

Het MBO in de onderwijswedloop: Kan de ladder ooit een waaier worden?

Citation for published version (APA):

van der Velden, R., & Glebbeek, A. (2024). *Het MBO in de onderwijswedloop: Kan de ladder ooit een waaier worden?* ROA. ROA Research Memoranda No. 002 <https://doi.org/10.26481/umaror.2024002>

Document status and date:

Published: 12/03/2024

DOI:

[10.26481/umaror.2024002](https://doi.org/10.26481/umaror.2024002)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.umlib.nl/taverne-license

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

repository@maastrichtuniversity.nl

providing details and we will investigate your claim.



Het MBO in de Onderwijswedloop: Kan de Ladder Ooit een Waaier Worden?

Rolf van der Velden
Arie Glebbeek

ROA Research Memorandum

ROA-RM-2024/2

Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt | ROA
Research Centre for Education and the Labour Market | ROA

Het MBO in de onderwijswedloop: Kan de ladder ooit een waaier worden?

Rolf van der Velden
Arie Glebbeek

ROA-RM-2024/2
maart 2024

Research Centre for Education and the Labour Market
Maastricht University
P.O. Box 616, 6200 MD Maastricht, The Netherlands
T +31 43 3883647

secretary-roa-sbe@maastrichtuniversity.nl
www.roa.nl

ISSN: 2666-8823

Abstract

Het MBO in de onderwijswedloop: Kan de ladder ooit een waaier worden?*

Samenvatting

Het onderwijs bevindt zich in een diepe crisis. Er is een wedloop ontstaan waarbij iedereen steeds meer onderwijs is gaan volgen om voor te blijven op de rest. Dit komt door het samenvallen van twee ontwikkelingen:

- Het onderwijs is steeds meer de dominante weg waarlangs maatschappelijk succes wordt bereikt, hierin gelegitimeerd door een meritocratische ideologie.
- Voor individuen is het rationeel om een zo hoog mogelijke opleiding te volgen, omdat dit toegang biedt tot de beste banen in termen van inkomen en status.

Het verschijnsel van een verticale topzware onderwijsladder holt de positie van het middelbaar beroepsonderwijs uit en heeft grote negatieve individuele en maatschappelijke consequenties. Dat is aanleiding geweest voor Minister Dijkgraaf om te pleiten voor een ombuiging van de huidige unidimensionale 'onderwijsladder' naar een 'onderwijswaaier' met verschillende horizontale en verticale mogelijkheden. Hiervoor worden een aantal maatregelen voorgesteld maar door het ontbreken van een duidelijke probleemanalyse is de mogelijke effectiviteit van deze maatregelen beperkt. In deze bijdrage geven we aan waarom en betogen we dat hiervoor op de eerste plaats een aantal maatschappelijke veranderingen noodzakelijk zijn die de onderliggende financiële prikkels wegnemen om steeds meer onderwijs te volgen. Daarnaast zijn maatregelen nodig die leiden tot een betere allocatie van het schaarse talent, maatregelen die gericht zijn op de versterking van het beroepsonderwijs en de herwaardering van vakmanschap en maatregelen die meer gericht zijn op een brede ontwikkeling van talent.

JEL classification: I26, J24

Keywords: positie MBO, hoger opgeleiden, wedloop, meritocratie, menselijk kapitaal, positioneel goed, kunstmatige schaarste

Rolf van der Velden
ROA
Universiteit Maastricht
Tongersestraat 49
6211 LM Maastricht
r.vandervelden@maastrichtuniversity.nl

Arie Glebbeek
Vakgroep Sociologie
Rijksuniversiteit Groningen (RuG)
Grote Rozenstraat 31
9712 TG Groningen
a.c.gkebbeek@rug.nl

* Dit artikel is deels ontleend aan het gedachtegoed dat we hebben ontwikkeld in Glebbeek en Van der Velden (te verschijnen). We bedanken Tim Huijts, Bart Golsteyn, Andries de Grip, Theo Mensen, Kars van Oosterhout, Chiel Renique, Trudie Schils, Marc Vermeulen, Sietske Waslander en Inge de Wolf voor hun commentaar op een eerdere versie. Verder bedanken we Sander Dijkman en Babs Jacobs voor aanvullende analyses van EBB en PIAAC.

1 De aanleiding

Door Minister Dijkgraaf is in het najaar van 2022 de discussie aangezwengeld om te komen tot een maatschappelijke herwaardering van beroepsgerichte opleidingen. In zijn ogen heeft het huidige onderwijs te veel de kenmerken van een unidimensionale 'ladder', en hij pleit ervoor om die om te buigen in de richting van een 'waaier' met waardering voor opleidingen in de volle breedte: "Een waaier waarin je in alle richtingen altijd verder kunt gaan." (Ministerie van OCW, 2022).

Dit pleidooi komt niet zomaar uit de lucht vallen. Er leven al langere tijd grote zorgen over de overwaardering van het hoger onderwijs en de onderwaardering van het beroepsonderwijs:

- Het onderwijs is steeds meer een wedloop geworden waarbij de relatieve positie die men inneemt op de onderwijsladder bepalend is voor maatschappelijke succes (Bills, 2016; Markovits, 2019; Elffers, 2022) en het hebben van een universitair diploma bovenmatig beloond wordt. Dit maakt dat individuele en maatschappelijke baten van onderwijs niet meer in balans zijn.
- De opwaartse druk leidt ertoe dat leerlingen en ouders steeds grotere investeringen moeten maken om voor te blijven op de rest. Dit heeft onder meer geleid tot een explosieve groei van het schaduwonderwijs (Elffers, 2018; Onderwijsraad, 2021a), maar ook tot toegenomen psychische druk bij leerlingen (WHO, 2020) en een versterking van de sociale ongelijkheid (Onderwijsraad, 2021b).
- De nadruk op academische vaardigheden holt de mogelijke comparatieve voordelen uit van degenen die een beroepsopleiding hebben gevolgd en leidt samen met de wedloop tot een onderwaardering van het middelbaar beroepsonderwijs en een afgenomen waardering voor kernfuncties in de maatschappij, zoals in de techniek, de zorg, het vervoer en de veiligheid. Daardoor zijn er nu knellende tekorten aan vakkrachten op mbo-niveau (Bakens e.a., 2023).
- Het tegelijk optreden van een wedloop met een meritocratische ideologie maakt dat een tweedeling ontstaat in winnaars en verliezers: het is je eigen schuld als je het niet redt (succes is je eigen verdienste, maar falen dus ook). Dit leidt tot een groeiend ressentiment bij de achterblijvers, dat des te sterker wordt naarmate de groep hoogopgeleiden groter wordt. En dit ressentiment wordt nog verder gevoed omdat men zich ook niet vertegenwoordigd voelt door de overheid en politiek die immers ook grotendeels bestaan uit de winnaars van deze wedloop ('Diplomademocratie'; Bovens en Wille, 2011).

Het is evident dat dit niet langer houdbaar is en er ligt een zware verantwoordelijkheid bij de overheid om daar iets aan te doen. Door de Ministers Paul (OCW, 2023a) en Dijkgraaf (OCW, 2023b) worden een aantal maatregelen voorgesteld om het probleem aan te pakken en veel daarvan gaan in de goede richting. Toch lijkt door het ontbreken van een duidelijke probleemanalyse in deze twee Kamerbrieven de mogelijke effectiviteit van maatregelen overschat te worden. In dit artikel maken we duidelijk waarom dat het geval is en dat een oplossing niet alleen kan komen van wijzigingen in het onderwijsbeleid. Om de wedloop te stoppen is ook een herziening nodig hoe we de maatschappij willen inrichten.

In deze bijdrage gaan we eerst na waarom het onderwijs een eendimensionale 'ladder' is geworden en welke mechanismen bij hebben gedragen aan de wedloop (paragraaf 2). Daarna presenteren we enkele cijfers die illustreren waarom het voor individuen rationeel is om aan de wedloop mee te doen (paragraaf 3). Vervolgens kijken we welke rol het onderwijsbeleid zelf heeft gespeeld bij het bevorderen van de wedloop (paragraaf 4). Daarna bespreken we individuele en

maatschappelijke gevolgen van de wedloop (paragraaf 5) en we sluiten af met een viertal voorstellen die volgens ons noodzakelijk zijn om de wedloop te stoppen (paragraaf 6).

2 Waarom het onderwijs een dominante rol speelt: drie mechanismen

We kunnen drie mechanismen onderscheiden waarom onderwijs een dominante rol speelt bij de verwerving van hogere posities in de maatschappij (zie Glebbeek en Van der Velden, te verschijnen):

- Onderwijs als bron van Menselijk Kapitaal;
- Onderwijs als Positioneel Goed; en
- Onderwijs als bron voor Kunstmatige Schaarste¹.

Het eerste mechanisme representeert de functionele rol die het onderwijs speelt, dat wil zeggen dat dit mechanisme in overeenstemming is met de maatschappelijke opdracht van het onderwijs. De laatste twee mechanismen representeren meer dysfunctionele mechanismes, die echter in effect niet minder belangrijk zijn.

De drie onderscheiden mechanismen treden tegelijkertijd op, en de twee dysfunctionele mechanismen kunnen niet zonder het eerste mechanisme dat daarvoor de functionele basis legt. Dat wil zeggen dat het onderwijs alleen maar een rol kan spelen als Positioneel Goed of als bron voor Kunstmatige Schaarste, omdat het ook voorziet in de productie van Menselijk Kapitaal. We beginnen daarom met een uiteenzetting van het functionele mechanisme.

2.1 Onderwijs als bron van Menselijk Kapitaal

In de functionele visie op het onderwijs wordt onderwijs gezien als de plaats waar mensen kennis en vaardigheden verwerven die hen productiever maakt in werk. Dat is al kenmerkend voor het gildestelsel en de opleidingen voor klassieke professies (theologen, geneeskundigen en juristen) aan de eerste universiteiten, maar krijgt een versnelling in de 19^e eeuw op het moment waarop de overheid een publieke verantwoordelijkheid neemt voor de inrichting van het onderwijs. De leerplicht wordt ingevoerd om te voorzien in een geschoolde massa voor de industrie, een arbeidsleger dat in ieder geval over de basisvaardigheden in rekenen en taal dient te beschikken. Bovendien ontstaan voortgezette opleidingen voor de verschillende standen ('hogere burgerschool (hbs)', 'ambachtsschool') die gaandeweg tot volwaardige onderwijsroutes uitgroeiden en toegang gaven tot een keur van geschoolde beroepen. Dit heeft sterk bijgedragen aan de emancipatie van de burgers en de 'verheffing' van de arbeidersklasse. Met de wederopbouw na de Tweede Wereldoorlog kreeg dit mechanisme nogmaals een sterke impuls vanwege de behoefte aan economische groei.

