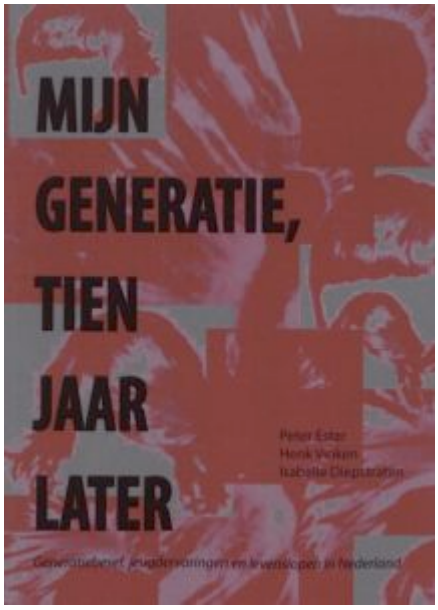
Mijn generatie, tien jaar later ~ Onderwijs



We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave those kids alone
Pink Floyd

4.1 *Inleiding*

De afgelopen jaren heeft het onderwijs in het middelpunt van de media-aandacht gestaan. Vooral de debatten tussen voor- en tegenstanders van het zogenaamde 'nieuwe leren' liepen hoog op.**[i]** Op Internet valt volop over deze discussie te lezen.**[ii]** Begin 2008 worden de hevige debatten nog eens gevoed door het rapport Tijd voor Onderwijs van de Commissie Dijsselbloem (TK, 2008). De media berichten uitvoerig over dit rapport waarin de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen decennia worden onderzocht en kondigen zonder aarzelen het einde van de grote onderwijshervormingen aan. Al deze aandacht is begrijpelijk gelet op het belang van het onderwijsdomein. De gemiddelde leeftijd waarop jongeren hun fulltime opleiding beëindigen neemt sinds de jaren zestig gestaag toe (CBS, 2007a).**[iii]** Het onderwijs is het domein bij uitstek waarin jongeren veel tijd met andere jongeren doorbrengen en de mogelijkheid hebben hun eigen subculturele voorkeuren en leefstijlen te ontwikkelen. De verlenging van de schoolloopbaan valt samen met een verlenging van de jeugdfase. 'Jong' verwijst niet meer alleen naar een leeftijdsgroep of naar een overgangsstadium tussen kindertijd en volwassenheid, maar verwijst vooral naar een levensfase waarin het normaal is te experimenteren met een eigen identiteit, eigen opvattingen en stijlvoorkeuren. Vanaf het begin van de twintigste eeuw, maar zeker sinds de jaren vijftig ervaren steeds grotere groepen jongeren een dergelijke jeugdige periode in hun leven.

Jong zijn is een status op zichzelf geworden die onder andere door het steeds langere onderwijs is gecreëerd. Ironisch bijna, want dat onderwijs roept bij elke generatie opnieuw dat 'de nieuwe jongeren zo moeilijk en niet meer grijpbaar zijn'. Al in 1968 introduceerde Kenneth Keniston het begrip 'postadolescenten': personen die in psychisch en fysiek opzicht volwassen en vaak ook niet meer van hun ouders afhankelijk zijn, maar die hun toekomst zo lang mogelijk open willen houden zonder volwassen rollen op zich te nemen (bijvoorbeeld die van werknemer, partner of ouder). Postadolescenten zouden voor het eerst herkend zijn in de babyboomgeneratie en in veelvoud onder de keuzegeneratie voorkomen.

Verlenging van jeugd- en schoolfase hebben het onderwijsdomein tot een zeer centraal domein in juist de formatieve periode van generaties gemaakt. Niet in de laatste plaats omdat gevolgde opleidingen in toenemende mate kansen zijn gaan bepalen, niet alleen op het gebied van arbeid en inkomen, maar ook in relatie tot de vrijetijdsbesteding, de vriendenkring en keuze van een partner. Opleiding is in plaats van erfelijke positie de basis voor de vorming van nieuwe statusgroepen (Ganzeboom, 1996).

Hoe is het de generaties na 1996 vergaan in het onderwijsdomein? Allereerst zal dat voor een belangrijk deel beïnvloed zijn door mogelijkheden die door het onderwijsbeleid geboden worden. Zeker op de nog jongste keuzegeneratie zijn overheidsmaatregelen van de afgelopen tien jaar waarschijnlijk van direct effect geweest. We gaan dan ook eerst in paragraaf 4.2 in op beleidsontwikkelingen. Kort vatten we samen wat we tot 1996 als ingrijpendste onderwijsveranderingen voor de verschillende generaties waarnamen, daarna gaat alle aandacht uit naar beleidsveranderingen sinds 1996. Vervolgens kijken we naar bestaande trendgegevens. In paragraaf 4.3 bezien we feitelijke verschuivingen in opleidingsniveaus, terwijl in paragraaf 4.4 en 4.5 respectievelijk ontwikkelingen in onderwijskansen en segregatie centraal staan. Daarna staat in paragraaf 4.6 de beleving van onze generaties zelf weer centraal: hoe is de situatie voor de huidige generatie? Welke kansen dichten generaties zichzelf en elkaar toe in het onderwijsdomein? Zijn hun opvattingen vergelijkbaar met hun beleving in 1996? Paragraaf 4.7 bevat de belangrijkste conclusies.

4.2 *Veranderingen in onderwijsbeleid*

Onderwijsbeleid tot 1996: emancipatie- en gelijkheidsdenken

Sinds de Tweede Wereldoorlog heeft het Nederlandse onderwijsbeleid in het

teken gestaan van het verhogen van het opleidingspeil en het verminderen van ongelijke onderwijskansen voor verschillende sociale groepen (eerst lagere sociale milieus, later vrouwen, nog later allochtonen). Belangrijke maatregelen in dit kader zijn veranderingen in de leerplichtwetgeving, in de structuur van ons onderwijssysteem en in de studiefinanciering.

Allereerst heeft de overheid geprobeerd om door de leerplichtwetgeving het onderwijspeil van de bevolking op te krikken (Ganzeboom, 1996). In 1900 moesten kinderen tot 12 jaar verplicht naar school. In 1972 was dat 15 jaar plus twee jaar partiële leerplicht. Zo werd het volgen van langere en hogere vormen van onderwijs wettelijk afgedwongen. Jongeren uit de lagere sociale milieus waren impliciet de doelgroep van het beleid, aangezien zij vaak al tijdens of direct na de basisschool het onderwijs verlieten. Sinds de jaren negentig probeert de overheid jongeren langer dan de leerplichtige eindleeftijd in het onderwijs vast te houden. Idealiter mag geen enkele leerling het onderwijs verlaten zonder 'primaire startkwalificatie'.

Een volgende beleidsmaatregel was het ingrijpen in de structuur van het onderwijssysteem, met de Mammoetwet in 1968 als belangrijkste markeringspunt. Niet voor niets wordt er vaak gesproken over pre- en post-Mammoet generaties: een scheiding die nagenoeg samenvalt met de oorlogs- en babyboomgeneratie aan de ene en de keuzegeneratie aan de andere kant. Vóór deze wet bestonden stand- en seksegebonden schooltypen: de ambachts- en huishoudschool voor jongens respectievelijk meisjes uit arbeidersmilieus, het (meer) uitgebreid lager onderwijs voor kinderen uit de middenklasse en de hogere burgerschool en het gymnasium bedoeld voor vooral jongens uit respectievelijk de gegoede burgerij en academische kringen, terwijl hun dochters vooral de middelbare meisjesschool bezochten. De Mammoetwet moest deze starre structuur doorbreken, onder meer door het invoeren van een brugperiode. De definitieve schoolkeuze kon zo nog een jaar worden uitgesteld. Verder kwamen er meer mogelijkheden voor horizontale en verticale doorstroming tussen de nieuwe schooltypen: via het lager beroepsonderwijs (lbo) kon men doorstromen naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), via het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) naar het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) of mbo, via havo naar het voortgezet wetenschappelijk onderwijs (vwo) of hoger beroepsonderwijs (hbo) en tot slot via het vwo naar het wetenschappelijk onderwijs (wo). Ook kon men via het mbo naar het hbo en van

daaruit weer naar het wo. Hogere onderwijsvormen werden op deze manier via allerlei omwegen bereikbaar. Kinderen uit lagere sociale milieus hebben ook relatief vaak van deze omwegen gebruik gemaakt. De Mammoetwet moest verder de vrijheid in vakkenpakketkeuze vergroten, zodat leerlingen veel meer in overeenstemming met hun mogelijkheden en interesses hun studie konden inrichten.

De laatste soort maatregelen betroffen het opheffen van financiële beperkingen voor onderwijsdeelname (SCP, 1996). Deelname aan het leerplichtonderwijs werd gratis, ouderlijke bijdragen mochten alleen nog vrijwillig zijn. Daarnaast werden de mogelijkheden uitgebreid voor tegemoetkoming in de studiekosten na de leerplicht. Voorbeelden zijn de verhoogde kinderbijslag en de kinderaftrek bij de inkomstenbelasting. Daarnaast werd geld aan studerende jongeren zelf gegeven. Eerst konden studenten aanspraak maken op een beurs en een renteloze lening, afhankelijk van het inkomen van hun ouders. Met de invoering van de Wet op de Studiefinanciering in 1986 werd deze ouderafhankelijkheid gedeeltelijk losgelaten. Alle scholieren en studenten vanaf 18 jaar ontvingen een ouderonafhankelijke basisbeurs, alleen aanvullende financiering bleef ouderafhankelijk.

Omgekeerd heeft de overheid stapsgewijs steeds meer bezuinigd op studiefinanciering: de basisbeurs werd lager, rentes op leningen werden voortaan van begin af aan in plaats van ná de studie berekend. In een poging de studieduur van studenten in te beperken kregen zij nog maar een aantal jaren recht op studiefinanciering en werden er prestatie-eisen aan gekoppeld. In 1994 werd de tempobeurs ingevoerd, in 1996 de prestatiebeurs: er moet een minimaal (door de jaren heen opgeschroefd) aantal studiepunten behaald worden wil de als lening verstrekte beurs omgezet worden in een gift. Doordat veel studenten niet aan de norm kunnen voldoen en langzamerhand ook weer meer gebruik zijn gaan maken van de aanvullende, rentedragende leningen, vormen leningen inmiddels bijna de helft van de studiefinanciering (CBS, 2007a).

