

Keynote voor de werkconferentie 'Elk talent telt'  
Stichting van het Onderwijs, 25 mei 2016 in Amsterdam

## Overgangen in het onderwijs: drie denkrichtingen voor oplossingen

*Prof.dr. Sietske Waslander*

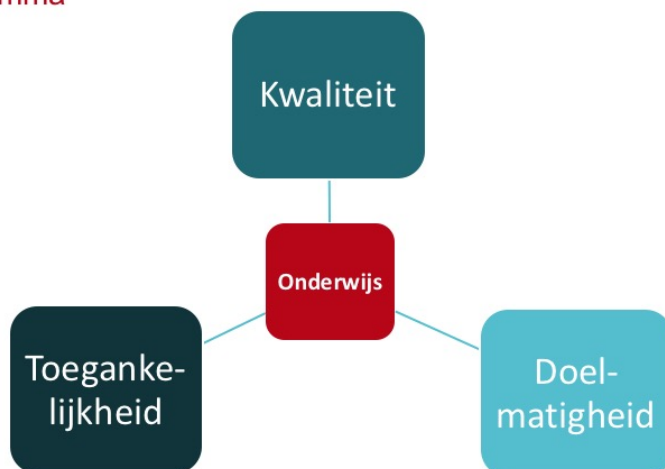
*TIAS School for Business and Society*

Het woord 'sector' heeft in het onderwijs veel betekenissen, hier bedoel ik met sector het primair, voortgezet, middelbaar beroeps, hoger beroeps en wetenschappelijk onderwijs. De afgelopen 20 twintig jaar, is het hele onderwijsbestel steeds meer langs sectorlijnen georganiseerd.<sup>1</sup> De directoraten van het Ministerie zijn ingedeeld naar sector, net als de inspectie. 'Het veld' is sectorgewijs georganiseerd, in raden en verenigingen. Wetgeving, beleid, toezicht, belangenbehartiging, cao's, strategische plannen voor de toekomst, curriculumvernieuwing; het komt bijna allemaal per sector tot stand.

Niet zo verrassend dat er knelpunten ontstaan op de overgangen tussen sectoren, zeker vanuit het perspectief van leerlingen en studenten die dwars door die sectoren hun weg moeten zien te vinden. De laatste jaren wordt er veel in gang gezet om knelpunten op de overgangen op te lossen.

Bij die oplossingen stuiten we al snel op het bekende trilemma tussen doelmatigheid, kwaliteit en toegankelijkheid. U heeft dat ook in het discussiestuk bij deze conferentie kunnen lezen. De crux van dat trilemma is dat maatregelen om een van die aspecten te verbeteren, altijd ergens anders spanning creëert. Twee aspecten tegelijk verbeteren kan, maar dat gaat bijna altijd ten koste van de derde.

### Trilemma



Bijvoorbeeld: de afgelopen jaren is sterk gestuurd op doelmatigheid (denk aan bekostiging op basis van rendementen) en verbetering van de kwaliteit (denk aan inspecties, accreditaties en zo meer). Al vroeg is gewaarschuwd dat dat ten koste zou gaan van de toegankelijkheid. En dat is precies wat de inspectie van het onderwijs nu constateert.<sup>2</sup>

## Vraag

Waar liggen op dit moment de **grootste knelpunten** in het Nederlandse onderwijs, waar het gaat om overgangen?

- A. Doelmatigheid:** inefficiënte inzet financiële middelen  
o.a. zittenblijven, switchen, uitval
- B. Toegankelijkheid:** ongelijke onderwijskansen  
o.a. segregatie, selectie, stapelen
- C. Kwaliteit:** nadruk op "eindniveau" staat diversiteit en flexibiliteit in de weg  
o.a. maatwerkdiploma, combineren hbo/wo

[VRAAG] Graag wil ik u vragen, waar volgens u op dit moment de grootste knelpunten liggen in het Nederlandse onderwijs. Steeds vanuit het perspectief van overgangen tussen sectoren, en doorlopende leerlijnen.