Dit functionele mechanisme over de rol van het onderwijs wordt het scherpst verwoord in de theorie van het *Menselijk Kapitaal* (Becker, 1964). Deze geeft aan dat productieve vaardigheden niet alleen in het werk, maar ook in het onderwijs ontwikkeld worden. Die hogere productiviteit leidt tot een hogere beloning. Omdat het volgen van onderwijs ook kosten met zich meebrengt maken mensen een rationele kosten-batenafweging. Zolang de toekomstige verdiensten van een jaar extra onderwijs uitstijgen boven de extra kosten zal men onderwijs blijven volgen. En er zit

¹ Dit is het mechanisme dat in de sociologische literatuur bekend staat als 'Social Closure'. Een letterlijke vertaling zou zijn Sociale Uitsluiting, maar we spreken liever van Kunstmatige Schaarste, omdat het hier vooral gaat om processen die een grotere vraag naar of een hogere beloning voor hoogopgeleiden opleveren dan nodig zou zijn om in reële maatschappelijke behoeften te voorzien.

een ingebouwde rem: wanneer te veel mensen hoger onderwijs volgen daalt de relatieve beloning en ontstaat weer een nieuw evenwicht, waardoor individuele en maatschappelijke baten van investeringen in het onderwijs met elkaar in evenwicht zijn. Dat laat onverlet dat de theorie ook oog heeft voor een veranderde vraag op de arbeidsmarkt. De theorie van *'skill-biased technological change'* stelt dat Tinbergens 'race tussen opleiding en technologie' vanaf de jaren tachtig door de laatste is gewonnen met als gevolg een grotere vraag naar hoogopgeleiden (Goldin en Katz, 2008; OECD, 2017; Autor, 2019).

Belangrijk voor de discussie over de onderwaardering van het beroepsonderwijs is dat in de theorie van het Menselijk Kapitaal ook expliciet ruimte is voor de ontwikkeling en waardering van beroepsvaardigheden. Wanneer in het onderwijs productieve vaardigheden worden ontwikkeld, dan moet de aard van die vaardigheden er namelijk ook toe doen. Afgestudeerden van beroepsopleidingen kunnen in deze visie een comparatief voordeel ontwikkelen ten opzichte van hun collega's uit meer algemene opleidingen, omdat ze iets hebben dat de laatstgenoemden ontberen, namelijk hun (beroeps-)specifieke vaardigheden. Dat maakt ze direct inzetbaar in bepaalde beroepen, waardoor ze minder concurrentie ondervinden van hun meer academisch opgeleide collega's ondanks het feit dat ze over minder hoge diploma's beschikken (Glebbeek, 1988; Di Stasio, Bol en Van de Werfhorst, 2016).

In landen met een sterk ontwikkeld beroepsonderwijs zien we daarom dat beroepsopgeleiden inderdaad een betere transitie hebben naar de arbeidsmarkt en een succesvollere start van hun loopbaan dan de meer academisch opgeleiden van vergelijkbaar niveau (Ryan, 2000), al neemt die voorsprong later in de loopbaan wel af of wordt zelfs negatief (Golsteyn en Stenberg, 2017; Hanushek e.a., 2017).²

De modernisering van het onderwijs zoals we die na de Tweede Wereldoorlog zien en het mechanisme van Menselijk Kapitaal zijn sterk verweven met de *meritocratische ideologie*. Bij beleidsmakers leefden na de oorlog zorgen over het 'verborgen talent' bij de arbeidersklasse, talent dat nodig was voor de verdere ontwikkeling van de economie.³ Het onderwijsbeleid is er daarom op gericht om het onderwijs breed toegankelijk te maken en het behaalde onderwijsniveau te laten afhangen van prestaties (*'merits'*) in plaats van afkomst. Het streven naar een *meritocratie* vond zijn bekroning in de herziening van het stelsel door de invoering van de Mammoetwet, waardoor betere verbindingen tussen onderwijstypen en -niveaus werden gerealiseerd, en door de ontwikkeling van toetsen en examens om de selectie in het onderwijs meer te baseren op objectief waarneembare prestaties (zoals de ontwikkeling van de Cito-toets begin jaren zeventig). Het uit zich ook in het verbeteren van de toegankelijkheid van het hoger onderwijs door middel van studiebeurzen.

Dat is niet het enige. Om onderwijs daadwerkelijk een bron van Menselijk Kapitaal te laten zijn, is het ook van belang dat wat daar geleerd wordt aansluit bij de vraag op de arbeidsmarkt. Daarnaast is het nodig dat diploma's een garantie vormen dat afgestudeerden ook daadwerkelijk over die vaardigheden beschikken. Dat betekent dat het onderwijsbeleid in dit mechanisme ook

² Overigens wordt de toegang tot academische of beroepsgerichte opleidingen ook in deze landen nog steeds sterk door milieu van herkomst bepaald wordt. Shavit en Müller (2000) spreken daarom ook wel van 'diversion'.

³ Dat uitte zich treffend in de naam van het grootscheepse onderzoeksprogramma dat Frederik van Heek in de jaren zestig opzette vanuit het Sociologisch Instituut in Leiden: het Talentenproject (Van Heek, 1968). In dit project werd gewezen op de achterstanden die leerlingen uit arbeidersmilieus hebben ten opzichte van klasgenoten uit de hogere milieus, ook als je controleert voor schoolgeschiktheid.

een taak heeft in de optimalisering van de aansluiting, bijvoorbeeld door werkgevers te betrekken bij de ontwikkeling van curricula in het beroepsonderwijs (werkveldcommissies), of door keuzes te optimaliseren via studie-en beroepskeuzevoorlichting. Daarnaast heeft de overheid de taak om de transparantie en betrouwbaarheid van diploma's te garanderen, bijvoorbeeld door het instellen van toezichthouders en andere vormen van kwaliteitsbewaking, zoals centrale examens.

In zekere zin is dit de wereld waar het onderwijsbeleid het best tot haar recht komt. Investering in onderwijs leidt immers niet alleen tot meer productiviteit en dus meer inkomen voor de betreffende individuen maar ook tot meer welvaart voor de samenleving als geheel. De individuele en sociale baten van onderwijs vallen grotendeels samen. Dat maakt de weg vrij voor ruime investeringen in het onderwijs vanuit de overheid, omdat die investeringen worden gezien als motor voor economische groei. En de belangrijkste opgave van het beleid is om de toegankelijkheid ervan te bevorderen, de juiste vaardigheden te ontwikkelen en de kwaliteit van het onderwijs te bewaken.

Ook belangrijk is dat er ingebouwde mechanismen zijn die voorkomen dat het systeem ontspoot. Wanneer de beloning plaatsvindt op basis van daadwerkelijke vaardigheden, wordt het volgen van meer scholing in de Menselijk Kapitaal theorie alleen beloond als dit leidt tot extra vaardigheden. En door de beloning van comparatieve specifieke vaardigheden is er een basis voor de maatschappelijke waardering van beroepsonderwijs. Maar juist deze ingebouwde veiligheidskleppen staan onder druk door het optreden van de twee dysfunctionele mechanismen, Onderwijs als Positioneel Goed en Onderwijs als bron voor Kunstmatige Schaarste.

2.2 Onderwijs als Positioneel Goed

Omdat beloningen op de arbeidsmarkt grotendeels met de banen vastliggen, concurreren werknemers niet met elkaar op basis van loon, maar op basis van geschiktheid voor het werk. Werkgevers plaatsen sollicitanten daarvoor in een denkbeeldige aanbodsrij ('labour queue' theorie; Thurow, 1975) waarbij opleiding de belangrijkste determinant is voor de plaats in die rij. Het onderwijs vervult in dit mechanisme niet zozeer een rol in het verwerven van productieve vaardigheden (die worden geacht op het werk verworven te worden), maar dient als indicator van het algemeen leervermogen van mensen. Hoe hoger dat leervermogen, hoe makkelijker de werknemers op het werk de benodigde vaardigheden verwerven die in die baan van belang zijn. Op die manier worden degenen die vooraan in de rij staan geselecteerd voor de beste banen. Onderwijs heeft in dit mechanisme dus vooral een *screenings- en selectiefunctie* en voorziet in de verwerving of onthulling van het algemene leervermogen. Dit maakt de sortering en selectie in het onderwijs meer uni-dimensioneel. En omdat in de concurrentie in de aanbodsrij niet de absolute onderwijspositie maar de relatieve positie ten opzichte van anderen doorslaggevend is, ontstaat een wedloop om de hoogste onderwijspositie te halen. Het onderwijs is een *Positioneel Goed* geworden (Hirsch, 1977; Bills, 2016), zoals ook opgemerkt door de voorzitter van de Onderwijsraad in een interview⁴. Hierdoor verandert de klassieke Menselijk Kapitaal vraag 'Levert het volgen van extra onderwijs een goede beloning op?' in de Positioneel Goed vraag 'Kan ik het me veroorloven om geen extra onderwijs te volgen?' (Wolf, 2002).

De druk om steeds meer onderwijs te volgen heeft een zelfversterkend effect. Zogenaamde 'tipping models' (Schelling, 1971) illustreren goed hoe dat gaat.⁵ De basis voor 'tipping' is dat het gedrag van individuen deels afhankelijk is van wat anderen doen. Toegepast op het onderwijs,

⁴ "Onderwijs is in snel tempo een positioneel goed geworden" (Edith Hooge geciteerd in: De Groene Amsterdammer, 30 augustus 2023; zie ook Hooge, Waslander en Denessen, 2023).

⁵ Die modellen zijn bijvoorbeeld gebruikt om te kijken hoe segregatie binnen buurten zich ontwikkelt en op welk punt deze segregatie een zelfversterkend effect heeft.

betekent het dat naarmate meer mensen hoger onderwijs volgen, de druk steeds groter wordt om dat zelf ook te doen en niet achter te blijven. Een bijzonder kantelpunt ('tipping point') vormt de omslag van een meerderheids- naar een minderheidspositie, zoals gebeurde met degenen die thans als de 'praktisch opgeleiden' worden aangeduid. Vanaf zo'n moment wordt de breuk tussen de 'winnaars' en de 'verliezers' van de wedloop pijnlijk duidelijk.

