijs, de mate van autonomie van scholen, en de aanwezigheid van centrale examens in het voortgezet onderwijs (Bol & Van de Werfhorst, 2010). Ook wordt een vergelijkbaar verband gevonden wanneer de ongelijkheid in het primair onderwijs wordt vergeleken met die op vijftienjarige leeftijd, die sterker

toeneemt in vroegselecterende onderwijssystemen (Ammermüller, 2005). Figuur 1 toont eveneens dat Nederland goed in het algemene plaatje past; er is een relatief grote mate van differentiatie, en eveneens een relatief groot verschil tussen leerlingen uit hoge en lage sociale milieus.³ Dus, in tegenstelling tot de spreiding van leerprestaties, die in Nederland kleiner is dan men zou verwachten op basis van het gedifferentieerde systeem, is ongelijkheid naar sociaal milieu aanzienlijk. Deze bevindingen lijken mij een grote reden tot zorg ten aanzien van onderwijsongelijkheid; een zorg die ik onvoldoende teruglees in het rapport van de Onderwijsraad. De Onderwijsraad weerspreekt deze bevindingen niet. Maar kop- en voetklassen zullen, door het kleinschalige karakter ervan, weinig kunnen doen aan deze ongelijkheden.

Meer mag verwacht worden van de verbreiding van de brugklassen. In de afgelopen decennia is het aantal brede brugklassen die zowel mavo/vmbo, havo als vwo bedienen, teruggelopen. De meeste brugklassen slaan een brug tussen vmbo en havo of havo en vwo. Een brugklas waar ook de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo zijn opgenomen is helemaal zeldzaam, overigens net als

voorafgaand aan de invoering van het vmbo. De Onderwijsraad doet in haar rapport geen enkele aanbeveling over herinvoering/versterking van de brede brugklas. Wat is er tegen om de eerste klas volledig in een brede brugklas aan te bieden, voor zoveel mogelijk leerlingen? Dan zou die brugklas niet alleen een brug slaan tussen verschillende onderwijstypen, maar ook tussen het basisonderwijs en de grote wereld van het voortgezet onderwijs. Dit zou in de junior colleges kunnen die de Onderwijsraad graag nader onderzocht zou hebben. Maar zelfs in het huidige stelsel zou dit mogelijk zijn.

Een van de argumenten vóór selectie is dat het de doelmatigheid van leren zou vergroten. In homogene klassen, zo is de gedachte, zouden leerlingen tot betere prestaties komen dan in heterogene klassen. Deze gedachte leidt tot de hypothese van een *trade-off* tussen gelijkheid en efficiëntie, omdat efficiëntie zou verhogen met het accepteren van grotere ongelijkheden in leerprestaties. Echter, empirisch onderzoek is volstrekt helder in de verwerping van deze hypothese. Er is geen enkele aanwijzing dat in vroegselecterende landen de gemiddelde prestaties omhoog zouden gaan (Hanushek & Wössmann, 2006; Micklewright & Schnepf, 2007; Schütz et al., 2008). De afruil gaat dus niet op.

De Onderwijsraad bespreekt deze bevinding echter op een andere manier. Op basis van bovengenoemde resultaten concludeert de Raad dat er *geen negatieve* effecten zijn van vroege selectie op de gemiddelde prestaties in een land. Hoewel inderdaad het meeste landenvergelijkende onderzoek laat zien dat er nauwelijks een relatie is tussen differentiatie en gemiddelde prestaties, wijst een aantal studies erop dat het 'leerverlies' van leerlingen van homogene klassen in lagere tracks hoger is dan de leerwinst van leerlingen in de hogere tracks (Driessen, 2007; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Reeds doorgevoerde stelselherzieningen in het lager secundair onderwijs laten dan ook zien dat de gemiddelde prestaties *omhoog* gaan bij het invoeren van een ongedifferentieerd (*comprehensive*) onderwijssysteem (Duru-Bellat & Kieffer, 2000; Gamoran, 1996; Gamoran & Weinstein, 1998; Meghir & Palme, 2005; Pekkarinen et al.,

2009). Als er al een samenhang is tussen vroege selectie en gemiddelde prestaties is die samenhang dus negatief. Maar belangrijker, zelfs de afwezigheid van een positieve samenhang haalt de grond onder vroege selectie weg, omdat hogere efficiëntie nu juist een reden zou zijn vóór vroege selectie.

Overigens concludeert de Onderwijsraad terecht dat de spreiding in leerprestaties in Nederland bijzonder laag is, zowel aan de onderkant als de bovenkant van de verdeling. Het is daarom twijfelachtig of Nederlandse leerlingen aan de onderkant veel beter zouden presteren in een ongedifferentieerd systeem. Maar mijn belangrijkste punt ten aanzien van ongelijkheid betreft niet 'ongelijkheid als spreiding' maar ongelijkheid naar sociaal milieu. De situatie in Nederland is dat we een relatief kleine spreiding hebben, maar dat de positie van leerlingen in die (smalle) verdeling in relatief grote mate wordt bepaald door sociale herkomst. En gegeven het positionele karakter van onderwijs, waar 'de besten' doorstromen naar hogere niveaus, heeft ook een kleine spreiding grote gevolgen voor verdere kansen. Dat lijkt me een serieus probleem dat niet wordt opgelost met speciale onderwijsvormen voor specifieke (kleine) doelgroepen, hoe goed die initiatieven ook mogen zijn voor die doelgroepen zelf.