Eerst wil ik heel kort bij elk van deze aspecten stil staan, voor de broodnodige relativering. Daarna leg ik u, als opstap naar de werksessies, graag drie denkrichtingen voor als mogelijke manieren om de overgangen in het stelsel te verbeteren.

### **Doelmatigheid**

Er wordt veel geswitched tussen opleidingen. In het MBO door ongeveer 1 op de 8 studenten, in het hoger onderwijs door ongeveer 1 op de 6 studenten.<sup>3</sup> De verschillen tussen opleidingen en ook tussen regio's zijn overigens groot.

Switchen wordt vaak als iets negatiefs gezien, een ondoelmatige leerweg die vermeden moet worden. Het leidt tot vertraging, soms tot uitval. Als studenten al in de eerste weken ontdekken dat de gekozen studie niks voor ze is, kun je je inderdaad afvragen of dat niet voorkomen kan worden. Daar gaat - terecht - veel aandacht naar toe.

Maar ... onderwijs is ook wat economen noemen een ervaringsgoed. Dat wil zeggen dat je pas tijdens de opleiding zelf - en soms pas achteraf - kunt weten wat de kwaliteit ervan is en hoe goed de match is met wat je wilt en kunt. Dat betekent dat studenten scharrel-tijd nodig hebben, om in het grote aanbod aan mogelijkheden, hun weg te vinden. Switchen kan een belangrijke leerervaring zijn, die niet anders kan verlopen dan via de eigen ervaring. Bovendien, wat vanuit het perspectief van onderwijs - of beter gezegd de

onderwijsbegroting - ondoelmatig lijkt, is dat niet perse vanuit het langere termijn perspectief van iemands hele loopbaan, inclusief kansen op werk en duurzame inzetbaarheid. Ofwel de begroting van sociale zaken.

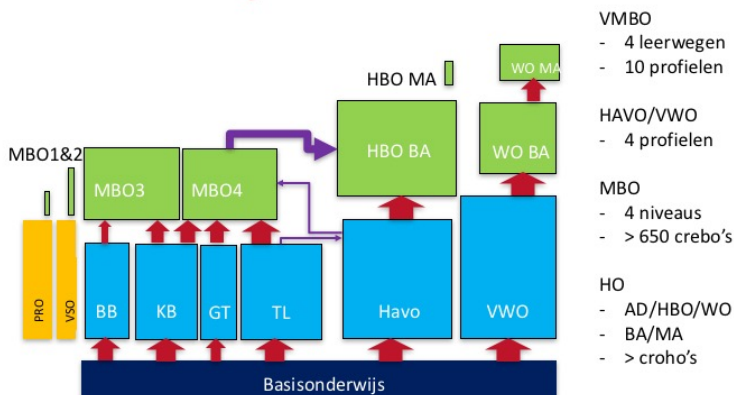
## Toegankelijkheid

Bij gelijke kansen denken we vaak impliciet in termen van 'gelijke kansen bij de start'. Dat is ronduit misleidend. Het suggereert bijvoorbeeld dat als kinderen van laagopgeleide ouders zo vroeg mogelijk hun relatieve taalachterstand inlopen, we het probleem wel zo ongeveer hebben opgelost. Voor alle duidelijkheid: vroege taalontwikkeling is heel belangrijk. Maar daarmee zijn we er nog lang niet.

Kenmerkend voor ongelijke kansen is dat het gaat om de opeenstapeling van heel veel kleine beslissingen, over langere tijd. Bij al die beslissingen speelt de sociale achtergrond van leerlingen een kleine rol; bij elkaar opgeteld wordt dat een grote rol. Het gaat om de opeenstapeling van keuzes voor: een basisschool, een middelbare school, een leerweg, een profiel, een sector, een opleiding. Je steeds realiserend welke consequenties dat later misschien nog heeft. Voor het thema van vandaag is een belangrijke les op grond van onderzoek: hoe meer beslismomenten er zijn, hoe ingewikkelder de keuzes zijn, en hoe groter de latere consequenties van vroege beslissingen, hoe groter de kans op sociale ongelijkheid. Met andere woorden: hoe complexer we het onderwijsstelsel maken, hoe groter het risico op ongelijke onderwijskansen.