Het gevolg is een massale groei van het hoger onderwijs en een dreigende diploma-inflatie. De zorgen daarover uitten zich in jaren '70 en '80 in titels als 'The Overeducated American' (Freeman, 1976). Voor elk individu is het volgen van meer onderwijs in de Positioneel Goed wereld een rationele beslissing, maar collectief is het irrationeel. Als iedereen vier jaar extra onderwijs volgt, is de onderlinge rangorde niet veranderd, maar is er wel sprake van maatschappelijke verspilling. Met andere woorden, de individuele en maatschappelijke baten van onderwijs zijn niet meer in balans. Economen noemen dat de 'scholings-paradox' (Hanushek en Woessmann, 2008): het gegeven dat het gestegen opleidingsniveau in veel landen maar deels geleid heeft tot een hogere economische groei. De wedloop introduceert ook nieuwe vormen om zich te onderscheiden. Immers wanneer iedereen hoger onderwijs volgt, is het nodig om daarbinnen andere vormen te ontwikkelen om je te onderscheiden. Dit verklaart de populariteit van gymnasia, het volgen van meer dan één masteropleiding en de groei van excellentie-onderwijs (tweetalig onderwijs, honours-programma's etc.).

Het onderwijsbeleid heeft het mechanisme van Positioneel Goed eerder versterkt dan verzwakt (zie ook paragraaf 4). Dat geldt zowel voor de groei van het hoger onderwijs als de ontwikkeling van excellentie-onderwijs. Tegelijkertijd zit de overheid in haar maag met de negatieve gevolgen van het Positioneel Goed mechanisme, met als prangende vraag hoe men de maatschappelijke opbrengsten van onderwijs weer in lijn kan brengen met de maatschappelijke uitgaven. In de afgelopen decennia zien we daarom dat een verschuiving plaats heeft gevonden van publieke financiering naar meer private financiering: studiebeurzen worden versoberd en deels omgezet in leningen en de maximale duur ervan wordt bekort. Maar de effectiviteit van deze maatregelen is beperkt, omdat het de essentie van het Positioneel Goed mechanisme niet aanpakt. De maatregelen veranderen immers niks aan het zelfversterkende effect wanneer iedereen een relatief betere positie nastreeft dan anderen. Het échec van het sociale leenstelsel (een typisch product van Menselijk Kapitaal denken) is hiervan een treffend voorbeeld.

2.3 Onderwijs als bron voor Kunstmatige Schaarste

Het mechanisme van Onderwijs als Positioneel Goed geeft een gedeeltelijke verklaring van een aantal verschijnselen die we in het hedendaagse onderwijs aantreffen. Denk aan de steeds langere schoolloopbanen, de verhevigde onderwijscompetitie, de groei van het hoger onderwijs en de toenemende differentiatie daarbinnen (honours-programma's en elitescholen). De theorie van Onderwijs als Positioneel Goed voorspelt echter ook een massale overscholing, en dat is precies het punt waarop ze de grootste empirische moeilijkheden ondervindt. Weliswaar is er sprake van een zekere overscholing (zie Batenburg en De Witte, 1999; McGuinness, 2006; Verhaest en Van der Velden, 2013), maar van massale overscholing is geen sprake. Dit komt omdat het aandeel hogergekwalificeerde banen binnen de beroepsbevolking onmiskenbaar is gestegen, ook in ons land (OECD 2017). Aanhangers van de Menselijk Kapitaal theorie verklaren dit meestal door te wijzen op de eerdergenoemde 'skill-biased technological change' die de vraag naar hoger opgeleiden heeft doen toenemen. Deze technologische interpretatie wordt echter twijfelachtig zodra men hem confronteert met de feitelijke aard van de groei- en krimpberoepen (De Beer, 2022). Bovendien gaat deze interpretatie voorbij aan een stroom van (vooral economische) literatuur die de behoefte aan en beloning van hoogopgeleiden in verband brengt

met diverse vormen van marktfalen. Wij kunnen deze onder de noemer brengen van Kunstmatige Schaarste. Deze houdt in dat er sprake is van marktstructuren die voor producenten een hogere opbrengst opleveren dan nodig zou zijn om in de reële maatschappelijke behoeften te voorzien.

Naast het mechanisme van Onderwijs als Positioneel Goed is er dus een tweede dysfunctioneel mechanisme werkzaam dat een overtrokken rol van het onderwijs in de hand werkt. In de sociologie werd dit tweede dysfunctionele mechanisme al lang geleden onderkend onder de noemer van *'credentialism'* (Collins, 1979) of *'social closure theory'* (Murphy, 1988). In deze oorspronkelijke theorieën werd onderwijs vooral gezien als een van de belangrijkste instrumenten voor de sociaaleconomische elite om de *overdracht van topposities* in de maatschappij aan hun kinderen te verzekeren. Anders dan voorheen bij de aristocratie kon dit immers niet plaatsvinden op basis van geboorterecht. Het onderwijs werd bij uitstek geschikt geacht om deze overdracht te legitimeren, omdat de toegang tot de hogere vormen in naam voor iedereen open stond maar in werkelijkheid grotendeels was voorbehouden aan de kinderen uit de elite. Men spreekt ook wel van klasse-onderwijs (Matthijssen, 1971): het gymnasium en de hbs voor de elite en hogere burgerij en de ambachtsschool en huishoudschool voor de arbeiders. De exclusiviteit van de toegang tot hoger onderwijs werd verzekerd omdat de elite en hogere burgerij beschikten over het cultureel kapitaal dat nodig was om daarin succesvol te zijn. Het onderwijs op haar beurt introduceerde hun leerlingen in de (ook overwegend culturele) gebruiken en rituelen die de toegang tot die topposities mogelijk maakten (Karabel, 1984).⁶

Het mechanisme van Kunstmatige Schaarste kent echter ook andere uitingsvormen. Hetzelfde mechanisme is ook van toepassing op beroepsgroepen die onderwijs gebruiken om de concurrentie in te dammen. Het exemplarische voorbeeld wordt gevormd door de klassieke professies die door het opwerpen van opleidingsbarrières en *monopolisering* hun markten afschermden en daarmee hun inkomens veiligstelden. Andere uitingsvormen van kunstmatige schaarste ontstaan doordat *aanbieders hun eigen vraag scheppen*, door *positionele productiviteit* en door *organisatorische dominantie*.

De ideale manier waarop opleidingen hun marktwaarde kunnen vergroten is wanneer de *aanbieders hun eigen vraag scheppen* (Vining en Weimer, 1988; Weeden, 2002). Dit is wat gebeurt in het geval van 'informatie asymmetrie', een van de bekende vormen van marktfalen. Als producenten van een goed of dienst het belang of de kwaliteit ervan beter kunnen beoordelen dan hun consumenten, kunnen zij de laatsten gemakkelijk verleiden er meer dan noodzakelijk van af te nemen. Vooral verschaffers van kennisintensieve diensten beschikken vaak over deze informatievoorsprong. Als je van artsen verwacht zich als vrije ondernemers te gedragen, weet je van tevoren dat dit tot een enorme medische expansiedrift zal leiden. Maar hetzelfde geldt voor andere professies die mensen problemen en oplossingen kunnen aanpraten, zoals juristen, therapeuten en financiële dienstverleners.

Van positionele productiviteit is sprake wanneer het nut of de waarde van een dienst afhangt van de door een concurrent geleverde dienst. Te denken valt aan bedrijven die in een juridisch geschil verwickeld zijn, waarbij de topadvocaat die het ene bedrijf inschakelt het andere bedrijf noodzaakt hetzelfde te doen. Ze bieden tegen elkaar op en de vaardigheden van die advocaten zijn ook echt nodig om de strijd te kunnen winnen. Dit gaat net als in een wapenwedloop. Merk echter op dat het hier dus niet gaat om concurrentie om een positie te verwerven (zoals bij positionele

⁶ Renique (2023: 251-252) haalt bijvoorbeeld Max Weber aan: "De elite streeft naar onderwijs dat vormt tot een in de ogen van de elite beschaafd persoon. Over wat dit inhoudt: "it is understood to mean solely that the goal of education consists in the quality of a man's bearing in life which was considered "cultivated" rather than in a specialized training for expertness."

goederen) maar om positionele concurrentie in de beroepsuitoefening zelf. Belangrijk is dat de in het onderwijs verworven vaardigheden er doorslaggevend toe doen, waardoor betrokkenen ernaar streven afgestudeerden van de hoogste en best aangeschreven topopleidingen te rekruteren. De ultieme vorm van positionele productiviteit doet zich voor in winner-take-all markten (Frank en Cook, 1995) die we natuurlijk kennen uit de topsport. Deze markten doen zich echter ook voor in sectoren als marketing, massamedia en internetplatforms, evenals in delen van de juridische en financiële dienstverlening. In alle gevallen kunnen de beloningen worden opgevat als 'rents', omdat zij veel lager zouden zijn in marktstructuren waarin absolute in plaats van positionele productiviteit zou worden beloond. Het gevolg is dat in die sectoren een jacht ontstaat op de 'supertalenten', die vooral geleverd worden door elite-universiteiten (Markovits, 2019).

Het mechanisme van *organisatorische dominantie* impliceert dat hoogopgeleiden de vraag naar en beloning van hun vaardigheden veranderen doordat zij in de positie verkeren om de gang van zaken en cultuur binnen een organisatie te beïnvloeden. Door de introductie van 'professionele normen' en 'standaarden voor verantwoording' worden de regels van het spel en daarmee de aard van het werk vrijwel ongemerkt veranderd. Kwaliteitszorg, financialisering en juridificering brengen procedures met zich mee die ondanks hun vaak twijfelachtige meerwaarde alleen door hoogopgeleide professionals kunnen worden uitgevoerd. Dit leidt tot een extra vraag naar hoogopgeleiden, ook al zouden we hier in veel gevallen van 'bullshit jobs' kunnen spreken (Graeber, 2018).

3 Hoger onderwijs steeds meer de dominante weg tot succes

Door de uitbreiding van het onderwijs wordt het onderwijs ook steeds meer de dominante⁷ route om toegang te krijgen tot middelbare en hogere functies. Waar het in de jaren vijftig nog heel gewoon was om via avondonderwijs en interne markten op te klimmen tot de hoogste beroepsposities⁸, is dat in toenemende mate onmogelijk geworden. Juist de combinatie van Onderwijs als bron van Menselijk Kapitaal en een meritocratische ideologie vormt de basis voor deze dominante rol van het onderwijs. Het onderwijs wordt meer en meer gezien als dé plek waar talent ontwikkeld wordt en de (veronderstelde) meritocratische selectie daar legitimeert ook dat het onderwijs de welhaast exclusieve weg is om bepaalde beroepsposities in de maatschappij te bereiken. Maar die exclusiviteit wordt nog verder versterkt door de twee andere mechanismen, die van Positioneel Goed en Kunstmatige Schaarste. Daarmee wordt de wedloop die door deze mechanismen ontstaat er een waaraan de deelnemers zich niet kunnen onttrekken.