Het is overigens opvallend dat in de huidige Nederlandse discussie over vroege selectie zelden wordt gesproken over de ontstaansgeschiedenis van het gedifferentieerde systeem, en de legitimerende werking die van dit institutionaliseringsproces uitgaat. De geschiedenis van het Nederlandse onderwijs kenmerkt zich door een ontwikkeling, rond het midden van de 19^e eeuw, van standenonderwijs naar een systeem waarin de nadruk meer kwam te liggen op beroepsvaardigheden. Dit leidde in de tweede helft van de 19^e eeuw tot het ambachtsonderwijs. Echter, gedurende dit proces is het dualistische systeem in stand gehouden van eliteonderwijs enerzijds en massaonderwijs ten behoeve van de economie anderzijds (Matthijssen, 1972; Vervoort, 1975).

Het is bovendien niet toevallig dat een gedifferentieerd onderwijssysteem tot op de dag van vandaag vooral wordt aangetroffen in conservatieve welvaartsstaten. Volgens Mar-

shall (1950), de grondlegger van de sociologie van de verzorgingsstaat, hebben nationale instituties in conservatieve welvaartsstaten vaak het karakter dat zij de nadruk leggen op verschillen *tussen* groepen, en homogeniteit *binnen* groepen. Volgens Marshall (1950) geldt dit ook voor het onderwijs, waar een *divided* onderwijssysteem sociale standsverschillen benadrukt en legitimeert. Iets vergelijkbaars is beweerd over anderssoortige instituties, zoals ten aanzien van pensioenen en sociale verzekeringen (Esping-Andersen, 1990). Een gedifferentieerd onderwijssysteem leidt tot wat Turner (1960) noemt een *sponsored mobility regime*. Ongedifferentieerde systemen daarentegen kenmerken zich door een *contest mobility regime* waar eerlijke concurrentie tussen leerlingen op basis van schoolprestaties de mobiliteitskansen bepaalt.

Juist in conservatieve welvaartsstaten, waar arbeidsverhoudingen doorgaans buiten de markt worden gecoördineerd, is het dualistische stelsel van beroeps- en algemeen onderwijs tot op heden blijven bestaan, omdat aanpassingen van het beroepsonderwijs aan de veranderende arbeidsmarkt gemakkelijker tot stand komen in landen waar werkgevers en werknemers buiten de markt om deals kunnen sluiten over een breder scala aan arbeidsverhoudingen (Estevez-Abe, Iversen, & Soskice, 2001; Thelen, 2004).

Institutionele theorieën stellen eveneens dat instituties bestaande ongelijkheden legitimeren (Meyer, 1977). Ten aanzien van vroege selectie zien we die legitimering bij verschillende belanghebbenden, die allen stellen dat er groepen leerlingen zijn die het beste af zijn als zij al vroeg in de onderwijsloopbaan een vak leren, omdat algemene vaardigheden te hoog voor hen gegrepen zouden zijn. Dit horen we bijvoorbeeld van diverse politieke partijen die de oude ambachtsschool in ere willen herstellen, en van commentatoren die stellen dat het vmbo stigmatiseert maar van wie de oude lts best mag terugkeren (Prick, 2006). En niet in de laatste plaats horen we de legitimering van een gedifferentieerd systeem van leerlingen zelf (en hun ouders, ooms, tantes, burens), die zo snel mogelijk een vak willen leren omdat men nu eenmaal niet goed is op school. Mijn hypothese is dat men

deze geluiden veel minder hoort in landen met een ongedifferentieerd onderwijssysteem, zoals Zweden, Noorwegen of Canada. We zijn er met zijn allen in gaan geloven dat vroege selectie goed is, zodat we voor de minder getalenteerden een beroepsopleiding kunnen aanbieden die hen in staat stelt om via beroepsspecifieke vaardigheden gekwalificeerd de arbeidsmarkt te betreden. Als deze leerlingen zouden worden gedwongen om algemene vaardigheden te verwerven leidt dat alleen maar tot grote problemen, zoals voortijdig schoolverlaten, zo is de gedachte. Maar niet is minder waar; in landen met geringe differentiatie komt voortijdige schooluitval niet vaker voor dan in landen met een sterk gedifferentieerd stelsel (Van de Werfhorst & Mijs, 2007).⁴

Het is overigens twijfelachtig of de gedachte van vroege kwalificatie voor de arbeidsmarkt überhaupt nog zinnig is. Op de hedendaagse arbeidsmarkt moet men Engels spreken, computers kunnen bedienen, en in staat zijn om nieuwe competenties te vergaren tijdens de beroepsloopbaan; eigenschappen die vooral gebaat zijn bij algemene vorming in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Dit onderkennen beleidsmakers ook wel, want de 'startkwalificatie' bereikt men pas na twee jaar middelbaar beroeps-onderwijs (of havo- of vwo-diploma). In die context is het vreemd dat ons systeem aan sommige leerlingen een (vmbo-)diploma geeft met de boodschap "u bent klaar", terwijl de startkwalificatie nog niet bereikt is.

3 Differentiatie van burgerschapscompetenties?

Het tweede punt van aandacht naar aanleiding van het rapport "Vroeg of Laat" van de Onderwijsraad betreft de mogelijke consequenties van vroege selectie voor de socialisatiefunctie van scholing, die stelt dat het onderwijs leerlingen en studenten voorbereidt op deelname aan de samenleving in brede zin. De Raad stelt terecht dat er nog weinig bekend is over de invloed van homogene klassen op burgerschapsvorming. Maar er is meer kennis dan de Raad vermoedt, en diver-