Onderwijsbeleid na 1996: naar een nieuw onderwijsparadigma?
De afgelopen tien jaar is het onderwijs op allerlei fronten ingrijpend gewijzigd. De ontwikkeling naar een ‘kennissamenleving’ en de komst van ‘een nieuwe generatie’ worden als belangrijkste aanleidingen genoemd.

In 2000 hebben de EU-lidstaten in Lissabon afspraken gemaakt om Europa in

2010 tot de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te maken. Aan het onderwijs wordt hiertoe een centrale rol toegekend.**[iv]** De kerngedachte is dat sociaal-economische modernisering leidt tot een toenemende vraag naar hooggekwalificeerde arbeidskrachten, terwijl er tegelijk sprake is van destandaardisering van het werk en flexibilisering van arbeidsrelaties. Het werk zal minder aan vaste tijden en plaatsen gebonden zijn, waardoor de grenzen tussen levensdomeinen kunnen vervagen. Tegelijk zullen mensen hun 'skills' continue 'up to date' moeten houden, bereid moeten zijn zich in steeds veranderende arbeidsrelaties te begeven en hun weg moeten zoeken op een onzekere en globaliserende arbeidsmarkt (Alheit & Dausien, 2002; Van Hoof & Van Ruysseveldt, 1998). Er worden een aantal nieuwe eisen voor het onderwijs zichtbaar ('the new educational order': Field, 2000). Behalve een *hoger niveau van kennis* zouden ook een ander soort kennis, nieuwe vormen van kenniscreatie en andere leercontexten en -trajecten nodig zijn.**[v]**

Omdat kennisontwikkeling steeds sneller gaat en bestaande kennis steeds sneller veroudert, zou een *ander soort kennis* noodzakelijk zijn: brede kennis, het vermogen tot zelf blijven leren, in steeds nieuwe en complexe situaties productief kunnen inzetten van kennis en weten wie je ontbrekende kennis kan leveren ('know how' en 'know who', Van Aalst, 1999). Het gaat dus om meer dan 'weten' alleen, maar om een 'vermogen' iets te kunnen, ook wel competentie genoemd. Hierbij gaat het niet alleen om brede competenties, maar ook om 'soft skills' zoals probleemoplossings-, innovatie-, informatie- en communicatie-, netwerk- en reflexieve competenties. Hierdoor lijkt competentie-ontwikkeling steeds meer samen te vallen met identiteitsontwikkeling (zie ook Dieleman & Van der Lans, 1999).

Naast meer en andere kennis is er ook sprake van *nieuwe vormen van kennisontwikkeling.* Kennis zou in toenemende mate ook buiten kennisinstituten gecreëerd worden (Gibbons e.a., 1994); via het deelnemen in een 'community of practice' (Wenger, 1998; Waslander, 2003). Hiermee komen niet-schoolse leerplekken als nieuwe leercontexten in beeld (zie bijvoorbeeld Onstenk, 2000). Behalve dat 'communities of practice' ook virtueel kunnen zijn, komt kenniscreatie via het niet-lineaire Internet veel meer tot stand door browsend of 'zappend' leren, waarbij de lerende al surfend en via 'trial and error' steeds nieuwe dingen ontdekt en stukken informatie tot een eigen samenhangend geheel knutselt (bricolage). Het kunnen omgaan met complexe informatiebestanden

(infonavigatie), het op waarde kunnen beoordelen van informatie én informatie betekenis weten te geven (het alleen bij elkaar sprokkelen van informatie creëert nog geen kennis) worden hiermee steeds belangrijkere vaardigheden.**[vi]** Tot slot maakt ICT het gemakkelijker verschillende soorten leercontexten met elkaar te verbinden en belangrijke aspecten van gunstig geachte leeromgevingen te simuleren.

De functie van de school als dé *leercontext* verliest hierdoor in toenemende mate terrein. Competenties kunnen ten eerste ook buiten school verworven worden. Daarnaast wordt de traditionele schoolse leercontext ook minder geschikt geacht om de vereiste nieuwe competenties te verwerven: schools leren zou vooral formele kennis, buitenschools leren vooral 'tacit knowledge' opleveren (Verloop e.a., 2001; Waslander, 2004). De hierboven beschreven nieuwe vormen van kenniscreatie vertonen bovendien veel meer gelijkenis met buitenschoolse dan binnenschoolse leercontexten. Het benadrukken van het belang van buitenschools leren heeft ook te maken met de opvatting dat voortaan *levenslang* geleerd moet worden.**[vii]** De beleidskaders maken duidelijk dat 'levenslang' en 'overal' leren onmogelijk een externe verantwoordelijkheid kunnen zijn. De verantwoordelijkheid wordt dan ook primair bij de lerende zelf gelegd: "De beste garantie voor een goed functionerende arbeidsmarkt zijn verantwoordelijke werknemers met een intrinsieke leerattitude" (Ministerie van OC&W, 2002b: 15).

Het onderwijs zou ook aan radicale verandering toe zijn, omdat het niet meer aansluit bij de behoeften van 'een nieuwe generatie'. Gesuggereerd wordt dat een nieuwe generatie leerders minder gemotiveerd is voor school, omdat school meer concurrentie ondervindt van interessante bezigheden buiten school. Bezigheden die elkaar snel afwisselen (een 'zap'-cultuur) en waarin jongeren zich als producent van eigen kennis en (sub)culturen ervaren. Deze leefwereld buiten school botst steeds meer met het pedagogisch regime op school en met de 'tragere' wereld van schoolse lessen, waarin jongeren vooral geacht worden voorgeschreven, voor hen betekenisloze kennis te consumeren.**[viii]** Schoolse kennis die vooral voor de – steeds minder grijpbare – toekomst nog de beste garantie lijkt, terwijl ze tegelijk toekomstig succes ook niet kan garanderen, waardoor opleidingstrajecten als 'misleading trajectories' (Walther & Stauber, 2002) verschijnen. Hoewel de meeste jongeren hun opleidingstraject wel afmaken, zouden ze vooral als 'extrinsiek gemotiveerde massastudenten' (Du Bois-Reymond, 2000b; Du Bois-Reymond & Walther, 1999) te typeren zijn: ze

erkennen het belang van een diploma, maar naast deze instrumentele betekenis heeft de school voor hen vooral een sociale betekenis: zich met hun vrienden vermaken (zie ook Matthijssen, 1986; 1991; 1993). Er is echter geen Nederlands materiaal dat duidelijk kan maken of de motivatie van huidige leerders zoveel minder is dan van leerders van één of meerdere decennia geleden (Waslander, 2004).

Kenmerken van het Nederlandse onderwijsbeleid na 1996
Hoewel 'de komst van een nieuwe generatie' vaak als argument wordt opgevoerd, is de vraag 'Hoe Nederland klaar te stomen als concurrerende kennissamenleving?' de belangrijkste drijvende kracht achter de talloze onderwijshervormingen van de afgelopen jaren. De centrale doelen zijn: de helft van Nederland hoger opgeleid, halvering van de schooluitval tot maximaal 8% en verhoging van de deelname aan levenslang leren, naast de wat specifiekere doelen: meer deelname aan bèta/techniek en een adequaat leesniveau van de bevolking (OECD, 2007).

De kwalificatiefunctie van het onderwijs, ofwel de aansluiting op behoeften van de arbeidsmarkt, is centraler komen te staan (economisering). Hierbij is marktwerking ook in het onderwijs een centraal begrip geworden. Hoewel de overheid nog steeds de kaders zet, vindt anders dan in voorgaande jaren sturing op afstand plaats: er is sprake van deregulering, decentralisatie en – in samenhang met deregulering – versterking van het bestuurlijk vermogen van scholen: grotere en professionelere besturen. Bovendien is de overheid vooral op output gaan sturen: het gaat om effectiviteit, efficiency en rendement die gemeten moeten kunnen worden. Dat heeft ook technologisering in de hand gewerkt, bijvoorbeeld in de vorm van standaardtoetsprocedures, leerlingvolgsystemen en accreditatiesystemen (Knoers, 1999).

Bovengenoemde ontwikkelingen weerspiegelen zich in de talloze ingrepen in de structuur van het onderwijssysteem en daarmee ook in de jeugdjaren van de jongste generatie.**[ix]** De jongste generatie kent daardoor hele andere formatieve ervaringen dan oudere generaties.

Na de basisschool krijgen jongeren voortaan te maken met een tweejarige basisvorming en kunnen ze hun definitieve schoolkeuze nog even uitstellen. In de basisvorming krijgen alle leerlingen gedurende tweederde van de onderwijstijd dezelfde lesstof die afgeleid is van wettelijk vastgestelde kerndoelen. Aangezien

eenderde van de tijd in de basisvorming naar keuze van de school en de leerling ingevuld kan worden, is er in de praktijk sprake van een naar schooltype verschillende basisvorming. Het vmbo biedt praktijkgericht onderwijs, het gymnasium moet klassieke talen aanbieden. Het vmbo vervangt sinds 1999 het vbo en mavo en bestaat uit vier leerwegen (niveaus): de theoretische, gemengde, kaderberoeps- en basisberoepsgerichte leerweg. Daarnaast moeten leerlingen voor een sector kiezen (economie, zorg, techniek, agrarisch). In havo en vwo kunnen leerlingen sinds de invoering van de Tweede Fase in 1998 nog slechts kiezen uit vier vakkenprofielen: cultuur en maatschappij, economie en maatschappij, natuur en gezondheid, en natuur en techniek. Naast kennis krijgen vaardigheden veel aandacht. Na protesten over overladenheid en versnippering van het programma zijn vanaf augustus 2007 inmiddels al weer een aantal aanpassingen doorgevoerd in de zogenaamde Vernieuwde Tweede Fase.