De wedloop heeft een sterke rationale basis voor individuen, omdat er grote beloningsverschillen zijn naar opleidingsniveau. In Figuur 1 tonen we het gemiddeld bruto uurloon voor alle werkenden in 2022⁹ voor het totaal van mbo, hbo¹⁰ en wo¹¹, evenals voor een aantal specifieke opleidingssectoren. De afgestudeerden met een hbo-opleiding verdienen met een gemiddeld

⁷ Alternatieve wegen zijn via ondernemerschap of uitzonderlijke prestaties op niet-academisch gebied (bijvoorbeeld sport of muziek).

⁸ Ter illustratie: in de jaren '90 zijn Jan Timmer en Cor Boonstra (beiden geboren vóór de Tweede Wereldoorlog) de laatsten die het met een hbs-opleiding schopten tot bestuursvoorzitter van Philips. Voor de naoorlogse generaties is een dergelijke carrière vrijwel ondenkbaar.

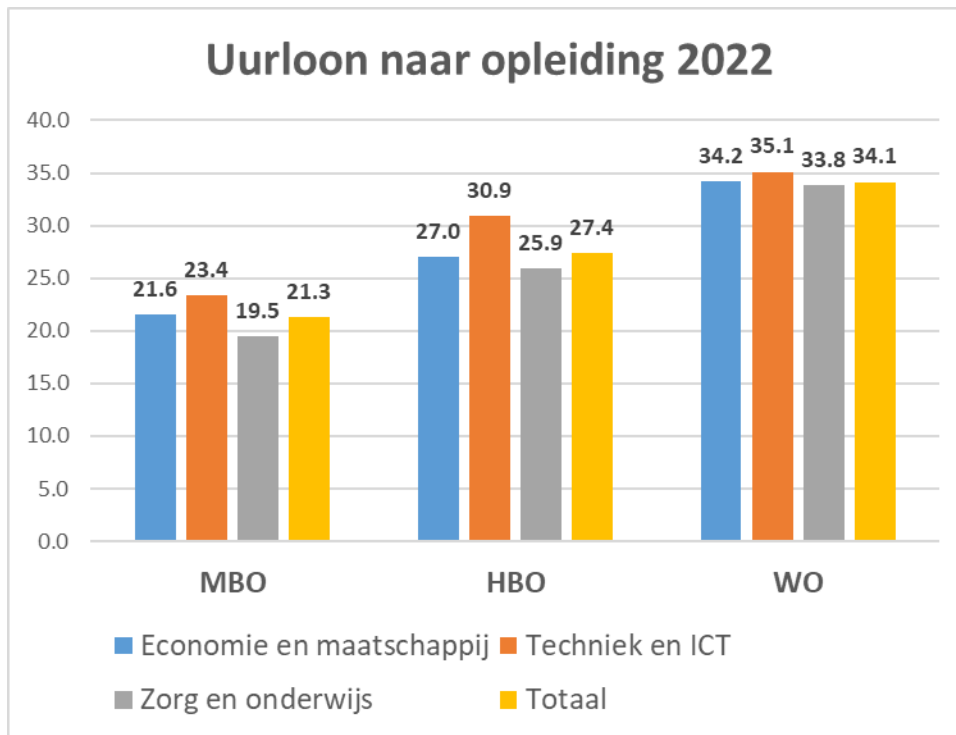
⁹ Cijfers voor 2006 laten vergelijkbare verschillen zien. Resultaten op te vragen bij auteurs.

¹⁰ Hier gedefinieerd als werkenden met een bachelor-opleiding, dus inclusief wo-opgeleiden met een bachelor.

¹¹ Hier gedefinieerd als werkenden met een master-opleiding, dus inclusief hbo-opgeleiden met een master.

uurloon van €27,40 28% meer dan hun collega's met een mbo-opleiding¹² (variërend van 25% in de sector economie en maatschappij tot 33% in de sector zorg en onderwijs). En het verschil wordt nog groter wanneer we kijken naar de wo-opgeleiden. Die verdienen met een gemiddeld uurloon van €34,10 60% meer dan hun mbo-collega's (variërend van 50% in de sector techniek en ICT tot 73% in de sector zorg en onderwijs). Die verschillen zijn groot genoeg om iedereen die dat kan naar de universiteit te jagen!¹³

Figuur 1: Gemiddeld bruto uurloon van werkenden in loondienst¹⁴ met een mbo-, hbo- en wo-opleiding¹⁵



Die verschillen zijn fors en zelfs hoger dan de 5-10% extra beloning voor elk jaar extra gevolgd onderwijs dat gewoonlijk in de literatuur gevonden wordt (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2024).¹⁶

¹² Binnen het mbo zijn er overigens vrij weinig verschillen tussen werkenden met mbo-2, een mbo-3 en een mbo-4 opleiding. Resultaten op te vragen bij auteurs.

¹³ Deze verschillen zijn groter dan bijvoorbeeld in schoolverlatersonderzoek gevonden wordt. Dat komt omdat het salaris van hogeropgeleiden langer doorgroeit. Het is daarom beter om naar het gemiddeld uurloon van de hele beroepsbevolking te kijken.

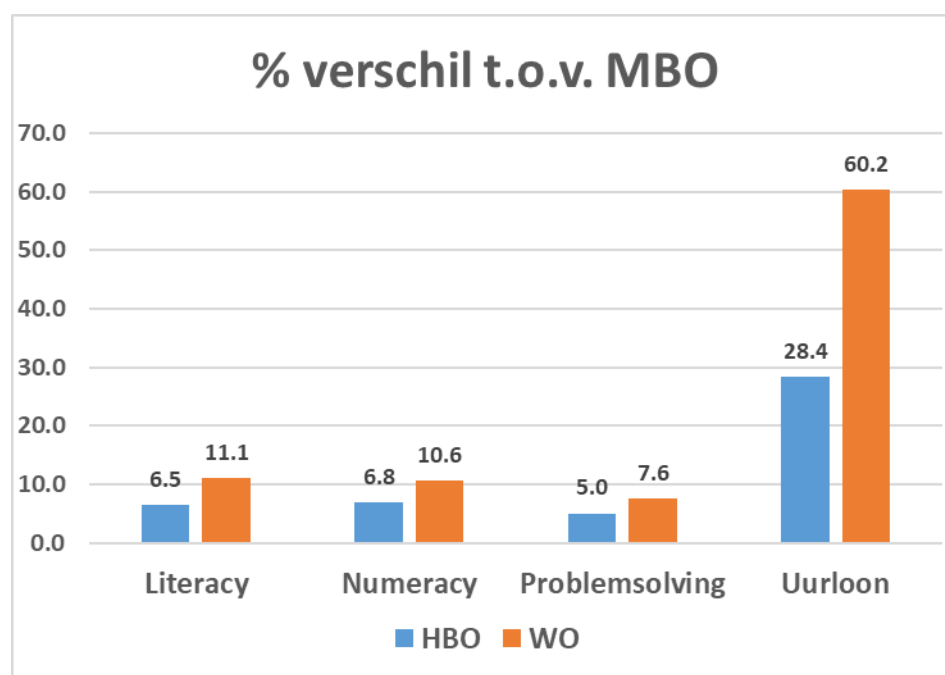
¹⁴ We laten zelfstandigen buiten deze cijfers, omdat het inkomen van deze groep vervuld is door allerlei aftrekposten. Voor werkenden in loondienst geldt dat het loon de marktwaarde weerspiegelt.

¹⁵ Eigen berekeningen op basis van de CBS Enquête Beroepsbevolking 2022 en de CBS registerdata spolisbus 2022. Selectie: werkenden in loondienst in de leeftijd vanaf 16-65 jaar. Uurlonen lager dan het minimumloon zijn niet meegenomen evenals lonen hoger dan het 99^e percentiel, om de invloed van uitbijters te vermijden.

¹⁶ Ter illustratie: het aantal jaren verschil in onderwijs tussen hbo en wo bedraagt twee, en dat zou een beloningsverschil van 10-20% impliceren. Voor Nederland vinden we echter een verschil van bijna 25%. Merk daarbij op dat ook de gevonden percentages van 5-10% per jaar waarschijnlijk een overschatting zijn van de eigenlijke productiviteitsverschillen als gevolg van Kunstmatige Schaarste.

Zijn die inkomensverschillen dan niet gerechtvaardigd omdat de hbo- en wo-opgeleiden ook over meer vaardigheden beschikken, zoals de theorie van het Menselijk Kapitaal veronderstelt? Ja, maar dat verschil is bij lange na niet zo groot. In Figuur 2 geven we naast het gemiddeld uurloon, ook het gemiddeld niveau van kernvaardigheden zoals geletterdheid, gecijferdheid¹⁷ en probleemoplossend vermogen. Deze zijn gemeten in de PIAAC-survey (Buisman e.a., 2013) en gelden als de belangrijkste voorspellers van economisch succes en welbevinden (OECD, 2013). Daarbij gaat het om het vermogen om geschreven, numerieke of ICT-gerelateerde informatie te verwerken op zowel basaal als zeer geavanceerd niveau. Duidelijk is te zien dat de beloningsverschillen van hbo- en wo-opgeleiden ten opzichte van mbo-opgeleiden (resp. 28% en 60%) veel groter zijn dan de verschillen in kernvaardigheden (gemiddeld rond de 6% en 10% verschil)¹⁸. Er is, in lijn met de theorie van Kunstmatige Schaarste, dus duidelijk sprake van een extra premie (*rent*) bovenop wat verwacht mag worden op basis van vaardigheden alleen.¹⁹

Figuur 2: Gemiddeld niveau van kernvaardigheden en bruto uurloon van werkenden met een hbo- en wo-opleiding ten opzichte van werkenden met een mbo-opleiding²⁰



¹⁷ De termen geletterdheid en gecijferdheid suggereren dat het om elementaire basisvaardigheden gaat, maar dat is niet zo. De schalen waarop deze kernvaardigheden gemeten worden lopen van basaal (niveau 1) tot zeer geavanceerd (niveau 5). Slechts zo'n 1% van de werkenden behaalt het allerhoogste niveau 5 (Buisman e.a., 2013).

¹⁸ Cijfers op basis van de eerdere surveys IALS uit 1994 en ALL uit 2008 laten vergelijkbare verschillen zien. Resultaten op te vragen bij auteurs.

¹⁹ Dit komt niet omdat de gemeten vaardigheden slechte voorspellers zijn van economische en andere uitkomsten. Ze gelden juist als de beste voorspellers (OECD, 2013). Als het mechanisme van Menselijke Kapitaal dominant was geweest zouden de verschillen in vaardigheden en beloningen veel dichter bij elkaar liggen.

²⁰ De vaardigheden zijn bepaald voor werkenden in loondienst van 16-65 jaar op basis van de 1^e plausible value en met gebruik van sample weights.