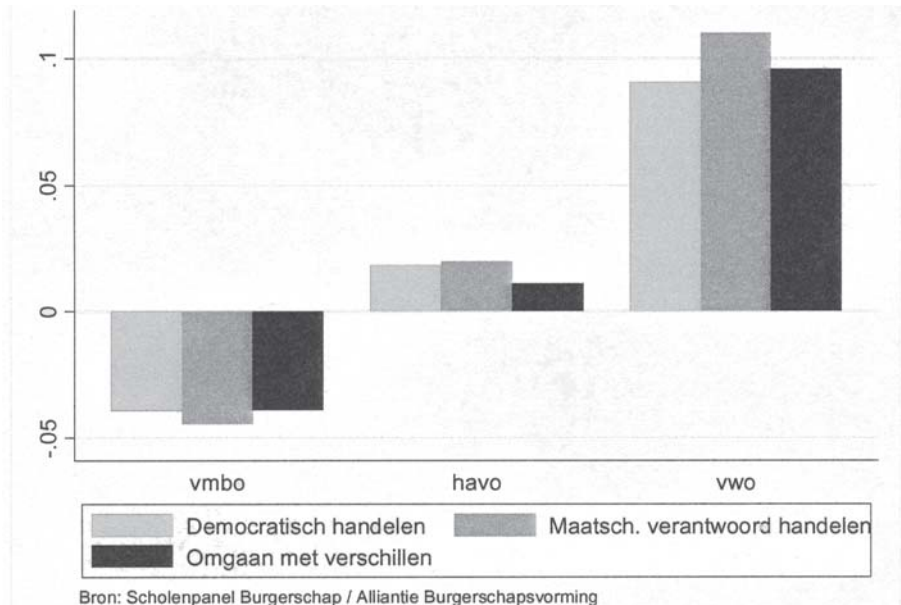
se onderzoekingen tonen aan dat vroege selectie via diverse processen bijdraagt aan een grotere diversiteit onder jongeren met betrekking tot gedragingen en houdingen die actieve betrokkenheid bij de samenleving indiceren.

Zoals gezegd komt onderwijsdifferentiatie voort uit een (wellicht iets gedateerde) gerichtheid op de arbeidsmarkt van het Nederlandse onderwijssysteem. Een gedifferentieerd systeem van selectie betekent echter dat niet alleen de competenties ten behoeve van de arbeidsmarkt in verschillende mate worden verworven in verschillende onderwijstypen, maar ook competenties waarvan men mag hopen dat het onderwijs ze aan alle leerlingen in zo gelijk mogelijke mate biedt. Als het gaat om sociale cohesie, bijvoorbeeld weerspiegeld in sociaal vertrouwen, politieke participatie of het doen van vrijwilligerswerk, zou een onderwijssysteem de verschillen in competenties tussen leerlingen niet moeten versterken, maar verkleinen.

De vraag is of vroege selectie inderdaad de verschillen tussen leerlingen versterkt wat betreft hun burgerschapscompetenties. Kwalitatief onderzoek heeft aangetoond dat de burgerschapscompetenties die men in het havo en vwo verwerft van een andere soort zijn dan burgerschapscompetenties in het

vmbo (Ten Dam & Volman, 2003). Op het havo/vwo staat burgerschapsvorming vooral in het teken van kritisch burgerschap, waar leerlingen competenties verwerven die actieve politieke betrokkenheid bevorderen. Deze kritische vaardigheden staan niet primair ten dienste van de eigen belangen van de leerlingen, maar van de samenleving in bredere zin. Op het vmbo richt burgerschapsvorming zich juist vaak op sociale vaardigheden die vooral ten dienste staan van de eigen arbeidsmarktcarrière van jongeren. Kwantitatief onderzoek toont aan dat burgerschapscompetenties significant van elkaar verschillen tussen leerlingen in het havo/vwo en het vmbo, hoewel de effecten niet in alle opzichten sterk zijn (Ledoux, Reumerman, Geijssel, & Ten Dam, 2011). Recent onderzoek van onze onderzoeksgroep laat eveneens zien dat de verschillen tussen jongeren van verschillende schooltypen aanzienlijk zijn wat betreft burgerschapscompetenties als democratisch handelen en omgaan met verschillen (Netjes, Van de Werfhorst, Dijkstra, & Geboers, 2011).

In Figuur 2 staan de gemiddelden op drie van de door Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) voorgestelde burgerschapscompetenties.⁵ Er is een duidelijk pa-



Figuur 2. Drie burgerschapscompetenties naar schooltype.

troon zichtbaar; naarmate het opleidingsniveau toeneemt neemt de score toe op deze drie burgerschapscompetenties. Nader onderzoek leert dat deze verschillen niet voortkomen uit selectie op basis van sociaal milieu en etniciteit.

Maar deze literatuur overziend blijft de vraag in hoeverre het *stelsel* van vroege selectie nu ongelijkheden versterkt? Zijn verschillen tussen leerlingen sterker in landen waar meer gedifferentieerd wordt? Er is een aantal argumenten voor de hypothese dat een sterke mate van onderwijsdifferentiatie gepaard zou gaan met grotere verschillen. Ten eerste is het aannemelijk dat in sterk gedifferentieerde landen grotere verschillen bestaan in de verwerving van *algemene vaardigheden* die de kans op actieve deelname aan de samenleving versterken. Lees- en schrijfvaardigheden zijn belangrijk om het nieuws te kunnen volgen en te participeren in organisaties. Ten tweede is het aannemelijk dat vakken waar men specifieke *burgerschapsvaardigheden* leert, op hogere schooltypen tot andersoortige competenties leidt dan op lagere schooltypen. Vakken als maatschappijleer en geschiedenis hebben een ander karakter in verschillende schooltypen, en in sterk gedifferentieerde systemen zijn er beperkte mogelijkheden om dit soort vakken gemeenschappelijk aan te bieden. Hyland (2006) stelt dat heterogeniteit in de klas van belang is voor de vorming van burgerschap, omdat verschillende zienswijzen op sociale problemen de revue passeren. Ten derde kenmerken gedifferentieerde onderwijssystemen zich vaak door een uitgebreid beroepsonderwijssysteem waarin werkgevers nauw betrokken zijn bij de totstandkoming van het curriculum. Het is denkbaar dat werkgevers het niet in hun belang achten om bij te dragen aan de kritische vorming van burgers.