Leerlingen die speciale ondersteuning nodig hebben wil men nu zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs houden, ook in het voortgezet onderwijs. Zo is er voor middelbare scholieren leerwegondersteunend onderwijs (in plaats van het vroegere ivbo en voortgezet speciaal onderwijs voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden).**[x]** Voor jongeren waarvan niet verwacht kan worden dat ze een vmbo-diploma kunnen halen is er het aparte praktijkonderwijs. Tot slot blijft er apart speciaal onderwijs voor kinderen met ernstige belemmeringen: visuele handicaps, communicatieve handicaps, verstandelijke en/of lichamelijke handicaps, psychiatrische of gedragsstoornissen.**[xi]**

Ook het mbo is eind jaren negentig gewijzigd.**[xii]** Er zijn voortaan vijf niveaus: assistenten-, basisberoeps-, vak-, middenkader- en specialistenopleiding. Daarnaast zijn er verschillende sectoren: landbouw, techniek, economie, zorg en welzijn en techniek/economie.**[xiii]**

Vanaf 2002 is in het hoger onderwijs het BachelorMaster stelsel ingevoerd. De jongste generatie volgt een vierjarige hbo-bachelors of driejarige wo-bachelors; daarnaast zijn er een- tot tweejarige hbo- en wo-masteropleidingen. Een belangrijke verandering is bovendien dat de aandacht en subsidiemogelijkheden voor internationale studie- en stage-ervaringen in de afgelopen jaren enorm is toegenomen. Meer jongeren dan ooit doen dergelijke ervaringen op, al blijven Nederlandse jongeren hierbij nog sterk achter op jongeren uit andere landen.

De jongste generatie wordt voortaan geacht naar school te gaan totdat ze

minimaal een zogenaamde startkwalificatie behaald hebben: een vwo-, havo- of mbo niveau 2 diploma. Ook daarna geldt: jongeren worden óf naar onderwijs óf naar de arbeidsmarkt geleid. Lag in de jaren negentig de nadruk op zo efficiënt mogelijke schoolloopbanen, de laatste jaren is er juist weer meer nadruk gekomen op het bevorderen van doorstroom. Het gaat dan met name om doorstroom in de zogenaamde 'beroepskolom': van vmbo naar mbo naar hbo. Behalve het bovenstaande worden nog tal van institutionele oplossingen voorgedragen die het behalen van de beleidsdoelen dichterbij moeten brengen. Werkend (duaal) leren, afstandsleren (digitaal) en het belonen van eerder of elders verworven competenties (EVC) zijn instrumenten die inmiddels al in de praktijk worden toegepast. Instrumenten die bovendien ook het gewenste levenslang leren moeten bevorderen (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad 2005a, 2005b, 2007a).

Behalve het onderwijssysteem is ook het *leerproces* zelf aan ingrijpende hervormingen onderhevig. De jongste generatie wordt hierdoor op een heel andere manier opgeleid, zo niet opgevoed dan oudere generaties. Vraag- en zelfsturing van jongeren zijn voortaan sleutelwoorden.**[xiv]** Zelfregulatie, reflectie op leerervaringen, zelfstandig en groepswerk, aangepaste instructie en coaching door leraren in authentieke (dus geïntegreerde) rijke contexten moeten voortaan centrale elementen zijn bij de inrichting van de leeromgeving en het leerproces. Doel hiervan is de ontwikkeling van leervermogen en het aanleren, integreren en transfereren van kennis, vaardigheden en houdingen. Nieuwe media en informatievaardigheden zijn bovendien belangrijke elementen. In havo en vwo staan deze veranderingen in het leerproces bekend onder de noemer van het Studiehuis, terwijl in vmbo, mbo en hbo gesproken wordt over vraaggericht en competentiegestuurd onderwijs.**[xv]** Juist deze ingrepen in het leerproces zijn de laatste jaren het middelpunt van discussie. Deze discussie is eind 2007 zelfs aanleiding voor het parlementair onderzoek van de Commissie Dijsselbloem (TK, 2008) geweest.

Bovendien wordt selectie weer een thema voor de jongste generatie. Een thema dat vooral voor babyboomers en de oudere cohorten van de keuzegeneratie een heus taboe was. Het emancipatie- en gelijkheidsdenken, troetelkind van deze cohorten, slaat om: *individuele talenten* staan nu centraal. Bovengenoemde veranderingen in het leerproces hebben ook individualisering op het oog: meer onderwijs op maat, naar de behoefte van de leerling. Verschillen tussen jongeren mogen dan ook weer benadrukt worden: 'elk talent ontwikkelen' is hierbij een

veelgehoorde opvatting. Dit betekent dat niet alleen de differentiatie in schooltypen is toegenomen, maar ook de differentiatie binnen en tussen scholen van hetzelfde type.**[xvi]** De keerzijde is dat juist bevoorrechte leerlingen van de veranderingen in het leerproces en de nadruk op talent weer het meeste lijken te profiteren. Hoewel talent eerder een product is van formele en informele leerervaringen die sterk sociaal ongelijk verdeeld zijn, wordt bovendien 'minder succes' al gauw toegeschreven aan 'persoonlijkheid', 'minder vaardigheden', 'een gebrekkige leerstijl', kortom aan persoonlijke vermogens (psychologisering). Sociale in- en uitsluitingsprocessen spelen echter nog steeds, en wellicht opnieuw sterker, een rol. Segregatie tussen groepen lijkt eerder toegenomen. Meer en minder bevoorrechten komen niet alleen in de steeds meer van elkaar gescheiden schooltypen terecht, minder bevoorrechten bevolken minder vaak de elitescholen binnen deze schooltypen en juist vaker de zogenaamde extra zorgcircuits.**[xvii]** De succesfactoren voor de talentprogramma's blijken de grote hoeveelheid tijd, geld en faciliteiten, de internationale mogelijkheden en het intensief contact tussen leerlingen/studenten en docenten. Ironisch genoeg, spelen de kenmerken van het leerproces slechts een ondergeschikte rol (Bronneman-Helmers, 2006).

De toenemende individualisering en segregatie zijn de afgelopen jaren aanleiding voor maatschappelijke discussie. Was tot voor kort 'opvoeden tot autonomie' het belangrijkste doel (gericht op emancipatie en zelfontplooiing), de afgelopen jaren is opvoeden tot *participatie* met het oog op sociale binding centraler komen te staan (Hermanns & Van Montfoort, 2007). Behalve opleiden voor de arbeidsmarkt krijgt sociale en culturele integratie weer wat meer aandacht.**[xviii]**

Vanaf 2007 is burgerschapsvorming een verplicht onderdeel voor primair en voortgezet onderwijs. Burgerschapsvorming krijgt hierbij een specifieke betekenis: niet de vorming van kritische burgers, maar sociale en morele vorming, participatie en integratie zijn de belangrijkste aandachtspunten. 'Leren door deelnemen' en de sociale samenhang binnen en rondom de school zijn nieuwe speerpunten die vereisen dat verschillende opvoedingscontexten van jongeren bij elkaar gebracht worden en dat de school samenwerkt met ouders, jeugdwerkers, leerplichtambtenaren en bedrijfsleven (integraal beleid) (Veugelers, 2007). Ook de discussie rondom zogenaamde canons (van de Nederlandse geschiedenis, de Nederlandse literatuur, de opvoeding et cetera) kan onder meer in het licht van sociale binding geplaatst worden. Datzelfde geldt voor de maatschappelijke stage die vanaf 2011 in het voortgezet onderwijs

verplicht wordt: het zal gaan om 12 dagen ofwel 72 uur. De jongste cohorten kunnen hiermee weer een heel ander onderwijsklimaat tegemoet zien.

4.3 *Trends in opleidingsniveau*

In 1996 constateerden we dat het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking alsmaar is blijven stijgen en dat schoolloopbanen minder afhankelijk zijn geworden van het ouderlijk milieu. De verlenging van de schoolloopbaan bleek voor beide trends de belangrijkste verklaring. Volgde het geboortecohort uit 1920 gemiddeld nog zo'n 9 jaar onderwijs, het geboortecohort uit 1950 komt al uit op 11 jaar en het cohort uit 1970 op ongeveer 13 jaar (Ganzeboom, 1996). Welke trends nemen we vanaf 1996 waar? We kijken eerst naar trends in opleidingsniveau. In de volgende paragrafen gaan we in op trends in onderwijskansen en in segregatie.

Diploma's

Ook vanaf 1996 heeft elk cohort weer een hoger opleidingsniveau dan eerdere cohorten. Een steeds kleiner deel verlaat het onderwijs met alleen een vmbo-diploma. Het aandeel jongeren met een universitair diploma is minder sterk gestegen. De onderwijsexpansie is met andere woorden sterker aan de onderkant dan aan de bovenkant van het 'onderwijsgebouw': opleidingsniveaus zijn dus ook dichter bij elkaar gekomen.

In 1996 had 60%, in 2005 66% van de bevolking van 15 tot 65 jaar minimaal een startkwalificatie (havo, vwo of mbo niveau 2). In 2005 zat 22 procent van de jongeren in de leeftijd van 15-22 jaar niet meer op school. Daarvan had bijna de helft geen startkwalificatie (CBS, 2007a). Onder de jongste keuzegeneratie (geboren na 1970) heeft in 2005 al 80% een startkwalificatie (OECD, 2007).

Kijken we naar het aandeel Nederlanders met een hoger onderwijsdiploma dan stijgt dat tussen 1996 en 2005 van 20 naar 25%. Onder de jongste keuzegeneratie heeft al 35% een hoger onderwijsdiploma. De doelstelling '50% hoger opgeleiden in 2020' lijkt in het zicht als naar de instroom gekeken wordt: vooral de instroom in het hbo stijgt sterk naar 50% tegenover 20% in het wo. Het slagingspercentage is echter veel minder sterk gestegen. Bij eenzelfde rendement halen we in 2020 rond de 40% (SCP, 2007).

Deelname en doorstroom

Inmiddels verlaten 18-34 jarigen (jongste keuzegeneratie) het onderwijssysteem

als ze gemiddeld 21 jaar zijn: ze hebben dan 17 jaar onderwijs achter de rug. Zelfs op 24 jarige leeftijd volgt nog 19% onderwijs (Kronjee & Van Stigt, 2007).

De deelname aan het havo/vwo blijft stijgen tot 40% en de deelname aan het vmbo daalt tot 60% in 2006 (SCP, 2007).**[xix]** De deelname aan het mbo is na een dip eind jaren negentig vanaf 2000 sterk gestegen, vooral onder vrouwen: de helft van de mbo'ers volgt een middenkaderopleiding. Een derde van de mbo'ers stroomt door naar het hbo (CBS, 2007a). De deelname aan het hbo blijft sinds de jaren negentig voortdurend stijgen; het wo kent na een dip in de jaren negentig, een stijging sinds 2000. Deze stijging is extra sterk onder vrouwen: zij zijn sinds eind jaren negentig voor het eerst in de meerderheid. Ook – en vooral weer onder vrouwen – blijft het aantal gepromoveerden toenemen (CBS, 2007a).