4 De rol van de overheid bij het totstandkomen van de wedloop: over beleid, toetscultuur en verkeerde prikkels

De overheid heeft ook zelf sterk bijgedragen aan een overwaardering van wat Goodhart (2020) benoemt als 'hoofd' boven 'hand' en 'hart'. Vanaf het begin is het beroepsonderwijs een stiefkindje geweest in het onderwijsbeleid, zoals treffend beschreven door Renique (2023). Hij geeft aan hoe in de 19^e eeuw bij de behandeling van de wet op het middelbaar onderwijs, het beroepsonderwijs door Thorbecke bewust erbuiten werd gelaten en overgelaten aan het bedrijfsleven. En ook nadien zijn pogingen om een meer gelijke behandeling te krijgen van academisch en beroepsonderwijs gesneuveld, zoals het voorstel van Minister Cals bij het oorspronkelijk ontwerp van de Mammoetwet om in alle schooltypen aandacht te besteden aan handvaardigheid en technische scholing. Daar bleek geen parlementaire meerderheid voor te vinden (Renique, 2023: 254). Ook dat bevestigde de dominantie van de academische vaardigheden ten opzichte van de beroepsgerichte vaardigheden.

Bovendien heeft de overheid de groei van het hoger onderwijs fors bevorderd en daarmee het mechanisme van Onderwijs als Positioneel Goed aangewakkerd. Dat start al met de nota 'Hoger Onderwijs Voor Velen' uit 1978 waarin gepleit wordt voor een forse uitbreiding van het hoger onderwijs, en vindt zijn bekroning in de zogenaamde Lissabon-doelstelling uit 2000 waarbij de overheid expliciet mikt op een groei van het hoger onderwijs tot 50% van de nieuwe instroomcohorten.

We noemden eerder al dat door de meritocratische ideologie steeds meer belang wordt gehecht aan objectieve toetsen om het meest geschikte niveau van onderwijs te bepalen. Dat was initieel bedoeld om te voorkomen dat talent verloren gaat en om meer gelijke kansen te creëren. Maar we kunnen nu constateren dat het is doorgeslagen tot een systeem waarbij de rangordening van leerlingen langs een beperkt aantal cognitieve dimensies sterk bevestigd wordt. We zien dat goed terug in het primair onderwijs waar met de invoering van leerlingvolgsystemen leerlingen al vanaf jonge leeftijd getoetst worden op gebieden als begrijpend lezen, spelling en rekenen. Dit heeft drie negatieve gevolgen. Ten eerste schept het voor leerlingen een dagelijkse realiteit van 'hoger' en 'lager' en daarmee van de 'onderwijsladder'. Ten tweede worden leerlingen voornamelijk beoordeeld op wat toetsen kunnen meten, zoals bepaalde cognitieve vaardigheden. Niet-cognitieve vaardigheden zoals technische vaardigheden, creativiteit, of samenwerking zijn veel moeilijker te meten en dreigen daarmee ondergesneeuwd te raken (Schils, 2021). Tenslotte worden door het format van de meeste toetsen ook die cognitieve domeinen zelf maar beperkt gemeten. Zo is nog onlangs een discussie ontstaan over het feit dat eindtoetsen voor begrijpend lezen geen aspecten van 'close reading' meten, en daarmee de deur openzetten om in het onderwijs alleen dat te onderwijzen wat getoetst wordt (zie bijvoorbeeld Bootsma en Naaijken, 2022; Bootsma, 2022). Zo dreigt wat leerlingen leren versmald te worden tot hapklare brokken in het cognitieve domein.

Het toezicht en de financiële prikkels in het onderwijs versterken de eendimensionale sortering van leerlingen. Het beleid is er sterk op gericht om het maximale uit leerlingen te halen, waarbij maximaal staat voor 'hoger'. Dat vertaalt zich ook in het beoordelingskader van de Onderwijsinspectie. Als een leerling met een havo-advies naar het vmbo gaat telt dat negatief mee in de beoordeling van scholen ('afstroom'), ook als de leerling op dat onderwijstype qua talent beter op zijn of haar plek zit. En middelbare scholen hebben een prikkel om de getalenteerde vmbo-t leerling die klaar is te behouden voor de havo (want extra middelen), terwijl het voor die leerling wellicht beter is om naar het mbo te gaan. In alle gevallen gaat het meer om

de vraag of een leerling zo hoog mogelijk geplaatst kan worden dan om de vraag waar de leerling het best zijn of haar talenten kan ontwikkelen.

5 De wedloop heeft grote individuele en maatschappelijke gevolgen

Het onderwijs wordt een eendimensionale ladder met statusverlies van het beroepsonderwijs tot gevolg

De twee dysfunctionele mechanismen (Positioneel Goed en Kunstmatige Schaarste) hebben tot gevolg dat het onderwijs steeds meer een eendimensionale ladder is geworden, een ladder die bovendien steeds langer en topzwaar is geworden, en waarbij de mate van toetsing om een trede te kunnen stijgen uit de klauwen is gelopen. De drang om hoger onderwijs te volgen gaat ten koste van de instroom in het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs en het vmbo verwordt in de ogen van ouders steeds meer tot restonderwijs dat ten koste van alles vermeden moet worden.

Een explosieve groei van schaduwonderwijs en excellentie- onderwijs

De wedloop wordt geïllustreerd in de toenemende betekenis van het 'schaduwonderwijs' (Elffers, 2018; Onderwijsraad, 2021a) en excellentie-onderwijs (gymnasia, tweetalig onderwijs, honours-programma's etc.). Een studie uit 2019 schat dat ongeveer één kwart van alle leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs op enig moment gebruik maakt van schaduwonderwijs (Bisschop e.a., 2019), zodat je eigenlijk kunt spreken van een 'bijlesindustrie'. En vanwege de hoge kosten wordt dit schaduwonderwijs disproportioneel gevolgd door leerlingen uit gezinnen met de hogere inkomens.

Individuele en maatschappelijke opbrengsten van investering in onderwijs raken uit balans

De twee dysfunctionele mechanismen (Positioneel Goed en Kunstmatige Schaarste) leiden ertoe dat de maatschappelijke opbrengsten van investering in onderwijs steeds meer achter blijven bij de individuele opbrengsten. Waar het voor individuen rationeel is om steeds meer onderwijs te blijven volgen, zijn de extra maatschappelijke opbrengsten daarvan beperkt, hetzij omdat meer onderwijs gevolgd wordt dan nodig is om het werk te doen, hetzij omdat de beloning daarvan hoger is dan nodig is om in reële maatschappelijke behoeften te voorzien. De kans om tot de winnaars van de wedloop te behoren leidt ertoe dat jongeren massaal kiezen voor studies in het hoger onderwijs en dan ook nog voor studies die niet direct bijdragen aan een vervulling van maatschappelijke behoeften (maar waar wel vraag naar is). Zo koos in 2022 van de vwo-doorstroom naar het wo, 43,2% voor een studie in economie, recht of sociale wetenschappen en maar 24,4% voor een studie in techniek, ICT of natuurwetenschappen. Bij de doorstroom van havo naar hbo waren deze cijfers respectievelijk 50,5% en 22,7%. De vraag is of dit een wenselijke verhouding is en of er, gezien de grote tekorten aan vakkrachten in het onderwijs, techniek, en zorg (Bakens e.a., 2023) geen andere keuzes gemaakt moeten worden.

De dominantie van hoogopgeleiden leidt tot een culturele transformatie van instellingen

De groei van het aandeel hoogopgeleiden in organisaties leidt tot processen van culturele transformatie die onbedoeld maar niet minder pertinent nieuwe verhoudingen scheppen. Wooldridge beschrijft dit als volgt: "The meritocrats have seized control of almost every institution of any significance and, sometimes without realizing it, muscled aside anybody who doesn't share

their world view” (2021: 339). Een krachtig voorbeeld daarvan vormt de dominantie van hoogopgeleiden in de politiek. In de meeste democratische landen wordt het politieke bedrijf inmiddels beheerst door universitair geschoolden. Hun toestroom in de parlementen en de ambtenarij heeft het taalgebruik moeilijker gemaakt, de processen gecompliceerd en de hoeveelheid leeswerk doen exploderen. Hoewel het in de politiek nog steeds om ieders belangen gaat, is het politieke werk zodanig veranderd dat het voor laagopgeleiden vrijwel afgesloten is geraakt. Politicologen hebben de term ‘diplomademocratie’ gemunt om het resultaat aan te duiden (Bovens en Wille, 2017).

Een groeiende sociale ongelijkheid

Elke wedloop kent winnaars en verliezers. De hoogopgeleiden hebben meer hulpbronnen beschikbaar (menselijk kapitaal, financieel kapitaal en cultureel kapitaal) om hun kinderen aan de goede kant te laten eindigen (Jacobs en Van der Velden, 2023). De verliezers in deze wedloop zijn degenen die het uiteindelijk niet kunnen bijbenen of over onvoldoende financiële mogelijkheden beschikken om de wedstrijd vol te houden. Dit leidt tot meer sociale ongelijkheid (Onderwijsraad, 2021b). Deze sociale ongelijkheid wordt versterkt door het verschijnsel van homogamie (‘hoogopgeleid’ trouwt met ‘hoogopgeleid’), waardoor hulpbronnen binnen gezinnen cumuleren (Kalmijn, 1998).

En een schadelijke combinatie met de meritocratische ideologie voor de verliezers

De combinatie van een wedloop met een dominante meritocratische ideologie heeft verstrekende gevolgen. Die combinatie maakt immers niet alleen een onderscheid tussen winnaars en verliezers, maar de verliezers krijgen bovendien nog het vernederende stempel dat ze dit aan zichzelf te wijten hebben. Het is immers je eigen verdienste (*merit*) wanneer je een hoger onderwijsdiploma behaalt en derhalve ook je eigen schuld als je dat niet haalt. Dit veroorzaakt een groeiend ressentiment onder de verliezers. Dit wordt treffend beschreven in een reeks publicaties over het falen van de meritocratie, met titels als ‘The Meritocracy Trap’ (Markovits, 2019) en ‘The Tyranny of Merit’ (Sandel, 2020), en was natuurlijk al voorspeld in Michael Young’s profetische publicatie uit 1958: ‘The Rise of the Meritocracy 1870-2033’. Hierin voorspelt de schrijver dat dit uiteindelijk leidt tot een revolutie (waarbij de ik-persoon in het verhaal om het leven komt). Dit werd geschreven in de jaren vijftig, maar laat zich moeiteloos vertalen naar het ressentiment en de politieke onvrede onder de verliezers van de huidige wedloop.