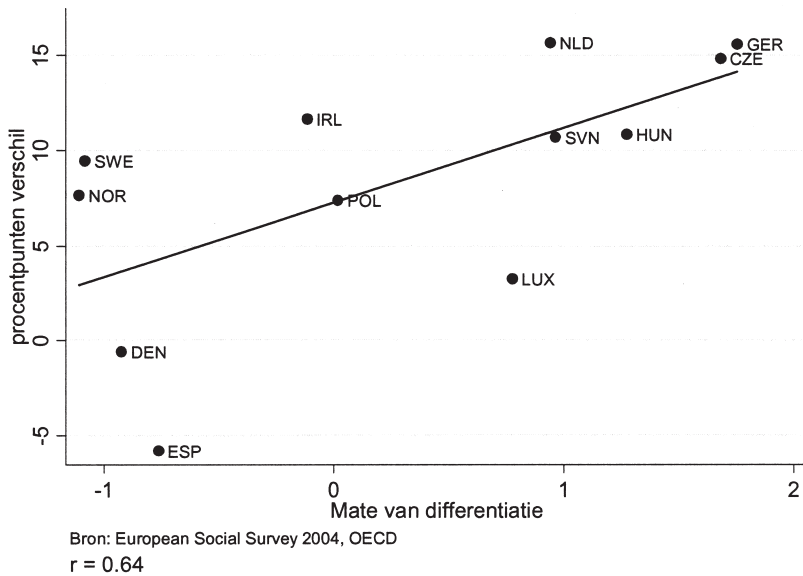
Naast de hypothese dat meer differentiatie leidt tot grotere verschillen tussen mensen in burgerschapsuitkomsten is er echter een alternatieve hypothese die stelt dat meer selectie juist leidt tot *kleinere* verschillen tussen verschillende opleidingen. Sterk gedifferentieerde systemen kennen vaak een omvangrijk stelsel van beroepsonderwijs, dat een goede voorbereiding biedt op de arbeidsmarkt. In een dergelijk systeem is de keuze

voor een beroepsopleiding mogelijk minder negatief geladen dan de keuze voor een *vocational track* in een systeem waar differentiatie vooral binnen scholen plaatsvindt. Mensen opgeleid in lagere onderwijsstromen zijn mogelijk meer negatief geselecteerd op kenmerken van belang voor actief burgerschap in minder gedifferentieerde landen, waardoor de verschillen tussen mensen uit verschillende onderwijstypen mogelijk groter zijn naarmate er minder wordt gedifferentieerd.

Aan de hand van enkele beschrijvende bevindingen ga ik na welk van deze twee hypothesen het meest steun vindt. Ik kijk daarbij naar de vraag of men bij de laatste landelijke verkiezingen gestemd heeft, gemeten in de European Social Survey van 2004. In Figuur 3 staat op de verticale as het percentageverschil tussen mensen opgeleid in het hoger secundair algemeen vormend onderwijs en het hoger secundair beroepsgericht onderwijs (in Nederland dus het verschil tussen mensen met een havo/vwo-opleiding en een mbo-opleiding als hoogst voltooide opleiding). Dit verschil wordt afgezet tegen de index van onderwijsdifferentiatie die ook in Figuur 1 werd gebruikt.

Figuur 3 toont dat, naarmate het onderwijs meer differentieert, de verschillen tussen algemeen opgeleiden en beroepsspecifiek opgeleiden toenemen wat betreft opkomst bij verkiezingen. In Nederland is het percentageverschil het grootst, met meer dan 15 procentpunten verschil. In een recente overzichtsstudie laten we bovendien zien dat niet alleen het verschil tussen mensen van verschillende opleidingen toeneemt, maar ook het gemiddelde naar beneden gaat met meer differentiatie. Dit geldt voor meerdere politieke en sociale uitkomsten, waaronder vertrouwen in instituties, deelname aan verenigingen en interesse in de politiek (Netjes, Van de Werfhorst, Karsten, & Bol, 2010).

Er is, kortom, weinig ruimte voor de conclusie van de Onderwijsraad dat de verschillen tussen schooltypen in burgerschapsvorming “niet noemenswaardig doorwerken in de burgerschapscompetenties” (p. 54). Voor zover er kennis beschikbaar is, niet alleen de onderzoeken geciteerd door de Onderwijsraad maar ook informatie geleverd in onderhavige studie, lijken er aanzienlijke verschil-



Figuur 3. Verschil in opkomst bij de laatste landelijke verkiezingen tussen mensen opgeleid in het algemeen vormend en beroepsonderwijs (binnen het hoger secundair onderwijs) voor 12 landen.

len te bestaan tussen onderwijstypen ten aanzien van sociale uitkomsten. De socialiseringsfunctie van scholing komt hiermee in het geding, omdat de gedachte achter socialisering is dat dit in gelijke mate gebeurt voor alle soorten leerlingen.

Overigens geeft de Raad wel een aanbeveling die uit bovenstaande resultaten zou volgen, en met deze aanbeveling ben ik het van harte eens. Het rapport stelt namelijk voor om ‘niet-doorstroomvakken’ zoals gymnastiek, cultuureducatie en levensbeschouwing aan leerlingen van verschillende onderwijstypen gezamenlijk aan te bieden. Ik zou die lijst willen aanvullen met geschiedenis en maatschappijleer; dit zijn vooral de vakken waar bekendheid met instituties vorm krijgt. Interessante onderzoeksvragen zouden zijn of de spreiding in burgerschapuitkomsten hierdoor kleiner wordt, en of het gemiddelde omhoog gaat door asymmetrie in de ‘winst’ in kritische burgerschapsvorming behaald bij vmbo-leerlingen zonder ‘verlies’ onder vwo-leerlingen. Ook zou nader onderzoek zich moeten richten op een toetsing van de verschillende verklaringen waarom onderwijstypen verschillen. Is het het curriculum? De samenstelling van de leerlingpopulatie? Verschillen in algemene vaardigheden?