Rond de 15% tussen de 25 en 65 jaar volgt een zogenaamde post-initiële opleiding. Bijna de helft volgt een opleiding langer dan een jaar. De helft daarvan doet dat bij een reguliere lange opleiding: havo/vwo/mbo en de sector economie zijn daarbij het meest populair. Vrouwen doen dat meer dan mannen, werkenden meer dan werkelozen en die meer dan niet-werkenden, hoger meer dan lager opgeleiden. Hoewel het oudste deel van de beroepsbevolking nog minder deelneemt, stijgt hun deelname wel. De lange opleidingen worden vooral gevolgd om ander werk te gaan doen of promotie te maken, de minder intensieve opleidingen om bij te blijven (CBS, 2007a). De doelstelling om in 2010 12,5% levenslang leren te realiseren is al gehaald en daarom naar 20% van de 15-64 jarigen opgerekt. Ook hiermee kan het doel van 50% hoger opgeleiden dichterbij komen. Opvallend is echter dat na een stijging eind jaren negentig het post-initieel onderwijs stagneert of zelfs daalt (SCP, 2007). Hoewel een ruime meerderheid levenslang leren belangrijk vindt (Kronjee & Van Stigt, 2007), zijn Nederlanders weinig bereid hieraan eigen tijd en geld te besteden (Onderwijsraad, 2003c). Er zijn ook zorgen: kennis die snel veroudert, de druk om je te blijven scholen en de kosten die dat met zich meebrengt (Vinken et al., 2002).

4.4 *Trends in onderwijskansen*

Herkomstmilieu

Herkomstmilieu heeft nog steeds invloed op schoolloopbanen. Jongeren uit midden- en hogere milieus volgen gemiddeld langere en gevarieerdere trajecten op een hoger niveau dan jongeren uit lagere milieus. Hierbij doorlopen jongeren

uit hogere milieus en meisjes vaker trajecten die de institutionele logica volgen, terwijl jongeren uit lagere milieus en jongens vaker onconventionelere combinatie- en switchtrajecten afleggen.**[xx]**

Hoewel het herkomstmilieu (met de opleiding van ouders als belangrijkste indicator) nog veel invloed blijft houden op opleidingskansen van kinderen, is er wel sprake van een generatie-effect in genealogische zin. De 25–44-jarigen met laagopgeleide ouders hebben zes keer meer kans om zelf ook laagopgeleid te zijn dan 25–44-jarigen met hoogopgeleide ouders. Bij de oudere generatie is deze kans groter: 45–64-jarigen met laagopgeleide ouders hebben elf keer meer kans op een laag opleidingsniveau dan 45–64-jarigen met hoogopgeleide ouders (CBS, 2007a).

De gestage stijging van het opleidingspeil betekent noodzakelijkerwijze dat jongere generaties hogere opleidingen hebben dan hun ouders. Dat neemt niet weg dat de verschillen in onderwijsdeelname tussen opleidingsmilieus groot blijven, vooral aan de bovenkant van het onderwijsgebouw. Als alleen naar hoger onderwijsdeelname gekeken wordt, dan is alleen voor het allerlaagste opleidingsmilieu het verschil door de tijd heen steeds kleiner geworden; voor andere milieus fluctueert dit. Bovendien verloopt de stijging op de onderwijsladder vaker in kleine dan grote stappen: van ongeschoold naar hoog geschoold duurt in een familie meestal meerdere generaties. Autochtone mannen geboren tussen 1935 en 1955 (dus ongeveer de babyboom-generatie) hebben de grootste intergenerationele opleidingssprongen gemaakt. Sinds de keuzegeneratie geldt: hoe jonger het cohort des te meer zij zelf ouders met ook een hoge opleiding hebben (in het basisonderwijs is momenteel nog maar zo'n 10% van de leerlingen afkomstig uit een autochtoon laag opgeleid milieu) en des te moeilijker het dus wordt om je ouders te overtreffen (Herweijer, 2006).

Behalve dat mobiliteit moeilijker wordt (een plafondeffect), stokt de emancipatie naar herkomstmilieu ook. Zo zijn kinderen van laagopgeleide ouders er in vergelijking tot eerdere jaren op achteruit gegaan en raken ze gedurende hun schoolloopbaan steeds verder achterop (Meijnen, 2007). De inhaalslag die ze eerder maakten, lijkt een verzadigingspunt bereikt te hebben. Hun achterstand neemt al toe vanaf de basisschool: het schooladvies voor de middelbare school werkt vervolgens sterk selectief. Het stapelen van opleidingen bood eerder soelaas, maar komt sinds het doelmatigheidsdenken in de jaren negentig minder voor. Vmbo en havo/vwo zijn steeds meer gescheiden circuits en eigen sociale

contexten geworden. De achterstand neemt bovendien toe tijdens de middelbare schoolperiode; kansarme groepen vallen ook vaker uit. Als ze al de overstap naar hoger onderwijs maken, dan kiezen leerlingen van autochtone lager opgeleide ouders bovendien vaker voorzichtiger: van havo naar mbo naar hbo. Het hbo is hierbij toegankelijker dan het wo en bevat ook meer eerste-generatie hoger opgeleiden: 30% van de autochtone hbo-studenten en 18% van de autochtone wo-studenten heeft ouders met hooguit mavo/mulo-niveau. In deeltijd-opleidingen liggen deze percentages hoger: deeltijdopleidingen vervullen dus nog steeds de tweede-kansfunctie (Herweijer, 2006).

Mannen en vrouwen

Meisjes doen het inmiddels beter dan jongens: ze halen hogere niveaus, blijven minder zitten, vallen minder uit, volgen efficiëntere schoolloopbanen (CBS, 2007a). Bij de jongste cohorten zakt niet alleen de deelname aan hoger onderwijs van autochtone studenten uit het laagste herkomstmilieu in, maar óók die van mannen uit hogere herkomstmilieus. Bij autochtone vrouwen echter blijft de hoger onderwijsdeelname uit álle opleidingsmilieus steeds maar toenemen; het eerst en het sterkst in de hogere opleidingsmilieus. Dit betekent: hoe jonger de generatie des te kleiner is het opleidingsverschil tussen mannen en vrouwen; de laatste jaren krijgen vrouwen zelfs een voorsprong. Hoewel jongens het niet slechter zijn gaan doen, worden zij steeds vaker als 'probleem' gezien. Jeugdsociologen benadrukken dat dit waarschijnlijk vooral het gevolg is van het feit dat vrouwelijke waarden op de arbeidsmarkt en in het onderwijs belangrijker lijken te worden. Dit zou ook blijken uit het belang dat nu aan reflexieve, sociale en emotionele vaardigheden – soft skills – gehecht wordt (Baird, 1999; Griffin, 2000). Hoewel de onderwijsemancipatie onder vrouwen zich lijkt voort te zetten, is deze onder autochtone mannen dus tot stilstand gekomen. Bij hen lijkt geen reservoir meer aanwezig om deelname aan het hoger onderwijs te vergroten.

Niet-westerse allochtonen

Het reservoir talenten lijkt dus binnen autochtone lagere opleidingsmilieus uitgeput te raken. Dat geldt niet voor niet-westerse allochtone milieus. Veel jongeren met niet-westerse ouders hebben laag opgeleide ouders die in het herkomstland meestal weinig kansen op opleiding hadden. Hoewel ook binnen de groep allochtonen kansen ongelijk verdeeld blijven (Turken en Marokkanen nemen minder deel, maar hebben verhoudingsgewijs dan ook vaker laagopgeleide ouders), worden kansen gelijker, neemt de instroom in het hoger onderwijs toe en

daarbij steeds sterker vanuit de meest kansarme groepen (Herweijer, 2006).

Allochtonen zijn dus met een grote inhaalslag in het onderwijs bezig, maar hun kansen zijn nog beduidend kleiner. Allochtonen volgen relatief vaker vmbo; binnen het vmbo en mbo volgen ze relatief vaker de lagere niveaus die weinig doorstroommogelijkheden bieden. De afgelopen tien jaar is het aantal niet-westerse allochtone studenten verdrievoudigd in het hbo en verdubbeld in het wo. Bij de overstap naar hoger onderwijs maken allochtone (i.t.t. autochtone) studenten uit lager opgeleide milieus bovendien vaak de hoogst mogelijke keuze. Hun studierendement is echter veel lager dan dat van autochtonen. Onder autochtone hbo'ers is na vijf jaar ongeveer 60% geslaagd. Bij allochtone studenten is dat bijna 40%. In het wetenschappelijk onderwijs is van de autochtone studenten na zes jaar ongeveer 50% procent geslaagd, van de allochtone studenten 30% (CBS, 2007a).

4.5 *Trends in segregatie*

Hoewel jongere generaties gelijkere onderwijskansen hebben dan oudere generaties, is de afgelopen tien jaar de segregatie in het onderwijs toegenomen. Voor de jongste generatie blijft de onderwijscontext waarin zij terecht komen van groot belang voor hun latere levenskansen.

Segregatie tussen schooltypen en scholen

Jongeren komen door het bestaan van gescheiden schooltypen in van elkaar afgegrensde, vrij homogene contexten terecht; op- en afstroom tussen typen voortgezet onderwijs komen bovendien weinig voor (Meijnen, 2007). Een ander voorbeeld is dat de afschaffing van speciale scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden gepaard is gegaan met een onevenredige groei van de overblijvende categorieën speciaal onderwijs, vooral voor jongeren met ernstige gedragsproblemen (SCP, 2007). Nog een ander voorbeeld zijn de ontwikkelingen binnen het vmbo: hoewel de vmbo-populatie daalt ten gunste van havo/vwo, wordt binnen de vmbo-groep het aandeel zorgleerlingen (praktijk- en leerwegondersteunend onderwijs) steeds groter.**[xxi]** De polarisatie neemt dus toe. Dat geldt ook voor de eerder genoemde polarisatie tussen scholen. Zo neemt bijvoorbeeld het aandeel zwarte scholen én het aandeel elitescholen toe, vooral in de grote steden (SCP, 2007).