Maar ook negatieve gevolgen bij de ‘winnaars’

Markovits (2019) en Sandel (2020) wijzen er terecht op dat de wedloop aan beide kanten tot verliezen leidt. De toegenomen druk om te presteren in het onderwijs en ook te blijven presteren in de latere loopbaan leidt tot psychische problemen. Dit uit zich onder meer in ervaren druk bij scholieren en studenten, burn-out en andere psychische klachten (WHO, 2020).²¹ Illustratief in dit verband is de explosieve stijging van het aantal coaches dat bij de Kamer van Koophandel is ingeschreven. Dat bedraagt nu zo’n 100.000! Even ter vergelijking: in het hele primair onderwijs zijn zo’n 130.000 leerkrachten werkzaam en in het hele voortgezet onderwijs zo’n 75.000. En die leiden samen 2,5 miljoen leerlingen op. Of kijk naar het aantal ambtenaren dat werkzaam is bij de Rijksoverheid: bijna 140.000. En die moeten heel Nederland in goede banen leiden, van defensie tot wegenbouw, en van belasting tot onderwijs.

²¹ Een van de weinige legitieme manieren waarop kinderen van hoogopgeleide ouders zich kunnen onttrekken aan de wedloop is door medicalisering, zoals naar voren komt in de toename van het aantal diagnoses ‘add’ of ‘adhd’.

Nu is de toename van het aantal coaches niet alleen een gevolg van de wedloop in het onderwijs en later in de loopbaan. Het heeft ook te maken met wat de Vlaamse psychiater De Wachter 'de commercialisering van de troost' noemt (De Wachter, 2022). Maar het geeft wel treffend aan dat de maatschappij als geheel is vastgedraaid en dat heeft te maken met de wijze waarop we die maatschappij inrichten. Daar moet dus iets aan gebeuren.

6 Wat is er nodig om dit te veranderen?

Ook de overheid is zich duidelijk bewust van het feit dat er iets moet gebeuren. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de recente Kamerbrief van Minister Paul (OCW, 2023a) en de eerdere brief van Minister Dijkgraaf (OCW, 2023b). Hierin worden een aantal maatregelen voorgesteld om het probleem aan te pakken en veel daarvan gaan in de goede richting. Toch ontbreekt een duidelijke probleemanalyse in deze Kamerbrieven waardoor de mogelijke effectiviteit van maatregelen sterk overschat wordt. Het voorgestelde offensief in de voorlichting gaat niet werken als het beeld van de ladder voortdurend wordt overgedragen en bekrachtigd in de dagelijkse realiteit van het onderwijs. Bovendien heeft het weinig zin om in het onderwijs iets te veranderen als de onderliggende prikkels om meer onderwijs te volgen niet worden weggenomen. Daarvoor is het nodig om een viertal wissels om te zetten, zowel binnen het onderwijs als op de arbeidsmarkt.

6.1 Wissel #1: Een fundamentele herziening van inkomensverschillen: van 'individuele verdienste' naar 'maatschappelijke verdienste'

De herwaardering van beroepsonderwijs komt er niet zomaar, ook niet als daartoe expliciet wordt opgeroepen door het Ministerie. Opvallend genoeg maakte de coronacrisis kristalhelder wat de kernfuncties zijn in de maatschappij en welke beroepen bijdragen aan het maatschappelijk welzijn. Dan gaat het bijvoorbeeld om zorgpersoneel, politie, schoonmakers, en leerkrachten. Maar ook sectoren als voedselvoorziening, transport en bouw zijn cruciaal als het gaat om het functioneren van de maatschappij. Van al deze beroepen en sectoren kun je zeggen dat ze onmisbaar zijn voor het vervullen van zowel individuele als maatschappelijke basisbehoeften. Niettemin blijft, zoals we eerder gezien hebben, de beloning in hiervoor relevante mbo-sectoren en zelfs hbo-sectoren zwaar achter bij die van het wo.

In de meritocratische ideologie werd een sterke link tussen opleiding en inkomen altijd verdedigd door erop te wijzen dat een hoog niveau van onderwijs is gebaseerd op verdienste in plaats van afkomst. Maar daarvoor ontbreekt een goede empirische fundering. Als we kijken naar de resultaten van tweelingenonderzoeken (en dat is het beste bewijs dat we hebben), dan wordt driekwart van de verschillen in opleidingssucces bepaald door een combinatie van genen en sociale omgeving (zie de meta-studie van Silventoinen e.a., 2020). Met andere woorden, van

echte individuele verdienste (*merit*) kun je nauwelijks spreken.²² Toch is dat wel de ideologische grondslag waarmee de huidige inkomensverschillen worden verdedigd.²³

Als we de uitkomsten van het onderwijsproces niet langer beschouwen als een persoonlijke verdienste waar allerlei rechten aan ontleend kunnen worden, kan ook een meer fundamenteel maatschappelijk debat gevoerd worden over hoe we de samenleving willen inrichten. Dat gaat over vragen als: Wat is een rechtvaardige grondslag voor inkomensverdeling (Roemer, 2000)? Hoe komen we tot een gelijkwaardige waardering van hoofd, hand en hart? Hoe worden verschillende talenten gewaardeerd? Hoe gaan we om met extreme verdiensten in sectoren die misschien niet veel bijdragen aan het maatschappelijk welbevinden? Hoe kunnen we maatschappelijke verdienste zwaarder laten meewegen in de waardering van beroepen en sectoren? En moeten we de huidige aanspraak op een individueel recht op verdienste niet verruilen voor een plicht om te woekeren met talenten?

De huidige personeelskrapte in vitale sectoren vormt een *window of opportunity* en moet strategisch worden benut om de beloningsverhoudingen meer in overeenstemming te brengen met publiek ervaren betekenissen. De overheid heeft diverse mogelijkheden om daarin het voortouw te nemen. De gewenste inkomensverhoudingen zullen om te beginnen in het eigen apparaat en vervolgens in de gesubsidieerde sectoren zichtbaar moeten worden gemaakt, evenals in de aanbestedingen die worden gedaan. Ondersteunend beleid op gebieden als arbeidsmigratie, huisvesting en pensioenleeftijd zal niet gemist kunnen worden. Met name het huisvestingsbeleid zou als aanvulling op het inkomensbeleid kunnen worden ingezet. Vroeger was het niet ongebruikelijk dat gemeenten leerkrachten, verpleegkundigen en politieagenten huurwoningen verschaffen in de plaats waar zij moesten werken. Dat zou op de huidige woningmarkt veel kunnen betekenen.

Overheid en sociale partners hebben een gezamenlijke verantwoordelijkheid om de maatschappelijke verdienste van beroepen zwaarder te laten meewegen in het stelsel van functiewaarderingen en zo te komen tot een herwaardering die zich ook uit in hogere relatieve beloningen. De huidige wedloop in het onderwijs kan alleen gestopt worden als de inkomensverschillen tussen mbo en hbo, en tussen hbo en wo veel kleiner worden. Deels kan de benodigde beloningsruimte hiervoor ook gevonden worden in fiscale maatregelen, vergelijkbaar met de CO₂-heffing, waarbij bedrijven worden ontlast die veel bijdragen aan het maatschappelijk welzijn (denk aan zorg, energie en voedselvoorziening) en bedrijven extra worden belast die aan maatschappelijke verspilling doen (denk aan consultancybureaus op de Zuidas die multinationals helpen om zo weinig mogelijk belasting te betalen).

6.2 Wissel #2: Verbeter de allocatie van schaars talent

²² Sommige mensen zullen tegenwerpen dat succes in het onderwijs ook bepaald wordt door niet-cognitieve eigenschappen zoals doorzettingsvermogen en hard werken. En dat zou dan toch een legitimatie zijn om te spreken van individuele verdienste. Het probleem met dat argument is dat ook dit soort eigenschappen deels door genen en sociale omgeving worden bepaald. Bovendien is het zo dat ook lager en middelbaar opgeleiden hard moeten werken en doorzettingsvermogen moeten hebben. Dus hier ligt ook geen legitimatie om de uitkomst van het onderwijsproces te zien als een individuele verdienste.

²³ In de woorden van Max Weber: "The fortunate man is seldom satisfied with the fact of being fortunate. Beyond this, he needs to know that he has a right to his good fortune. He wants to be convinced that he 'deserves' it, and above all, that he deserves it in comparison with others ... good fortune thus wants to be legitimate fortune" (Weber, geciteerd in Friedman e.a., 2024).

We denken dat een andere waardering van functies en sectoren ook tot uiting zou moeten komen in de wijze waarop voorlichting wordt gegeven aan toekomstige studenten. Daar zou veel meer aandacht moeten zijn voor de maatschappelijke opbrengsten van opleidingen in de zorg, onderwijs en techniek. Op dit moment wordt in de studie- en beroepskeuzevoorlichting vooral het accent gelegd op baankansen en inkomen als het gaat om de opbrengst van de opleiding. Dat is in lijn met een filosofie waarbij geprobeerd wordt om leerlingen die belangstelling hebben voor een sector met een overschot te verleiden om een sector te kiezen waar een tekort is. Dat is heel zinnig in een situatie waarbij sprake is van een ruime arbeidsmarkt, maar past minder goed in een situatie zoals nu waarbij de arbeidsmarkt heel gespannen is met grote tekorten in de meeste sectoren.

Bij een gespannen arbeidsmarkt wordt het nog belangrijker om het schaarse talent goed te alloceren. Het is zeer twijfelachtig of we zoveel economen, juristen en sociale wetenschappers nodig hebben, zelfs als daar vraag naar is, terwijl tegelijk grote tekorten dreigen in het onderwijs, de zorg en de techniek. Met name de tekorten in het onderwijs zijn zorgwekkend en moeten met voorrang bestreden worden omdat deze op termijn zeer schadelijk zijn voor de economie en maatschappij als geheel. In de voorlichting zou het daarom goed zijn om meer aandacht te schenken aan de mate waarin de beroepen waarvoor deze opleidingen voorbereiden bijdragen aan het maatschappelijk welzijn of voorzien in kernbehoeften van de maatschappij. Een dergelijke classificatie van beroepen zou op vergelijkbare wijze kunnen worden gemeten als het prestige van beroepen (zie Cörvers e.a., 2017).

Bovendien is het goed om aankomende studenten actief te wijzen op de mogelijke gevolgen van AI op de vraag naar werk en welke studierichtingen daarbij het meest gevaar lopen. Waar de eerste technologische revolutie, de mechanisering, vooral het werk van laagopgeleiden veranderde, en de tweede revolutie, de automatisering, vooral het werk van middelbaar opgeleiden, is het niet denkbeeldig dat de komende revolutie vooral het werk van hoogopgeleiden zal veranderen (zie bijvoorbeeld Susskind en Susskind, 2016). We moeten voorkomen dat we het schaarse talent dat we hebben laten kiezen voor beroepen die mogelijk gaan verdwijnen.