4 Expansiedrift in het onderwijs

De kritiek van de OESO ten aanzien van vroegselecterende onderwijssystemen richt zich niet alleen op ongelijkheid. Een ander kritiekpunt is dat vroege selectie de doorstroom naar het hoger onderwijs zou beperken. Er is inderdaad een negatieve samenhang tussen de mate van differentiatie en de omvang van het secundaire beroepsonderwijs enerzijds, en het percentage van de bevolking met een diploma van het hoger onderwijs anderzijds. De verklaring voor deze samenhang is doorgaans dat minder leerlingen *in aanmerking komen* voor een diploma in het hoger onderwijs, omdat zij ‘opgesloten’ zitten in trajecten die hen belemmeren om naar het hoger onderwijs door te stromen. De kritiek is dus dat vroegselecterende landen de toegang tot het hoger onderwijs ontzeggen aan een grote groep jongeren. Er is echter een alternatieve verklaring, die stelt dat minder leerlingen hoger onderwijs *nodig hebben* om met waardevolle competenties op de arbeidsmarkt te komen. Deze alternatieve verklaring horen we nooit, maar er is veel voor te zeggen. En deze verklaring is van belang omdat het de expansiedrift in het onderwijs in een ander daglicht plaatst.

Om deze alternatieve verklaring kracht bij te zetten is het raadzaam om stil te staan bij de verschillende theorieën die verklaren waarom scholing beloond wordt op de arbeidsmarkt. Er zijn, met enige simplificatie, drie groepen theorieën. Ten eerste is er de menselijk-kapitaaltheorie die stelt dat men in het onderwijs waardevolle kennis en vaardigheden verwerft, die werkgevers bereid zijn te belonen vanwege de hogere productiviteit. De essentie van deze benadering is dat het onderwijs *direct toepasbare* kennis en vaardigheden aanleert. De tweede groep theorieën stelt dat het onderwijs weliswaar een indicatie geeft van de te verwachten productiviteit, maar dat het allerm minst zeker is dat de in het onderwijs verworven vaardigheden direct productiviteitsverhogend zijn. Het onderwijs fungeert eerder als ‘signaal’ naar de arbeidsmarkt aan de hand waarvan werkgevers hun onzekerheid over te verwachten productiviteit te verminderen, en de te maken trainingskosten inschatten. Essentieel van deze benadering is dat het onderwijs een *positioneel goed* is. Niet zozeer de verworven kennis, maar de relatieve positie in de rangorde van werkzoekenden verklaart waarom hoger opgeleiden doorgaans meer verdienen, gemakkelijker een baan vinden, etcetera. Een derde groep theorieën stelt dat het onderwijs fungeert als gelegitimeerd middel voor *sociale uitsluiting*. Selectie en beloning op basis van scholing heeft volgens deze visie niets te maken met verschillen in productiviteit, maar komt voort uit formele en informele instituties die sociale ongelijkheid creëren en legitimeren.

In een onderzoeksproject in onze programmagroep gaan we na in welke mate de toepasbaarheid van deze theorieën afhangt van institutionele kenmerken waar werkgevers en werknemers mee te maken hebben. Een algemene hypothese van belang voor het vraagstuk van onderwijsexpansie is dat, in landen met een uitgebreid beroepsonderwijssysteem, de menselijk-kapitaaltheorie beter toepasbaar is dan in landen met een minder omvangrijk beroepsonderwijssysteem. In het beroepsonderwijs leert men direct toepasbare kennis en vaardigheden, die het uitgangspunt vormen voor de menselijk-kapitaaltheorie. Maar ook in het algemeen/academisch on-

derwijs is er een nauwere aansluiting tussen de verworven en benodigde kennis en vaardigheden, omdat in het dualistische systeem men vanuit het algemeenvormend/academisch onderwijs in banen terecht komt waar vooral algemene kennis en vaardigheden van belang zijn.

In landen met een generiek (*comprehensive*) onderwijssysteem daarentegen fungeert het onderwijs meer als een positioneel goed. En wanneer het onderwijs als positioneel goed fungeert, is de ‘drang naar boven’ het sterkst. Men kijkt niet in welke opleiding men terecht moet komen voor welk soort baan, maar voelt zich vanwege het positionele karakter gedwongen om ‘zo hoog mogelijk’ te eindigen in het onderwijssysteem. Dit resulteert in een grote mate van onderwijsexpansie in generieke systemen, en verklaart tevens waarom een high school-diploma in de Verenigde Staten en Canada weinig waarde heeft.

Aan de hand van een breed scala aan onderzoeksdesigns vinden we steeds meer ondersteuning voor deze hypothesen. Zo volgen individuele investeringen in onderwijs meer een positioneel patroon (op basis van de relatieve waarde van diploma’s) in de Verenigde Staten dan in Nederland (Van de Werfhorst 2009a). In landen met een uitgebreid beroepsonderwijssysteem is het effect van diploma’s sterker dan in generieke systemen (gecontroleerd voor de hoeveelheid genoten onderwijs; Bol & Van de Werfhorst, 2011), en scholing overlapt sterker met beloonde vaardigheden in landen met een uitgebreid beroepsonderwijs (Van de Werfhorst, 2011).