Horizontale segregatie binnen schooltypen

Zowel tussen autochtonen en niet-westerse allochtonen als tussen mannen en

vrouwen bestaat bovendien horizontale segregatie binnen schooltypen. Zo is economie populairder onder allochtonen dan autochtonen, zorg en onderwijs populairder bij meisjes dan jongens.**[xxii]**Juist de 'vrouwelijke studierichtingen' leiden relatief vaker naar minder arbeidszekere en lager betaalde banen, waarmee de kansen voor mannen en vrouwen geenszins gelijk zijn geworden (CBS, 2001; Plug, 2001)**[xxiii]**

Segregatie: wel of geen diploma en startkwalificatie
Havo-ers en vwo-ers gaan iets vaker níet (12%) door met een vervolgopleiding dan vmbo-ers (10%); alleen voor deze laatste groep geldt echter dat zij nog geen startkwalificatie hebben. De grootste groep vmbo-ers leert dan ook door, vooral in het mbo. Daar valt echter bijna 40% uit en dan nog eens extra sterk op de lagere niveaus (SCP, 2007). Aangezien minder bevoorrechten oververtegenwoordigd zijn in vmbo en mbo, is deze groep dan ook oververtegenwoordigd in het aandeel schoolverlaters zonder startkwalificatie. Op de arbeidsmarkt zijn de jongeren zonder startkwalificatie minder succesvol. Ze hebben veel minder vaak een baan en zijn veel vaker werkloos dan hun leeftijdgenoten met een startkwalificatie. In 2005 was bijvoorbeeld liefst 20 procent van de jongeren zonder startkwalificatie werkloos. Onder jongeren met een startkwalificatie was dat 11 procent (CBS, 2007a). Hoewel deelnemers aan hbo en wo wel een startkwalificatie op zak hebben is ook daar de uitval groot: ruim een derde haalt geen diploma (CBS, 2007a).**[xxiv]**

Segregatie door diploma-inflatie
Diploma's zouden steeds minder waard zijn op de arbeidsmarkt. Dit houdt in dat hoger opgeleiden lager opgeleiden uit functies verdringen die eigenlijk op het niveau liggen van deze laatste groep. Hadden ongediplomeerden vroeger nog enige kans een plek op de arbeidsmarkt te verwerven, nu zal deze groep in toenemende mate als echt kansloos aangemerkt moeten worden. Eén van onze respondenten zei het al in 1996 zo: "Het niveau om een eenvoudige baan te krijgen is met de loop der jaren enorm gestegen. Vroeger had je nog wat aan mavo, tegenwoordig is havo nog niet genoeg" (vrouw, 31 jaar, huisvrouw).

Een andere reden waarom diploma's minder waard worden, is dat ze steeds meer een tijdelijk startbewijs voor de arbeidsmarkt betekenen. Kennis en vaardigheden verouderen steeds sneller, waardoor jongere generaties steeds dwingender geconfronteerd worden met de noodzaak om zich permanent te blijven scholen. Diploma's zijn hiermee niet alleen meer voor de start- maar ook voor

vervolgkansen op de arbeidsmarkt van belang. Konden oudere generaties nog op basis van verdiensten van de werkvloer naar het management opklimmen, voor de huidige generaties lijkt het bereikte opleidingsniveau de loopbaanmogelijkheden in belangrijke mate vast te leggen, waardoor een grote mate van mobiliteit binnen de eigen carrière (intragenerationele mobiliteit) minder voorkomt (De Graaf & Luijkx, 1995b). Een leven lang leren is daarom niet zomaar een slogan.

Meer segregatie: toch gelijkere onderwijskansen?
Onderwijskansen worden dus gelijker voor jongere generaties. Dat heeft alles met de verlenging van schoolloopbanen te maken. De invloed van het sociaal milieu van de ouders op de onderwijskansen van hun kinderen is het grootst op keuzemomenten aan het begin van de schoolloopbaan en als de schoolkeuze na de basisschool aan de orde is. Onder meer de taal die in het onderwijs gebezigd wordt, het soort vakken dat wordt gegeven en de omgangsvormen die gelden, veronderstellen volgens deze theorie dat jongeren een bepaald soort bagage ('culturele competentie') van huis uit meebrengen. Kinderen uit lagere milieus zouden deze bagage niet meekrijgen, waardoor zij een kloof ervaren tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Ook zouden ze gemiddeld genomen minder ondersteuning en stimulering bij hun schoolloopbaan ontvangen (Peschar & Wesselingh, 1995; Meijnen, 2007).

Nu schoolloopbanen langer worden, zijn beslissingen later in de schoolloopbaan, de eigen keuzes die men maakt, veel bepalender voor het uiteindelijk behaalde opleidingsniveau. Het ouderlijk milieu heeft op deze latere beslissingen weinig invloed (Farkas, 2003). Het belang van 'path dependency' is met de verlening van schoolloopbanen toegenomen: eerdere stappen leggen latere stappen in de levensloop vast (Mayer, 2003). Precies bij dit laatste wringt hem de schoen. Het meritocratische ideaal (posities op grond van eigen prestaties) lijkt dichterbij dan ooit, maar de mogelijkheden die men vanaf de start van het voortgezet onderwijs heeft, zijn sterk gebonden aan de sociale setting waarin jongeren terecht komen. In Nederland zijn deze sociale settings nog sterk van elkaar gescheiden: ze hangen samen met de verschillende vormen van segregatie in het onderwijs. Het soort schooltraject bepaalt in belangrijke mate de kwaliteit van het netwerk waarin jongeren terecht komen. Dit netwerk bepaalt in grote mate wat jongeren van elkaar leren. Dit is weer van invloed op de leerkansen van jongeren zowel binnen als buiten de school (Hopf, 2003; Wyn & White, 1997).

Jongens en meisjes uit hogere sociale milieus blijken na de basisschool relatief

vaker aan georganiseerde en diverse ongeorganiseerde vrijetijdsactiviteiten deel te nemen. Hiermee zijn ze in de gelegenheid een groter repertoire aan ervaringen en diverse sociale relaties op te doen. Meisjes uit lagere sociale milieus brengen veel meer tijd binnenshuis door, terwijl jongens veel tijd op straat samen met vrienden doorbrengen.**[xxv]** Jongens uit hogere milieus blijken hun peergroup te gebruiken om jeugdcultureel leerkapitaal te accumuleren: ze experimenteren het meest met media en beseffen het meest de waarde van het hebben van vrienden met veel informele know how. In hogere schooltypen blijken jongeren te zoeken naar vrienden 'waar ze nog wat van kunnen leren'. Bovendien is het peernetwerk gericht op het elkaar motiveren voor school (Du Bois-Reymond et al., 2001) en het ontwikkelen van tactieken om met negatieve schoolmotivatie om te gaan, zoals verantwoord onderpresteren, terwijl peernetwerken in lagere schooltypen eerder neigen hun frustraties om te zetten in conflict scheppen (Matthijssen, 1991). Bij de vormgeving van persoonlijke netwerken speelt bovendien deelname aan 'de juiste' jeugdculturele activiteiten een rol: degene die het best in staat is nieuwe trends te lezen, nieuwe interessante netwerken te creëren, heeft op andere jongeren een grotere aantrekkingskracht. Ook deze meer symbolische ongelijkheid blijkt nog sterk sociaal bepaald (Elchardus & Glorieux, 2002).

4.6 *Hoe beleven generaties hun onderwijskansen?*

Hoe jonger de generatie des te hoger dus hun opleidingsniveau en hoe kleiner de invloed van herkomstmilieu, sekse en etniciteit. Dit gegeven is, zoals hierboven bleek, slechts één aspect van onderwijskansen. Bovendien is de vraag hoe generaties dat zelf beleven. Staan de babyboomers er het gunstigste voor? Zij stonden immers aan de wieg van de interne en externe onderwijsdemocratisering. Zij konden nog zonder noemenswaardige tijdsdruk studeren, terwijl zowel binnen als buiten het onderwijs de bomen tot in de hemel leken te groeien. Of hebben toch vooral de leden van de oudste keuzegeneratie de beste kansen gehad en de hoogste opleidingsniveaus weten te bereiken? Ze waren immers de eerste cohorten die ten volle konden profiteren van de hervormingen in het onderwijs en de studiefinanciering. Of moeten hun goede kansen in sterke mate genuanceerd worden, omdat juist deze generatie geconfronteerd is met de schaduwzijden van het toegenomen belang van onderwijs? Zijn zij de slachtoffers bij uitstek van de diploma-inflatie?

Of is de jongste keuzegeneratie het beste af? Door de steeds langere schoolloopbaan en jeugdfase verkeren jongere generaties in een luxe positie. Ze

maken een lange tijd door van ‘vrijheid, blijheid zonder al te veel verantwoordelijkheid’ en kunnen steeds onafhankelijker van anderen eigen keuzen maken uit een steeds groter scala van keuzemogelijkheden. De vraag dringt zich echter op of dat altijd als zo’n luxe beschouwd kan worden (Du Bois-Reymond et al., 1994). Je mag zelf en voor eigen verantwoordelijkheid kiezen, maar je moet wel iets kiezen. Niet kiezen mag niet. Onzekerheid over wat gekozen moet worden is het gevolg. Zeker als steeds minder voorgeschreven en te voorspellen is wat nu goede keuzen zijn. Jongeren moeten al op jonge leeftijd keuzes maken voor een bepaald schooltype en inhoudelijk profiel die de rest van hun traject in belangrijke mate vastleggen. Tegelijk is het aanbod aan keuzemogelijkheden na de leerplichtige leeftijd steeds groter geworden.**[xxvi]** Daarnaast wordt zelfgestuurd leren binnen het gehele onderwijs steeds meer de norm. Ook dat betekent: meer zelf keuzes maken, zelf tijd leren indelen, zelfstandig werken, zelf relevante informatie leren kiezen. Dat levert veel tijdsdruk en keuzestress op. Hierbij wordt het leerproces zelf juist steeds strikter gecontroleerd.**[xxvii]** Het hoofddoel van dit zelfgestuurd leren is uiteindelijk minder op jongeren zelf gericht, maar op toeleiding naar de arbeidsmarkt.**[xxviii]** Dit wordt ook zichtbaar in de toename van eisen aan efficiënt studeergedrag, waarbij jongeren onder andere via inperking van de studieduur en studiefinanciering aangemoedigd worden hun schoolloopbaan en studiegedrag efficiënt te plannen en te denken in termen van rendement. Op de eerste plaats in de betekenis van het behalen van studiepunten, maar uiteindelijk met het oog op het verwerven van een goede arbeidsplaats.**[xxix]**

Hoewel de school dus steeds langer duurt en een steeds crucialere plaats in het leven van jongeren inneemt, lijkt tegelijk het schools leren en de schoolperiode als enige leerplek en leerfase aan belang in te boeten. De wedren op diploma’s maakt dat alleen het hoogste diploma lijkt te tellen en dat daarnaast vaardigheden vereist zijn om je ‘human capital’ te vermarkten, flexibel in te zetten en ook na school ‘up to date’ te houden. Jongeren moeten ‘ondernemer van de eigen arbeidskracht’, eigen ‘leer’-ondernemer (Voss, 2000) worden. Dit stelt jongeren voor de opdracht af te zien van een vaste beroepsoriëntatie en vooral te werken aan een flexibele arbeidsidentiteit en minder grijpbare competentie-eisen die vooral lijken neer te komen op het ontwikkelen van een unieke persoonlijkheid (Meijers & Wijers, 1997).