Daarnaast zal ook actiever de instroom in bepaalde opleidingen gestuurd moeten worden. De overheid heeft daarvoor ook instrumenten in handen zoals numerus fixus. Die zou ook ingezet kunnen worden om de groei van bepaalde opleidingen af te remmen. Daarnaast kan het aantrekkelijker gemaakt worden om bijvoorbeeld leraren- of zorgopleidingen te volgen. Maak daarbij echter niet de fout om het collegegeld voor deze opleidingen af te schaffen, zoals onlangs bepleit door de AOB, want dat leidt juist tot een lagere status. Het is veel beter om studenten voor deze opleidingen te garanderen dat ze hun studieschuld niet hoeven terug te betalen als ze bijvoorbeeld tien jaar in de sector gewerkt hebben. Dat is een veel krachtiger signaal naar de studenten over de maatschappelijke waardering van de betreffende beroepen.

De overheid en sociale partners kunnen ook actief de vraag naar bepaalde soorten hoogopgeleiden verminderen. Zoals eerder aangegeven heeft de groei van het hoger onderwijs ook geleid tot een zelfversterkende vraag naar bepaalde functies voor hoogopgeleiden, zoals kwaliteitszorgmanagers, financiële consultants, adviseurs en coaches. Veel van deze banen kunnen gekwalificeerd worden als 'bullshit jobs' met betrekkelijk geringe maatschappelijke meerwaarde (Graeber, 2018). De vraag naar deze functies ontstaat vooral door een overmatige behoefte aan controle. Een treffend voorbeeld betreft de afhandeling van schadeclaims bij de toeslagenaffaire of de gaswinning. De uitvoeringskosten daarvan bedragen een veelvoud van wat er aan daadwerkelijk schadebedrag wordt uitgekeerd. Dat kan echt wel op een andere manier georganiseerd worden.

6.3 Wissel #3: Versterk de beroepstrots en -identiteit van het beroepsonderwijs

Gebruik de intrinsieke kracht van het beroepsonderwijs om *aansprekend onderwijs* te verzorgen. Het zou goed zijn om leerlingen al op jonge leeftijd in het primair onderwijs met techniek in aanraking te brengen, en het zou ook goed zijn om leerlingen van havo en vwo de mogelijkheid te geven om techniekvakken te volgen (bijvoorbeeld de Praktijkhavo). Werk meer met authentieke opdrachten in de vorm van projecten of ontwerp opdrachten waarbij een integratie wordt bewerkstelligd tussen algemene en technische vakken. Projectteams kunnen bijvoorbeeld worden samengesteld uit leerlingen die een comparatief voordeel hebben in die verschillende vakken, zodat de complementariteit van verschillende talenten ook meer benadrukt wordt. Betrek daarbij ook het bedrijfsleven zodat vakmensen uit de praktijk een deel van het onderwijs verzorgen om de authenticiteit te bevorderen en kunnen fungeren als rolmodellen. Zorg voor een veel systematischer samenwerking tussen bedrijfsleven en beroepsopleiding, waarbij vooral het opleiden in de beroepspraktijk weer opgetild wordt en studenten daar een belangrijk deel van de beroepsspecifieke vaardigheden leren met borging vanuit het onderwijs.

Versterk de *sectorale identiteit van opleidingen*. Die is door de schaalvergroting in het mbo en hbo behoorlijk ondergesneeuwd, maar zou hersteld moeten worden. Dus benadruk minder de indeling naar niveau en meer de indeling naar sector. Studenten kiezen dan in eerste instantie om naar het techniekcollege te gaan of het zorgcollege en dat kan men dan op verschillende niveaus volgen.²⁴ Zorg daarom dat de verticale band tussen de verschillende niveaus binnen sectoren versterkt wordt, door betere uitwisseling van docenten en studenten, zowel tussen hbo en mbo als tussen mbo en vmbo en dat de doorstroom binnen de sectorale ladder geoptimaliseerd is door vrijstellingen te geven, ook voor leerlingen uit de duale leerwegen.

Versterk daarnaast de *beroepstrots* en de ontwikkeling van vakspecifieke vaardigheden. Dit kan bijvoorbeeld, zoals ook voorgesteld in de Kamerbrieven, door het stimuleren van regionale, nationale en internationale vakwedstrijden.

Versterk waar mogelijk de *autonomie* van professionals en vakkrachten. Hierin ligt ook een taak voor de overheid als werkgever, zeker voor professionals en vakkrachten in zorg en onderwijs. Zorg en onderwijs zijn relatief populaire studies onder jongeren, maar de uitstroom uit de sector is groot (Bakens e.a., 2023). Een belangrijke reden voor deze uitstroom is de toegenomen regeldruk en administratieve last waardoor professionals het gevoel krijgen onvoldoende toe te komen aan datgene waaraan ze hun beroepstrots en -identiteit ontlenen: het beter maken van patiënten of de overdracht van kennis en vaardigheden aan studenten. De overheid is hier in sterke mate zelf schuldig aan door eisen te stellen aan de verantwoording van middelen, ook al is dat vaak uitbesteed aan toezichthouders (Inspecties), gemeentes, zorgverzekeraars, of besturen. Maar het is zeer twijfelachtig of de administratieve last die dit allemaal met zich meebrengt ook leidt tot een daadwerkelijke verbetering van de kwaliteit. En het ondermijnt het gevoel van professionaliteit van de werkenden. Volgens ons kan die regeldruk sterk omlaag door meer vertrouwen te hebben in de professionals zelf.

6.4 Wissel #4: van 'wat kun je aan?' naar 'wat past bij je?'

²⁴ We zijn ons ervan bewust dat daarnaast soms ook samenwerking tussen sectoren nodig is, om tot innovatie te komen (bijvoorbeeld tussen zorg en techniek). Maar dat kan ook goed vanuit een sterke sectorale identiteit.

De tijd die leerlingen in het onderwijs doorbrengen is een periode waarin zij veel leren, niet alleen met betrekking tot de kernvakken, maar ook over zichzelf, over hun sterke en zwakke kanten, over hun ambities en dromen. Het is een periode die cruciaal is voor de ontwikkeling van een eigen identiteit en het verschaft een belangrijke basis voor het goed functioneren in de maatschappij. Daarom is het belangrijk dat het onderwijs uitdagend is en erop gericht om talenten breed te ontwikkelen. Dit wordt ook wel aangeduid met de term 'onderwijs als intrinsiek goed' (Hooge e.a., 2023), ter onderscheiding van 'onderwijs als positioneel goed'. Het onderwijs is heel geslaagd als het in staat is om leerlingen op die weg goed te begeleiden.

De meeste beleidsmakers en professionals werkzaam in het onderwijs zullen deze brede doelstelling van het onderwijs van harte onderschrijven. Het probleem is echter dat in de dagelijkse realiteit van het onderwijs die doelstelling ondergesneeuwd dreigt te raken door een onderwijspraktijk die in hoge mate erop gericht is om leerlingen te sorteren van 'hoog' naar 'laag'. Dat zien we terug in de sterke toetscultuur waarbij voortdurend gekeken wordt of iemand nog wel op zijn of haar leercurve zit, een zwaarbeladen overgangsmoment van primair naar voortgezet onderwijs met eindtoetsen, voorlopige en definitieve adviezen en prikkels in het voortgezet onderwijs om leerlingen op een zo hoog mogelijk traject te houden. Terwijl de doelstelling van het onderwijs veel breder is, is de dagelijkse praktijk dat er sterk gestuurd wordt op de vraag '*wat kun je aan?*' en op een sterke verticale sortering naar niveau.

Dat veroorzaakt niet alleen de hierboven geschetste negatieve gevolgen voor individuen en maatschappij, maar het ondermijnt ook datgene dat wezenlijk is voor het onderwijsproces: de intrinsieke motivatie van leerlingen. Een langdurige blootstelling aan onderlinge vergelijkingen werkt demotiverend voor degenen die er in die vergelijking het minst van af komen. Dat geldt zeker voor scholieren, die zich wegens de leerplicht niet aan die vergelijking kunnen onttrekken. Waslander en Glebbeek (2006) houden een warm pleidooi om meer aandacht te besteden aan dit soort motivatievraagstukken. Ze haken aan bij de identiteitstheorie van de economen Akerlof en Kranton (2002) die stellen dat identiteit de motor is van leergedrag en voegen daar zelf aan toe: "sociale waardering is van die motor de brandstof" (Waslander en Glebbeek, 2006: 105). Het is duidelijk dat de huidige dominante praktijk er niet op is toegesneden om die intrinsieke motivatie bij alle leerlingen aan te spreken en verder te ontwikkelen. Daarvoor is het nodig om meer aandacht te geven aan identiteitsvorming, zingeving, en de aanwezigheid van inspirerende rolmodellen. Het zou daarom goed zijn wanneer we overstappen van de sturingsfilosofie '*wat kan een leerling aan?*' naar de sturingsfilosofie '*wat past het best bij een leerling?*'.

Voor de duidelijkheid, we houden geen pleidooi voor een vorm van onderwijs waarbij de leerling 'zelf-ontdekkend' zijn of haar eigen leerproces vormgeeft. We pleiten voor kennisintensief onderwijs, waarbij docenten actief het proces sturen en opdrachten geven die leerlingen prikkelen en flink uitdagen, daarbij gebruik makend van wetenschappelijk bewezen methoden. Goede toetsen en lesboeken die kennis en 'close reading' bevorderen zijn daarin cruciaal (Bootsma en Naaijkens, 2022; Van Dijk en Klaver, 2023). Maar het gaat daarbij wel om meer dan alleen de huidige cognitieve vakken. Effectieve scholen ontstaan ook door de creatie van overzichtelijke en consistente leeromgevingen, met een sterke gemeenschapszin, waarbij de mogelijkheid wordt geboden aan alle leerlingen om een positieve identiteit te ontwikkelen. Juist op dit laatste punt kan het beroepsonderwijs haar kracht laten zien.

Zoals eerder aangegeven zitten in de bekostiging en het toezicht op het onderwijs ook diverse prikkels die – onbedoeld – de eendimensionale ordening benadrukken, zoals het afstraffen van afstroom. Ga systematisch na welke prikkels tot zulke onbedoelde effecten leiden en haal die weg.