Kortom, ook al is de deelname aan het hoger onderwijs lager in landen met een gedifferentieerd (en vooral beroepsgericht) onderwijssysteem, zal dit niet alleen het resultaat zijn van gebrekkige doorstroommogelijkheden, maar ook van minder sterke doorstroombehoefte. Voor veel functies op de arbeidsmarkt heeft men met een mbo-diploma voldoende kwalificaties, en gezien de *skill transparency* van differentiërende en beroepsgerichte systemen (Andersen & Van de Werfhorst, 2010) voelt men minder de noodzaak om een diploma in het hoger onderwijs te behalen.

Overigens zou het goed te verdedigen zijn om het volledige, vierjarige mbo mee te tellen als tertiair onderwijs. Het betreft letterlijk een ‘derde’ opleiding (na primair en voortgezet onderwijs), en men krijgt een diploma op zijn vroegst rond het 20^e levensjaar. Hiermee lijkt deze onderwijsvorm qua niveau sterk op de tweejarige *community colleges* in de Verenigde Staten, die in de Amerikaanse statistieken wel degelijk in de hoger-onderwijscijfers meetellen. Een interessant onderzoeksproject zou zijn om te onderzoeken of het soort banen waar een mbo-4-opleiding op voorbereidt overeenkomt met het soort banen die vanuit de *community colleges* te bereiken zijn.

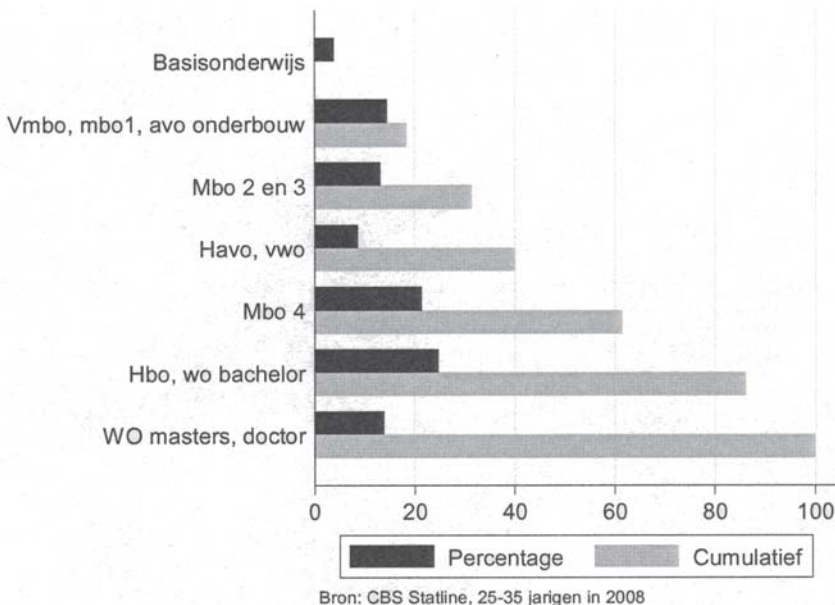
Ik ben het daarom eens met de Onderwijsraad wanneer zij schrijft dat deelnamecijfers aan het hoger onderwijs lastig te vergelijken zijn. Maar ik zou nog verder willen gaan. De in EU-verband afgesproken streefcijfers voor participatie in het hoger onderwijs zijn tot stand gekomen via *benchmarking* met de Verenigde Staten en Canada, landen waar de participatie tot boven de vijftig procent reikt. Hoe zou Nederland ervoor staan als we het vierjarige mbo mee zouden tellen als hoger onderwijs? Figuur 4 toont de cumulatieve frequentieverdeling van het be-

reikte onderwijsniveau onder 25-35 jarigen, op basis van CBS-cijfers uit 2008. Hierin is te zien dat bijna 60 procent van deze cohort een diploma heeft op mbo-4, hbo of universitair niveau. De vlag kan uit.

5 Conclusie

Mijn conclusie ten aanzien van het rapport “Vroeg of laat” van de Onderwijsraad vat ik samen in de volgende drie punten.

Ten eerste vind ik dat het rapport onevenredig veel aandacht heeft besteed aan de gemiddelde prestaties van Nederlandse leerlingen, en heeft het juist relatief weinig aandacht gehad voor ongelijkheid naar sociaal en etnisch milieu. Hoewel het rapport lijkt te onderkennen dat vroege selectie ongelijkheid in de hand werkt, is de Raad hier niet erg stellig. Ook zullen de aanbevelingen niet voldoende effect hebben om ongelijkheden te bestrijden. Kop- en voetklassen zijn gericht op kleine groepen die de macrocijfers over ongelijkheid niet voldoende kunnen keren. Ook het op zich interessante pleidooi voor meer brugklassen vmbo-theoretische leerweg/havo laat onverlet dat vwo'ers en leerlingen in de vmbo-beroepsgerichte leerwegen reeds



Figuur 4. De onderwijsverdeling van 25-35 jarigen in Nederland, 2008.

op 12-jarige leeftijd worden gescheiden, vaak in aparte schoolgebouwen, en niet zelden in aparte schoolorganisaties. Een écht brede brugklas die alle kinderen uit het basis-onderwijs samenhoudt, slaat niet alleen een brug tussen onderwijstypen maar ook tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Deze oplossing is niet overwogen noch bepleit. Dat wil ik hierbij dan ook doen. Tussentijds overstappen tussen schooltypen wordt hierdoor gefaciliteerd, iets dat nodig is om de school een belangrijk tegenwicht te kunnen laten bieden tegen de ‘secundaire keuzeprocessen’ in gezinnen. Ook vreemd blijft dat men na het vmbo een diploma krijgt, terwijl men nog niet klaar is met school (de startkwalificatie is immers nog niet behaald). Mijn indruk is dat deze eigenschappen van het Nederlandse onderwijsstelsel vooral bestaan omdat zij een geschiedenis hebben. Als men nu een volstrekt nieuw onderwijssysteem zouden moeten inrichten zou het ondenkbaar zijn om op 12-jarige leeftijd te selecteren en op zestienjarige leeftijd een diploma uit te keren, zo vermoed ik. Natuurlijk hebben wij te maken met bestaande instituties, en hoeven we niet de illusie te hebben dat we volstrekt opnieuw zouden kunnen beginnen. In dat opzicht ben ik erg positief over de door het rapport voorgestelde pilots met junior colleges.