‘Autonomie, zelfsturing’ worden kernbegrippen in onderwijs en arbeid, maar

omgekeerd komt de vrije tijd van jongeren steeds meer in het licht van leren en werken te staan (Mørch, 2003): jeugdsociologen stellen dat er druk uitgeoefend wordt om ook de vrije tijd als leertijd te gebruiken (Zeijl, 2001). Anderzijds zien ze de toenemende betekenis van buitenschools leren als positieve nieuwe mogelijkheid voor jongeren zelf. Voor hen raakt het leren 'dis-embedded' uit instituties (Voss, 2000). Er wordt gesproken over ontscholing, privatisering en individualisering van het leren (Fölling-Albers, 2000): jongeren kiezen steeds meer zelf en heel selectief wat ze aan leren nodig hebben, school kan daar een onderdeel van zijn.

In de praktijk blijkt dat school een centrale plaats blijft innemen. Eurobarometer 2001 (Europese Commissie, 2001a) laat zien dat jongeren tussen 15 en 24 jaar school nog altijd als beste middel tot deelname aan de samenleving zien. Volgens het rapport van de IARD (2001) hebben de meeste 15-19 jarigen veel vertrouwen dat de school hen goed voorbereidt op hun toekomst en wordt school gezien als beste kwalificatiemiddel voor de door hen gewenste toekomst: een goed betaalde, vaste baan. School vormt daarnaast een belangrijke bron van zorg voor jongeren.**[xxx]**

Wat denken de generaties er zelf van? Is de beleving van onderwijskansen veranderd sinds 1996? Allereerst hebben we generaties zowel in 1996 als 2006 de vrij algemene vraag voorgelegd of ze de kans op een zo goed mogelijke opleiding voor hun eigen generatie makkelijk of moeilijker inschatten: ten opzichte van oudere en vervolgens ten opzichte van jongere generaties. De meeste Nederlanders waren en blijven in meerderheid van mening dat de eigen generatie het makkelijker heeft gehad om een goede opleiding te krijgen dan oudere generaties (zie tabel 4.1).

Tabel 4.1: Als u uw generatie vergelijkt met OUDERE generaties, hoe denkt u dan dat het voor uw generatie is of was om...

	MG96				MG06			
Een zo goed mogelijke opleiding te krijgen	Makke-lijker	Gelijk	Moei-lijker	N	Makke-lijker	Gelijk	Moei-lijker	N
Oorlogsgeneratie	51	23	26	126	40	25	35	287
Babyboomgeneratie	72	13	14	181	59	22	19	608
Keuzegeneratie	53	26	21	164	62	23	15	881
Oudere keuzegeneratie	61	22	17	108	65	23	12	349
Jongere keuzegeneratie	38	34	29	56	61	23	17	531
Allen	60	20	20	471	58	25	20	1776

Vet = significant (p<.05; ANOVA). Missing 4=weet niet.

Tabel 4.2: Als u uw generatie vergelijkt met JONGERE generaties, hoe denkt u dan dat het voor uw generatie is of was om...

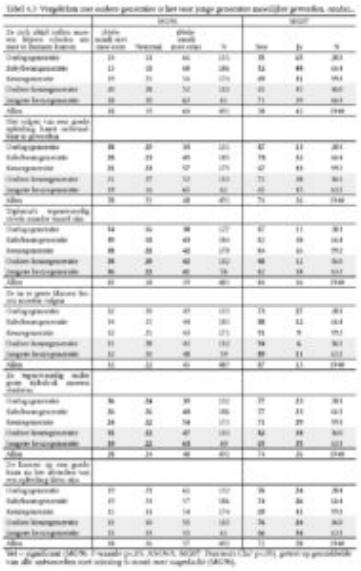
	MG96				MG06			
Een zo goed mogelijke opleiding te krijgen	Makke-lijker	Gelijk	Moei-lijker	N	Makke-lijker	Gelijk	Moei-lijker	N
Oorlogsgeneratie	21	30	49	129	26	34	41	289
Babyboomgeneratie	26	39	35	182	29	42	29	611
Keuzegeneratie	19	56	25	151	24	64	13	822
Oudere keuzegeneratie	17	62	21	109	23	61	16	345
Jongere keuzegeneratie	21	43	36	42	24	65	11	477
Allen	22	42	36	462	26	51	23	1722

Vet = significant (p<.05; ANOVA). Missing 4=weet niet.

In 2006 zijn de oorlogs- en babyboomgeneratie hier echter een stuk minder stellig in. Bij de keuzegeneratie is in 2006 juist een groter aandeel van mening dat haar generatie het makkelijker heeft gehad. Dat komt vooral doordat vooral de jongste keuzegeneratie deze beweging maakt. In 1996 dichtten de babyboomers zich nog de beste kansen op een goede opleiding toe in vergelijking tot oudere generaties, gevolgd door de oudste keuze-, oorlogs- en jongste keuzegeneratie. In 2006 voelt de gehele keuzegeneratie zich het best en de oorlogsgeneratie zich het minst goed bedeeld als ze zich vergelijken met oudere generaties. De uitkomst in 2006 sluit aan bij de meer objectieve trendgegevens over het steeds stijgende opleidingsniveau onder jonge generaties. De vraag is uiteraard of generaties hieraan denken in hun oordelen over opleidingskansen van generaties.

Als generaties hun kansen op een goede opleiding moeten vergelijken met jongere generaties, dan is het beeld anders (tabel 4.2). Op beide meetmomenten vindt bijna de helft van de oorlogsgeneratie dat ze het moeilijker heeft gehad dan jongere generaties, de andere generaties schatten hun kansen vooral gelijk aan die van jongere generaties. Er is wel een verschuiving in de tijd. In 2006 zijn alle generaties minder somber over hun opleidingskansen ten opzichte van jongere

generaties dan tien jaar geleden. Het aandeel ‘moeilijker dan jongere generaties’ neemt af en het aandeel ‘makkelijker dan jongere generaties’ neemt toe. Dit laatste wordt vanaf de babyboomgeneratie in 2006 zelfs groter dan het aandeel ‘moeilijker’. Ook nu is vooral bij de jongste keuzegeneratie deze verschuiving het grootst. De felle discussies en klachten over het huidige onderwijs hebben er mogelijk aan bij gedragen dat generaties hun eigen opleidingskansen zonniger zijn gaan beoordelen ten opzichte van die van jongere generaties. Opvallend is dat de jongste keuzegeneratie in 2006 vooral neutraal is in haar oordelen en dat het aandeel dat denkt dat zij het moeilijker hebben gehad dan jongere generaties flink gezakt is. Als zij zich vergelijken met jongere generaties (cohorten ná hun eigen cohort) zijn zij blijkbaar minder optimistisch geworden over de kansen voor nog jongere cohorten. Een mogelijke verklaring is dat zij in 2006 ook al voor een groot deel uit het onderwijs vertrokken zijn, daardoor geen ‘last’ meer hebben van dagelijkse onderwijszorgen en waarschijnlijk voor een groot deel hun diploma’s al verzilverd hebben. De ontwikkelingen die we in dit hoofdstuk op onderwijsgebied schetsten, hebben we in een aantal specifiekere vragen vertaald. In 1996 en 2007 hebben we gevraagd of generaties van mening zijn dat het voor jongere generaties moeilijker is geworden rondom een aantal onderwijsissues. Zie tabel 4.3 voor de cijfers.



Tabel 4.3: Vergeleken met oudere generaties is het voor jonge generaties moeilijker geworden, omdat…

De algemene conclusie is helder: ook op allerlei deelterreinen zijn Nederlanders veel optimistischer dan een decennium geleden over opleidingskansen voor jongere in vergelijking tot oudere generaties. Hoewel generaties hun eigen kansen ten opzichte van jongere generaties zonniger zijn gaan zien, neemt dat niet weg dat zij óók positiever tegen de opleidingskansen van jongere generaties aankijken. In 1996 vond nog een meerderheid dat het voor jongere in vergelijking tot oudere generaties moeilijker is geworden omdat ze zich altijd zullen moeten blijven scholen en de kansen op een goede baan na afronding van een opleiding klein zijn. Bijna de helft was van mening dat jongere generaties het moeilijker hebben dan oudere generaties omdat opleidingen onbetaalbaar worden, diploma's minder waard worden, er te grote klassen zijn en er onder grote tijdsdruk gestudeerd moet worden. Nu de respondenten tien jaar ouder zijn, is op al deze terreinen nog slechts een kleine minderheid deze mening toegedaan. Jongere generaties hebben het op het onderwijsterrein volgens de meesten dus niet moeilijker gekregen dan oudere generaties. Volgens de grootste minderheid (42%) zou dit nog wel opgaan als het gaat om de noodzaak tot levenslang leren. Diploma-inflatie en te grote klassen zijn voor haast niemand meer een issue. Op alle andere aspecten is steeds ongeveer een kwart van mening dat jongere het moeilijker dan oudere generaties gekregen hebben. Deze verschuiving is opmerkelijk gezien het feit dat er de afgelopen tien jaar flink wat veranderd is in onderwijsland en het onderwijs veelvuldig negatief in de media is geweest. Er zijn tal van mogelijke verklaringen te bedenken voor de huidige optimistischere teneur. Zijn generaties in de loop van tijd gewend geraakt aan de lagere prestatiebeurs die tien jaar geleden veel stof deed opwaaien? Aan de hogere studieleningen of de noodzaak om te werken naast je studie en/of ouders financieel te laten bijspringen? In 1996 stelde een van de respondenten het nog zo: "Wat het onderwijs aangaat: het wordt onbetaalbaar voor de mensen met een lager inkomen" (vrouw, 19 jaar, inpakster).