Ook de toetscultuur in het basisonderwijs zou in dit licht kunnen worden herzien. Daarbij kan een verband worden gelegd met een andere crisis die speelt in het onderwijs, namelijk de achteruitgang van basisvaardigheden en het grote aantal 'functionele analfabeten' dat het onderwijs verlaat. Toetsen zouden primair moeten worden aangewend om te verzekeren dat alle leerlingen het minimumniveau beheersen en niet om toch al goede leerlingen onderling te vergelijken. Bovendien moeten toetsen beter weerspiegelen wat we met het onderwijs willen bereiken, in plaats van dat we het onderwijs inrichten naar wat getoetst wordt.

Daarnaast zullen we moeten accepteren dat het antwoord 'wat past het best bij je?' na verloop van tijd kan veranderen, omdat mensen veranderen en hun omstandigheden ook. Dat betekent dat er ook ruimte moet zijn voor herstel later in de school- en beroepsloopbaan. Dat heeft als consequentie dat zogenaamde 'inefficiënte leerwegen' en zogenaamde 'omwegen' niet afgestraft moeten worden, maar juist mogelijk gemaakt. Ook nadat leerlingen het onderwijs verlaten hebben, moeten ze het recht behouden om te switchen en via omscholing een ander vervolg te kiezen. Zo zijn er best studenten te porren om leerkracht te worden, maar ze schrikken terug bij het beeld om dit tot hun pensioen te moeten doen. Hier ligt ook een taak voor de overheid om te zorgen voor voldoende latere reparatiemogelijkheden: versterk omscholingsmogelijkheden en maak zij-instroom makkelijker.²⁵ De financiële barrières daarvoor moeten worden geslecht.

7 Tot slot

In deze bijdrage hebben we uiteengezet waar de wedloop in het onderwijs vandaan komt, en welke negatieve gevolgen dat heeft. Hier moet iets aan gebeuren en een aantal aanzetten van het Ministerie gaan in de goede richting. Om de wedloop te stoppen is echter ook een herziening nodig hoe we de maatschappij willen inrichten. Dat zal de overheid niet alleen kunnen, en het zal ook jaren duren, maar het helpt als er een gedurfd en inspirerend perspectief wordt geboden. Het omzetten van de bovengenoemde vier wissels zal daar een onderdeel van moeten zijn.

²⁵ Met betrekking tot dat laatste. Zoals eerder aangegeven hebben zich in 2023 zo'n 100.000 mensen ingeschreven als coach bij de Kamers van Koophandel. De tekorten in het onderwijs en de zorg zouden goeddeels opgelost zijn als we een deel van deze mensen zouden verleiden om over te stappen.

Referenties:

- Akerlof, G. en R. Kranton (2002), Identity and schooling, Some lessons for the economics of education, *Journal of Economic Literature*, 40 (4), 1167-2001.
- Autor, D., L. Katz en M. Kearney (2006), The Polarization of the U.S. Labor Market, *American Economic Review*, 96 (2): 189-194.
- Autor, D. (2019), Work of the past, work of the future. *AEA Papers and Proceedings* 109: 1-32.
- Bakens, J. e.a. (2023), *Arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2028*. Maastricht: ROA.
- Batenburg, R. en M. de Witte (1999), Overscholing in Nederland. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 15 (2): 95-110.
- Becker, G. (1964), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, First Edition ed. New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Beer, P. de (2022), *De mythe van de arbeidsmarkt*. Brussel: VUB-Press.
- Bisschop, P., E. van den Berg, K. van der Ven, W. de Geus, en D. Kooij (2019), *Aanvullend en particulier onderwijs. Onderzoek naar de verschijningsvormen en omvang van aanvullend en particulier onderwijs en motieven voor deelname*, Amsterdam/Utrecht: SEO Economisch Onderzoek/Oberon.
- Bills, D. (2016), Congested credentials: The material and positional economies of schooling. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 65-70.
- Bootsma, M. en E. Naaijken (2022), Door een hoepeltje springen voor de eindtoets? *Didactief online*, 22-06-2022.
- Bootsma, M. (2022), Kort, korter, kortst (blog): <https://meesterlezer.wordpress.com/2023/05/22/kort-korter-kortst/>
- Bovens, M. en A. Wille. (2011), *Diplomademocratie: over de spanning tussen meritocratie en democratie*. Amsterdam: Bakker.
- Buisman, M., J. Allen, D. Fouarge, W. Houtkoop, en R. van der Velden (2013), *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*, Den Bosch/Maastricht: ECBO/ROA.
- Collins, R. (1979), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Cörvers, F., A. Mommers, S. van der Ploeg, en S. Sapulete (2017), Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw, ROA-R-2017/5, Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Di Stasio, V., Th. Bol en H.G. van de Werfhorst (2016), What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 53-63.
- Dijk, Y. van en M-J. Klaver (2023), Minder plaatjes en filmpjes, meer en rijkere teksten, *NRC Opinie*, 3 november 2023.
- Elffers, L. (2018), *De bijlesgeneratie*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Elffers, L. (2022), *Onderwijs maakt het verschil*. Zutphen: Walburgpers.
- Frank, R. en P. Cook (1995), *The winner-take-all society*. New York: The Free Press.
- Freeman, R. (1976), *The Overeducated American*. Cambridge: Academic Press.
- Friedman, S., C. Ellersgaard, A. Reeves, en A. Grau Larsen (2024), The Meaning of Merit: Talent versus Hard Work Legitimacy, *Social Forces*, 102(3), 861–879.

- Glebbeek, A.C. (1988). De arbeidsmarktpositie van opleidingen. Ontwikkeling en illustratie van een theoretisch model. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 4(3): 75-89.
- Glebbeek, A, en R. van der Velden (te verschijnen), Why education matters? On the interplay of three different mechanisms. In: E. Saar and P. Róbert (eds.): *Handbook on Education and the Labour Market*, Edward Elgar.
- Goldin, C. en L. Katz (2008), *The Race between Education and Technology*. Cambridge: The Belknap Press.
- Golsteyn, B, en A. Stenberg (2017). Earnings over the Life Course: General versus Vocational Education", *Journal of Human Capital* 11 (2), 167-212.
- Goodhart, D. (2020), *Head Hand Heart. The struggle for dignity and status in the 21st century*. London: Penguin Press.
- Graeber, D. (2018), *Bullshit Jobs: A Theory*. New York: Simon & Schuster
- Hanushek, E., en L. Woessmann (2008), The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature* 46 (3): 607-668.
- Hanushek, E., G. Schwerdt, L. Woessmann, en L. Zhang (2017), General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life cycle, *Journal of Human Resources*, 52 (1), 48-87.
- Head, S. (2014), *Mindless. Why smarter machines are making dumber humans*. New York: Basic Books.
- Heek, F van (1968), *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Hirsch, F. (1977), *Social limits to growth*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hooge, E.H., S. Waslander en E. Denessen, E. (2023), Kansengelijkheid in het onderwijs: sturen op een betwist ideaal. In: Overmans, T., Noordegraaf, M., & Honingh, M. (Red.) (2023). *Maatschappelijke bestuurskunde*, 129 - 148.
- Jacobs, B. en R. van der Velden (2023), Family resources and children's skills: development of a skills attainment model, *European Societies* published online November 2023.
- Kalmijn, M. (1998), Intermarriage and homogamy: Causes, Patterns, Trends, *Annual Review of Sociology*, 24: 395-421.
- Karabel, J. (1984), Status-group struggle, organizational interests, and the limits of institutional autonomy. The transformation of Harvard, Yale, and Princeton, 1918-1940. *Theory and Society* 13 (1): 1-40.
- Markovits, D. (2019), *The Meritocracy Trap*. New York: Penguin Press.
- Matthijssen, M. (1971), *Klasse-onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys* 20(3): 387-418.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022), <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2022/09/05/toespraak-van-minister-dijkgraaf-bij-opening-academisch-jaar-5-september-2022-theater-aan-t-vrijthof-maastricht>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023a), *Meer waardering voor praktijk in het funderend onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023b), *Gelijkwaardige behandeling mbo-studenten*. Den Haag: OCW.

- Murphy, R. (1988), *Social closure. The theory of monopolization and exclusion*. Oxford: Clarendon Press.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Parijs: OECD Publishing.
- OECD (2017), *OECD Employment Outlook 2017*. Parijs: OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2021a), *Publiek karakter voorop*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2021b), *Later Selecteren, Beter Differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2024), *Onderwijs als investering*. Den Haag: Onderwijsraad
- Renique, Ch. (2023), *Ondernemers over Onderwijs: Thorbecke's schaduw over het beroepsonderwijs*, Tijdsbeelden Onderwijs 4. Utrecht: Eburon.
- Roemer, J. E. (2000), Equality of Opportunity. In: K. Arrow, S. Bowles, and S. Durlauf: *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press. Pp. 17–32
- Ryan, P. (2001), The school-to-work transition: A cross-national perspective, *Journal of Economic Literature* 39(1): 34–92.
- Sandel, M. (2020), *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Schelling, Th. (1971), Dynamic Models of Segregation, *Journal of Mathematical Sociology*, 1, 143–186.
- Schils, T. (2021), *Samen werken aan goed onderwijs: benut die complementariteit*, Inaugurele rede. Maastricht: Maastricht University.
- Shavit, Y. en W. Muller (2000), Vocational secondary education. Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29-50.
- Silventoinen, K. et al. (2020), Genetic and environmental variation in educational attainment: an individual-based analysis of 28 twin cohorts, *Scientific Reports* 10: 12681.
- Susskind, R., en D. Susskind (2016). Technology will replace many doctors, lawyers, and other professionals, *Harvard Business Review*, 11.
- Thurow, L. (1975), *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*, New York: Basic Books.
- Verhaest, D. en R. van der Velden (2013), Cross-country differences in graduate overeducation, *European Sociological Review*, 29 (3), 642–53.
- Vining, A.R. en D.L. Weimer (1988), Information asymmetry favoring sellers: a policy framework. *Policy Sciences* 21 (4): 281-303.
- Weeden, K. (2002), Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology* 108: 55–101
- Wachter, D. de (2022), *Vertroostingen*. Leuven: Lannoo Campus.
- Waslander, S. en A. Glebbeek (2006), Over de sociologie in de onderwijssociologie: Waarom sociologen hun eigen vak serieus moeten nemen. In: R. Bosman en S. Waslander (eds.) *Over kansen, competenties en cohesie: Kanttekeningen bij dertig jaar onderwijssociologie*, Assen: Van Gorcum, pp. 97-116.
- Wolf, A. (2002), *Does education matter?* London: Penguin.
- Wooldridge, A. (2021), *The Aristocracy of Talent. How meritocracy made the modern world*. London: Penguin Press.

World Health Organization, Regional Office for Europe (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behavior in School-aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada*. International report. Genève: WHO.

Young, M. (1958), *The Rise of the Meritocracy, 1850-2033*. London: Thames and Hudson.