Ten tweede ben ik het helemaal eens met de aanbeveling van het rapport om niet-doorstroomvakken gezamenlijk aan te bieden aan verschillende onderwijstypen, terwijl voor doorstroomvakken (talen, wiskunde, en andere cognitieve vakken) enige vorm van selectie wenselijk is (hoewel wat mij betreft pas na de ‘echt brede brugklas’, zie ook Van de Werfhorst, 2009b voor een vergelijkbaar pleidooi). Dit vergroot gelijkheid in burgerschapsvaardigheden, iets dat de overheid moreel gezien zou moeten bevorderen. Ik denk wel dat dit gemakkelijker te realiseren is in schoolorganisaties die meerdere onderwijstypen aanbieden, liefst ook op één locatie. Als huidige organisaties meerdere gebouwen hebben zouden ze er goed aan doen om de gebouwen te verdelen naar onderbouw/bovenbouw (met als grens leerjaren 1 tot en met 3), in plaats van naar schooltype.

Ten derde ben ik het met het rapport eens dat deelnamecijfers aan het hoger onderwijs

lastig internationaal te vergelijken zijn. Het rapport gaat echter nauwelijks in op de kritiek van de OESO ten aanzien van beperkte doorstroom naar het hoger onderwijs. Ik heb een aantal argumenten tegen deze kritiek gegeven. Ten eerste is beperkte doorstroom naar het hoger onderwijs niet alleen een gevolg van beperkte mogelijkheden, maar ook van beperkte behoefte gezien de goede arbeidsmarktwaarde van een mbo-diploma. Ten tweede is de doorstroom naar het hoger onderwijs in Nederland hoger dan in de Verenigde Staten, als we tenminste bereid zijn om vergelijkbare opleidingen mee te tellen. Dus als de *community colleges* van de VS meetellen, dan moeten de Nederlandse vierjarige mbo-diploma's ook meetellen.

Al met al kom ik tot de conclusie dat het Nederlandse onderwijssysteem in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs veel minder rigide zou moeten selecteren. Selectie voor cognitieve vakken (wat mij betreft na de brede brugklas) is wenselijk, maar voor niet-cognitieve vakken niet. De plaatsing van leerlingen moet bovendien jaarlijks worden heroverwogen, om te zien of men nog op de juiste plek zit. Dit kan gemakkelijker als alle schooltypen deel uitmaken van dezelfde schoolorganisatie, omdat leerlingen dan niet naar een andere school hoeven als ze tussentijds overstappen. In de hogere regionen van het voortgezet onderwijs zouden we het onderscheid in mbo, havo en vwo moeten handhaven. Betrokkenheid van werkgevers bij het mbo-onderwijs is wenselijk, om de arbeidsmarktvooruitzichten van mbo'ers te versterken. Dan hoeven we niet te streven naar een ongebreidelde groei van het hbo- en universitair onderwijs. Wat de OESO er dan ook van vindt.

Noten

- 1 Dit artikel werd mogelijk gemaakt door twee NWO-subsidies: de VID1-beurs verstrekt door NWO aan de auteur, projectnummer 016.085.335, en de subsidie voor een NWO-PROO review studie (Van de Werfhorst & Karsten), projectnummer 411-08-101. Met dank aan Thijs Bol en Justine Netjes voor assistentie bij de data-analyse.

- 2 Deze literatuur overziend lijkt dat interventie in de voor- en vroegschoolse fase niet voldoende is om ongelijkheden tegen te gaan, hoewel de Onderwijsraad terecht stelt dat deze op zichzelf wel effectief lijken te zijn.
- 3 De gegevens op de Y-as komen uit het PISA 2006 rapport (OESO 2007b, p. 158), en geven de verschillen in *science* score weer tussen leerlingen met een hoge en een lage sociaal-economische achtergrond (de middengroep niet meegerekend). De indicator van differentiatie op de X-as is gebaseerd op een factoranalyse van leeftijd van eerste selectie, de lengte van het 'tracked' curriculum als proportie van de lengte van het primair en secundair onderwijs, en het aantal schooltypen dat beschikbaar is voor 15-jarige leerlingen (bij nominale opleidingsduur). Deze gegevens zijn afkomstig van de OESO (2005) en Eurydice (www.eurydice.org). Meer uitleg hierover in Bol en Van de Werfhorst (2010).
- 4 De mate van uitval is natuurlijk sterk afhankelijk van hoe hoog de lat gelegd wordt in een onderwijssysteem, dus de vraag is wel in hoeverre uitvalcijfers goed te vergelijken zijn tussen landen.
- 5 Democratisch handelen wordt gedefinieerd als het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving. Maatschappelijk verantwoord handelen verwijst naar medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort, en omgaan met verschillen naar het omgaan met sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen (Ten Dam et al., 2010). De variabelen hebben een gemiddelde score van 0 en een standaarddeviatie van ongeveer 0,5.

Literatuur

Ammermüller A. (2005). Educational opportunities and the role of institutions. *ZEW Discussion Paper 05-44*, Mannheim, Germany. Opgehaald op 23 mei 2011, van [ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf).

Andersen, R., & Werfhorst, H. G. van de. (2010). Education and occupational status in 14 countries: The role of educational institutions and labour market coordination *British Journal of Sociology*, 61, 336-355.

Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of

school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education, *Economics Letters*, 91, 90-97.

Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993), *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. San Francisco: Westview Press.

Bol, T. & Werfhorst, H. G., van de. (2010, juni). *Measuring educational institutional diversity: External differentiation, vocational orientation and standardization*. Paper gepresenteerd op het XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul. Turkije.

Bol, T., & Werfhorst, H. G. van de. (2011). Signals and closure by degrees: The education effect across 15 European countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 119-132.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.

Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22, 781-861.

Comber, L. C., & Keeves, J. (1973). *Science education in nineteen countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.

Dam, G. T. M. ten, & Volman, M. L. L. (2003). A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33, 117-137.

Driessen, G. (2007). *'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen, Nederland: ITS

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in France: Educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Education Policy*, 15, 333-352.

Entorf, H., & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 633-654.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001).

- Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the welfare state. In P.A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage* (pp. 145-183). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Gamoran, A. (1996). Curriculum standardization and of opportunity in Scottish secondary education: 1984-90. *Sociology of Education*, 69, 1-21.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106, 385-415.
- Hanushek, E.A., & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116, C63-C76.
- Horn, D. (2009). Age of Selection Counts: A Cross-Country Analysis of Educational Institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15, 343-366.
- Husen, T. (Ed.). (1967). *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husen, T. (1973). The standard of the elite: Some findings from the IEA international survey in mathematics and science. *Acta Sociologica*, 16, 305-323.
- Hyland. (2006). Detracking in the social studies: A path to more democratic education? *Theory into Practice*, 45, 64-71.
- Kemenade, J. A. van. (red.). (1981). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Kloosterman, R., Ruiter, S., Graaf, P. M. de, & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology*, 60, 377-398.
- Ledoux, G., Reumerman, R., Geijssel, F., & Dam, G. ten. (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20, 483-505.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1972). *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Deventer, Nederland: Van Loghum Slaterus.
- Micklewright, J. & Schnepf, S. V. (2007). Inequality of learning in industrialized countries. In S.P. Jenkins & J. Micklewright (Eds.). *Inequality and poverty re-examined* (pp. 129-145). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Meghir, C., & Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. *American Economic Review*, 95 (1), 414-424.
- Meyer, J. W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55-77.
- Netjes, J., Werfhorst, H. G. van de, Dijkstra, A.-B. & Geboers, E. A. M. (2010). Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd onderwijssysteem. *Mens & Maatschappij*, 86 (1), 34-65.
- Netjes, J., Werfhorst, H. G. van de, Karsten, S., & Bol, T. (2010). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van onderwijs. Burger-schap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam Centre for Inequality Studies.
- OESO. (2005). *Education at a Glance 2005*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.
- OESO. (2007a). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.
- OESO. (2007b). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 2 (Data)*. Parijs: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.
- Onderwijsraad. (2010). *Vroeg of laat? Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. (2009). School tracking and development of cognitive skills. *IZA Discussion Paper 4058*, Bonn. Opgehaald op 23 mei 2011, van <http://ftp.iza.org/dp4058.pdf>.

- Prick, L. (2006). *Drammen, dreigen, draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Amsterdam: Mets & Schilt.
- Schütz, G., Ursprung, H., & Wössmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61 (2), 279-308.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25, 855-867.
- Vervoort, C. E. (1975). *Onderwijs en maatschappij. Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen, Nederland: Link.
- Werfhorst, H. G. van de. (2007). Onderwijsinstuties in Nederland: gelijkheid, efficiëntie, allocatie en burgerschap? In J.W. Duyvendak & M. Otto (red.), *Sociale kaart van Nederland. Over maatschappelijke instituties* (pp. 133-151). Assen, Nederland: Boom Onderwijs.
- Werfhorst, H. G. van de. (2009a). Credential inflation and educational strategies: A comparison of the United States and the Netherlands. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27, 269-284.
- Werfhorst, H. G. van de. (2009b). *Education, inequality, and active citizenship: Tensions in a differentiated schooling system*. Amsterdam: Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies (AIAS).
- Werfhorst, H.G. van de. (2011). Skill and education effects on earnings in 18 countries: The role of national educational institutions. *Social Science Research*, 40, 1078-1090.
- Werfhorst, H. G. van de, & Mijs, J. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies.
- Werfhorst, H. G. van de, & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.

Auteur

Herman G. van de Werfhorst is hoogleraar sociologie aan de Universiteit van Amsterdam, programmagroep leider van het AISSR onderzoeksprogramma "Institutions, Inequalities and Internationalisation" en directeur van het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS). Hij houdt zich bezig met de vergelijking van onderwijsystemen ten aanzien van ongelijkheid, arbeidsmarkt en actief burgerschap.

Correspondentieadres: Prof. dr. H.G. van de Werfhorst, Afdeling Sociologie en Antropologie, Universiteit van Amsterdam, Oudezijds Achterburgwal 185, 1012 DK Amsterdam. E-mail: H.G.vandeWerfhorst@uva.nl.

Abstract

Selection and differentiation in the Dutch educational system

This article discusses the Report "Early or late" published by the Education Council of the Netherlands, on the Dutch system of early selection (tracking) in education. I argue, firstly, that the report focuses too little on the consequences of early tracking for social inequality. The recommendations made by the Council are insufficient to combat inequality. Secondly, I provide additional empirical support for the plea of the Education Council to offer non-cognitive subjects to students from different school types at the same time. The socialization function of schooling benefits from such a policy. Thirdly, I discuss some problems with regard to the aim of increasing participation rates in tertiary education. Strongly tracked educational systems are held to limit access to higher education. I argue that this may not be problematic at all, and moreover a matter of definition of what tertiary education is.