Hoe moet de bevinding over levenslang leren geduid worden? Is de beleidsaandacht aan dit onderwerp tijdens juist de afgelopen jaren niet tot het publiek doorgedrongen of ervaren generaties zelf die noodzaak tot levenslang leren niet? Of zijn ze van mening dat dat voor alle generaties in gelijke mate geldt en dat dus niet alleen jongeren het in dit opzicht moeilijker hebben dan oudere generaties? Of zien ze misschien wel de noodzaak voor jongere generaties, maar zijn ze van mening dat zij hier juist ook veel meer mogelijkheden voor hebben en daarom van mening dat jongere generaties het op dit punt niet moeilijker

hebben? Het grotere optimisme over baankansen na het behalen van een diploma en de waarde van een diploma, zegt dat iets over conjunctuur? Juist tegen het einde van het millennium en in 2006 was sprake van economisch optimisme; starters profiteren daar extra van.

We krijgen misschien meer zicht op mogelijke verklaringen als we naar verschillen tussen generaties kijken: zijn die verschillen nu groter of kleiner dan tien jaar geleden? De belangrijkste conclusie is dat de jongste keuzegeneratie niet op alle onderdelen het meest van mening was en is dat jongere generaties het moeilijker hebben gekregen dan oudere generaties. Degenen die na 1970 geboren zijn tien jaar later echter wel op een groter aantal onderwijsterreinen het minst optimistisch over kansen van jonge generaties in vergelijking tot oudere. Juist de oudste keuzegeneratie stemt op meer onderwijsterreinen dan tien jaar geleden het meest positief over kansen van jongere generaties.

Zowel nu als tien jaar geleden zijn degenen die na 1970 geboren zijn het meest van mening dat jongeren het moeilijker hebben gekregen, omdat opleidingen onbetaalbaar zijn geworden; daarna volgen de oudere keuzegeneratie en de babyboomers, terwijl de oorlogsgeneratie deze opinie het minst was en blijft toegedaan. Dit lijkt verklaarbaar als een generatie-effect, omdat voor de oorlogsgeneratie nog weinig studiefinancierings-mogelijkheden bestonden en juist de babyboomers en de oudste keuzegeneratie daar de gunstigste omstandigheden voor aantroffen. Hoewel door de tijd heen de verschillen tussen de generaties op dit gebied hetzelfde gebleven zijn, moet dus wel bedacht blijven worden dat alle generaties tien jaar later wel een stuk optimistischer op dit gebied zijn. Dat kan een periode-effect zijn: gewenning aan hogere kosten, meer welvaart?

Ook als het gaat om de stelling dat jongere generaties het moeilijker hebben dan oudere generaties, omdat ze in te grote klassen lessen volgen, wordt zichtbaar dat alle generaties stukken optimistischer zijn. Ook hier blijven door de tijd heen de verschillen tussen generaties nagenoeg hetzelfde (al waren ze eerst niet en nu wel significant). Opvallend is dat juist de oorlogsgeneratie zich het meest en de oudste keuzegeneratie zich het minst in deze stelling kon en kan vinden. Een bevinding die zich niet eenvoudig laat verklaren.

De optimistischere teneur tien jaar later is bij alle generaties (een periode-effect) ook waarneembaar als het gaat om de tijdsdruk waaronder gestudeerd moet

worden. Ook op dit gebied was en is – hoewel nu dus in veel mindere mate – de jongste generatie het meest van mening dat jongere generaties het zwaarder hebben gekregen, gevolgd door de babyboomers. Tien jaar geleden was de oorlogsgeneratie, nu is de oudere keuzegeneratie deze mening het minst toegedaan. Het is opmerkelijk dat juist het verschil tussen de jongste en oudste keuzegeneratie op dit gebied zo groot is gebleven en tussen de jongste en oudere generaties is afgenomen. Is er naast een voor iedereen optredend periode-effect, misschien sprake van een levensfase-effect, waarbij de oudste keuzegeneratie – tien jaar geleden een drukke starter en nu in het spitsuur van haar leven – de jongeren helemaal niet zo onder druk vindt staan, terwijl oudere generaties – grotendeels al met pensioen en/of met studerenden kinderen – die druk bij jongeren wel waarnemen?

Hoewel alle generaties een stuk optimistischer dan tien jaar geleden zijn over de baankansen na diplomering van jongere in vergelijking tot oudere generaties, denken generaties daar nu significant verschillend over. Leken de generaties op dit punt eerst sterk op elkaar (hoewel de stemming pessimistisch was, was op dit punt juist de hele keuzegeneratie nog relatief het minst en de oorlogsgeneratie het meest pessimistisch over de kansen voor jongeren), nu is de situatie totaal anders. Tien jaar later is ook op dit terrein de jongste keuzegeneratie significant het meest van mening dat het krijgen van een baan na het behalen van een diploma moeilijker is voor jongere dan oudere generaties; juist de oorlogsgeneratie is nu samen met de oudere keuzegeneratie deze mening het minst toegedaan. Ook hier dus het grootste verschil tussen de jongste en oudste keuzegeneratie; een verschil dat tien jaar geleden niet bestond. Voorzagen ze toen dat jongeren net als zij het moeilijk zouden krijgen op de arbeidsmarkt en hebben de vele economisch goede jaren juist bij hen een extra sterk effect gehad, doordat zij waarnamen dat jongeren in een wel heel erg gespreid bedje terecht konden komen? Is ook de oorlogsgeneratie gaan zien hoe zeer juist jongeren hebben geprofiteerd van de ‘bubble’ economie en zich gaan realiseren wat een verschil dat met hun eigen start was? Heeft het gemiddelde jongste generatielid echter dit zelf niet zo ervaren en – ook niet als starter – niet zo van economische oplevingen geprofiteerd?

Het wordt eentonig, maar alle generaties zijn ook veel minder dan tien jaar geleden van mening dat jongere generaties het minder gemakkelijk hebben dan oudere generaties, vanwege diploma-inflatie (dalende waarde van diploma’s).

Tien jaar geleden kon de babyboomgeneratie zich het meest en de oorlogsgeneratie zich het minst in deze stelling vinden. Nu is de oudste keuzegeneratie ook op dit gebied van de jongste keuzegeneratie weg- en naar de oorlogsgeneratie toe gekropen: zij scharen zich nu samen het minst achter deze stelling. Dezelfde verklaring als bij baankansen zou aan de orde kunnen zijn. Echter: de verschillen zijn niet significant in tegenstelling tot tien jaar geleden. Generaties zijn op dit punt dus naar elkaar toegegroeid.

De bevindingen rondom de stelling 'jongere generaties hebben het moeilijkere dan oudere, omdat ze zich altijd moeten blijven scholen' zijn misschien nog het meest opmerkelijk en niet zomaar te verklaren. Na tien jaar zijn alle generaties hier minder van overtuigd, de oorlogsgeneratie echter uitgezonderd. Alleen op dit terrein is er dus één stabiel patroon: de oorlogsgeneratie blijft als enige generatie even sterk als tien jaar geleden van mening dat jongere het vanwege levenslang leren moeilijker hebben dan oudere generaties. Leek de mening van de andere generaties tien jaar geleden nog redelijk op die van de oorlogsgeneratie, nu blijven de babyboomers nog het dichtst in de buurt van de oorlogsgeneratie en stemt de keuze- en daarbinnen vooral de jongste generatie nog veel minder dan tien jaar geleden met deze stelling in. Speelt hier mee dat juist zij grootgebracht zijn in een 'onderwijs-moet-ideologie', waardoor blijvende scholing voor hen vanzelfsprekender is? Of hebben zij de noodzaak tot bijscholing nog niet ervaren in tegenstelling tot oudere generaties (een levensfase-effect)?

4.7 *Conclusies*

Welke verklaring ook opgaat, duidelijk is dat generaties minder pessimistisch zijn geworden over hun eigen opleidingskansen in vergelijking tot jongere generaties; de keuzegeneratie is dat ook als ze hun kansen met oudere generaties vergelijkt. Hierbij is de jongste keuzegeneratie het meest in optimistischere richting opgeschoven. Dichtten in 1996 de babyboomers zich nog de beste en de jongste keuzegeneratie zich de minste kansen toe in vergelijking tot oudere generaties, nu acht de hele keuzegeneratie zich het beste af. In vergelijking tot jongere generaties geldt nu: hoe jonger de generatie des te kleiner het aandeel dat haar kansen ten opzichte van jongere generaties als moeilijker inschat. Tien jaar geleden en dus tien jaar jonger oordeelde de jongste keuzegeneratie op dit punt nog pessimistischer dan de babyboomers. Het toegenomen optimisme over de eigen onderwijskansen in vergelijking met die van jongere generaties lijkt in tegenspraak met de feitelijke trend dat elk nieuw cohort er – in ieder geval qua

opleidingsniveau – weer beter voorstaat. Zeker vrouwen en niet-westerse allochtonen hebben de afgelopen jaren een gigantische inhaalslag gemaakt. Mogelijk dat het optimisme over de eigen kansen in vergelijking met die van jongere generaties dan ook meer een spiegel is van de vooral negatieve aandacht die het onderwijs de afgelopen jaren en begin 2008 ook weer na het rapport van de Commissie Dijsselbloem (TK, 2008) heeft gekregen: talloze ingrepen in de structuur, de nadruk op zelfstandig leren en algemene vaardigheden, te weinig aandacht voor (erfgoed)kennis en burgerschapszin en toenemende segregatie.

Wanneer generaties echter gevraagd wordt alleen naar de kansen van jongere generaties te kijken, dan kijken ze daar tegelijkertijd ook veel rooskleuriger tegen aan. Mogelijk speelt hierbij een rol dat de door ons bevraagde thema's tien jaar geleden veel aandacht kregen, terwijl de recente negatieve berichtgeving over het onderwijs zich op andere, zoals hierboven genoemde, zaken richt. Dachten tien jaar geleden nog meerderheden dat jongere generaties het moeilijker zouden krijgen, vanwege ontwikkelingen als diploma-inflatie, onbetaalbaar worden van opleidingen, grote tijdsdruk om te studeren en levenslang moeten leren, nu zijn dat nog slechts minderheden. Nu is echter juist de jongste keuzegeneratie het minst en de oudste keuzegeneratie het meest in optimistische richting opgeschoven.

Dat neemt niet weg dat alle generaties, ook de jongste, in tien jaar tijd dus niet alleen optimistischer over hun eigen opleidingskansen zijn geworden als ze zich vergelijken met jongere generaties, maar ook dat ze minder pessimistisch zijn geworden over kansen van jongere generatie op tal van onderwijsterreinen. Periode- en/of levensfase-effecten spelen dus een rol. Daar komt bij dat de verschillen tussen generaties niet op alle terreinen even groot blijven. Eén stabiel onderscheid tussen generaties is moeilijk waarneembaar; een andere aanwijzing dat niet alleen generatie-effecten onze bevindingen kunnen verklaren. Het opleidingsniveau is steeds bepalender geworden voor allerlei andere levensterreinen. Niet in de laatste plaats als het gaat om de verzilvering van diploma's op de arbeidsmarkt. In het volgende hoofdstuk gaan we na of de keuzegeneratie op dit terrein ook zoveel rooskleuriger tegen haar eigen kansen aankijkt dan tien jaar geleden.

NOTEN

i. Zie voor de voorstanders en tegelijk als een van de extreemste varianten: http://iederwijs.nl en zie www.beteronderwijsnederland.nl, de speciaal hiervoor

opgerichte club van tegenstanders.

ii. Zie bijvoorbeeld http://www.blikopdewereld.nl/Onderwijs/nieuw_leren_is_hard_leren.htm en http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=102908.

iii. Zie ook Ter Bogt en van Praag (1992).

iv. Doets et al. (2001) en zie de Beleidsagenda Een leven lang leren (Ministerie van OC&W, 2002b) en de Onderwijsraad (januari 2003a).

v. Vanuit de onderwijssociologie is niet alleen regelmatig kritiek geweest op het centraal stellen van de kwalificatiefunctie van het onderwijs, maar zijn ook vraagtekens geplaatst bij de economische effectiviteit van steeds hogere opleidingen. Veeleer dan een daadwerkelijke verhoging van kwalificatie-eisen, zou sprake zijn van overscholing en verdringingseffecten. Op maatschappelijk niveau wordt hierdoor 'human capital' verspild, terwijl voor individuen een hoge opleiding geen garanties meer biedt. Ander onderzoek toont echter aan dat er wel degelijk sprake is van opwaardering van functies en dat een hoog opleidingsniveau zich zowel individueel als maatschappelijk nog altijd terugbetaalt. Voor een overzicht zie bijvoorbeeld Peschar & Wesselingh (1995).

vi. Zie bijvoorbeeld Brown (2000), Hargreaves (2003), Livingstone (2002); Rushkoff (1997) en Tapscott (1998).

vii. Zie bijvoorbeeld Ministerie van OC&W (2002b), SZW (2002), Onderwijsraad (januari 2003b en februari 2003.)

viii. Zie bijvoorbeeld Kok (2003), Nederlandse Katholieke Schoolraad (2000), Veen (2000).

ix. Zie CBS (2007a) en www.minocw.nl/onderwijs/396/Voortgezetonderwijs.html

x. Elke school geeft op een eigen manier leerwegondersteunend onderwijs vorm (binnen of buiten de klas, in een aparte opvangklas et cetera). Binnen het samenwerkingsverband van vmbo's, praktijkscholen en voortgezet speciaal onderwijs in de regio zijn er bovendien vaak tijdelijke bovenschoolse opvangvoorzieningen: een orthopedagogisch en didactisch centrum en een rebound- of time out voorziening.

xi. Dit onderwijs wordt door Regionale Expertise Centra verzorgd: zij zorgen ook voor ambulante begeleiding als kinderen uit deze doelgroepen naar een reguliere school gaan. Dit laatste is namelijk mogelijk geworden door de leerlinggebonden financiering (de rugzak) waarmee ouders extra hulp kunnen inkopen als ze hun kind naar een reguliere school sturen.

xii. Voor niet-leerplichtigen bestaat de mogelijkheid het grootste deel van de opleidingstijd via werkplekleren vorm te geven (beroepsbegeleidende leerweg);

leerplichtigen volgen een combinatie van opleiding en praktijk in de beroepsopleidende leerweg.

xiii. De opleidingen worden verzorgd door Regionale Opleidingen Centra, die bovendien ook basiseducatie (met name voor inburgering van allochtonen) en vmbo, havo of vwo voor personen ouder dan 18 jaar aanbieden (het vavo).

xiv. Zie bijvoorbeeld Ministerie van OC&W (2002b); zie voor Europa bijvoorbeeld Europese Commissie (2001b) en IARD (2001).

xv. Jongeren worden gestuurd en getoetst op het ontwikkelen van competenties: samenhangende kennis, vaardigheden en houdingen die van belang zijn om bekwaam en adequaat te kunnen handelen in (beroepspraktijk) situaties. Leerlingen en studenten leggen in een Persoonlijk Ontwikkelings Plan vast aan welke competenties ze nog moeten werken, beschrijven in een Persoonlijk Activiteiten Plan hóe ze daaraan willen werken en presenteren in hun digitale portfolio hun leerresultaten aan de hand van allerlei soorten bewijsmateriaal.

xvi. Er is sprake van eliteschoolvorming in basis- en voortgezet onderwijs (scholen waar de meerderheid van de leerlingen hoog opgeleide ouders heeft), van 'witte' en 'zwarte' scholen. Steeds meer vo-scholen hanteren een bepaald profiel (zoals het nieuwe leren, sport, cultuur, bèta techniek) of onderscheiden zich als tweetalige opleidingen, als vooropleidingen voor het conservatorium, als Landelijk Overleg Onderwijs en Topsport (LOOT-)scholen of bieden pre-universitaire programma's aan. In mbo en hbo probeert men vooralsnog vooral via prijzen en beroepenwedstrijden talent te mobiliseren. Daarnaast is het hbo gestart met honoursprogramma's; deze bestaan al langer bij universiteiten die bovendien ook zijn gestart met zeer selectieve University Colleges voor toptalent. Buiten het reguliere onderwijs zijn er nog weekend- en zomerscholen, particulier onderwijs en beurzenprogramma's voor studies in het buitenland om talenten meer kans te geven (Bronneman-Helmers, 2006).

xvii. Als het gaat om extra onderwijstijd buiten het reguliere onderwijs, dan gebeurt dat vooral in de vorm van programma's die het 'wegwerken van achterstanden' voor ogen hebben: de voor- en vroegschoolse educatie en buitenschoolse educatie in het kader van de Brede School.

xviii. De onderwijsraad (2007b) maakt de balans op van recente adviezen: Samen leren leven (2002), Onderwijs en burgerschap (2003), Onderwijs in Europa: Europees burgerschap (2004), Bakens voor spreiding en integratie (2005), Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs (2005) en De verbindende schoolcultuur.

xix. Vmbo-ers stromen vaker door naar het mbo dan naar de havo: dit is de

afgelopen tien jaar versterkt. Ze houden tegenwoordig bovendien vaker helemaal op na het vmbo en doen minder vaak het examenjaar over als ze niet zijn geslaagd. Ook bij havo en vwo geldt dat de directe doorstroom naar hbo respectievelijk wo groter is dan de indirecte, gestapelde doorstroom. Ook hier is de uistroom zonder diploma (vooral doordat men het examenjaar niet opnieuw wil doen) toegenomen (CBS, 2007a).

xx. Zie bijvoorbeeld CBS (2003), Karstens et al. (2004), Plug (2001) en SCP (2000, 2002, 2003).

xxi. Volgens Elchardus & Glorieux (2002) is de feminisering van het onderwijs een belangrijke verklaring voor het schoolsucces van meisjes, maar zien zij nog weinig feminisering van de arbeid: een reden waarom meisjes hun voorsprong weer snel verliezen als ze eenmaal op de arbeidsmarkt komen. **(LET OP: NOOT 21 MIST IN TEKST)**

xxii. Zie voor meer gedetailleerde informatie CBS (2007a).

xxiii. De segregatie naar opleidingsrichting weerspiegelt zich later ook op de arbeidsmarkt en dus ook weer in het onderwijssysteem zelf. Hoe jonger de generatie des te groter de kans dat men vooral van vrouwen les krijgt: feminisering van het onderwijs zet in alle sectoren en functies door al blijft het aandeel vrouwen in directiefuncties laag. Het aandeel vrouwen is het sterkst toegenomen in het voortgezet onderwijs, maar is veruit het grootst in het primair onderwijs en het kleinst in het wo, gevolgd door het voortgezet onderwijs (CBS, 2007a).

xxiv. Problematisch bij cijfers over voortijdig schoolverlaten is echter dat vaak niet bekeken wordt wie alsnog terug naar school gaat. Bovendien vervolgen jongeren hun opleiding ook in het particulier onderwijs: deze cijfers worden niet geregistreerd. Schooluitval vindt dus relatief vaak op de laagste niveaus plaats: jonge mensen die al op jonge leeftijd beroepsspecifieke keuzes moeten maken. De hoge uitval in het beroepsonderwijs blijkt bovendien extra sterk in sectoren die vooral gekozen worden met het oog op baankansen dan wel ‘eigenlijk nog niet weten wat te kiezen’. Maar ook schoolfactoren spelen mee: weinig vrienden op school, weinig ondersteuning en begeleiding. Uiteindelijk vormen dergelijke push-factoren – ofwel: de sociale setting en gebrekkige binding op de school – de belangrijkste redenen om op te stappen (Tilborg & Van Es, 2004).

xxv. Zie bijvoorbeeld Te Poel & Zeijl (2000) en SCP (2002).

xxvi. Zie bijvoorbeeld Plug (2001).

xxvii. Zie bijvoorbeeld Dieleman (2000a; 2000b), Dieleman & Van der Lans

(1999).

xxviii. Zie Plug (2001) voor een typering van het op employabiliteit gerichte Nederlandse transitieregime en Walther (2002) voor een vergelijking met andere transitieregimes.

xxix. Economisering van de leerder: Dieleman & Van der Lans (1999).

xxx. Onderzoeken (Diepstraten et al., 1999; Eurostat, 1997; Interview, 1997; Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997; Vinken et al., 2003) laten zien