### Het Nederlandse onderwijs

— omvang van blokken en pijlen obv daadwerkelijk aantal studenten en feitelijke stromen tussen sectoren



## Kwaliteit

Er is een breed pleidooi voor meer differentiatie, meer maatwerk, meer flexibilisering van leerwegen. Het staat in de sectorplannen voor po en vo, het ligt aan de basis van de nieuwe kwalificatiestructuur in het mbo, het is de hoofdmoot van de strategische agenda voor het hoger onderwijs.

Over de flexibiliteit van ons onderwijsstelsel het volgende.

In 2003 zaten ruim 185.000 leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, van praktijkonderwijs, vwo, havo, vmbo. Die leerlingen hebben allemaal een weg afgelegd door het onderwijsaanbod aan profielen, sectoren, opleidingen. Een havist die kiest voor het profiel NT legt een andere weg af dan een havist die kiest voor een CM-profiel, en een vmbo'er die kiest voor een mbo-2 opleiding veiligheid en vakmanschap, legt een andere weg af dan een klasgenoot die kiest voor een mbo-2 opleiding handel. Iemand die een keer blijft zitten doorloopt een andere weg dan iemand die direct doorgaat. DUO heeft uitgerekend, dat die 185.000 duizend leerlingen meer dan 11.000 verschillende wegen door het onderwijsaanbod hebben doorlopen.<sup>4</sup> Dat kan ons stelsel allemaal accommoderen. Je kunt dat zien als een indicatie van flexibiliteit en variëteit in het stelsel. Je kunt het ook zien als indicatie van het probleem. Het stelsel biedt wel flexibiliteit, maar niet van het gewenste soort.

Wat dan onmiddellijk de vraag oproept wat dan wel het gewenste soort flexibiliteit is, specifiek waar het gaat om aansluiting tussen sectoren.

Kijkend naar alle overgangen in ons stelsel, is een eerste vraag of het ook met minder kan. De overgang van PO naar VO bijvoorbeeld, zou je je ook anders voor kunnen stellen. Door de onderbouw van het VO bij het PO onder te brengen, of de bovenbouw van het PO bij het VO onder te brengen, door tienerscholen te maken, door een middenschool in te voeren, of door de selectie op andere manier uit te stellen.

Los daarvan, zullen we altijd, ergens, met overgangen in het stelsel te maken blijven houden. Hoe kunnen we de overgangen op stelselniveau zo organiseren, dat het gewenste soort variëteit en verscheidenheid ontstaat. Een achterliggende vraag is dan: welke vorm van variëteit en verscheidenheid willen we eigenlijk? Met direct daar achteraan de vraag welke afspraken en standaarden daar dan vervolgens voor nodig zijn.

Om de gedachten te bepalen, leg ik u drie denkrichtingen voor. Er zijn meer denkrichtingen, maar deze drie zijn volgens mij de belangrijkste als het gaat over de aansluiting tussen onderwijssectoren. Ik heb er steeds een metafoor aan gekoppeld om er beeld aan te geven en als hulp om het te onthouden. Maar u weet, zo'n metafoor loopt altijd ergens mis en ze moeten zeker geen eigen leven gaan leiden.

## De Rijbewijs-variant

- Harde grenzen tussen sectoren
  - Eisen aan 'de oversteek'
- 
- Afspraken en standaarden: toetsing en assessment
  - Variatie: hoelang, hoeveel, tempo, waar, hoe, met wie etc
- Voorbeeld:
    - Leerstandaarden in het basisonderwijs
    - GMAT & GRE

De eerste denkrichting noem ik de **rijbewijs-variant**.

Voordat je met een gemotoriseerd voertuig de openbare weg op mag, moet je een rijbewijs halen. Die eis geldt voor iedereen, van jong tot oud, ervaren of niet, ook als je Max Verstappen bent.

De overheid bemoeit zich vooral met het examen. Wat moet er in het examen? Wie mag het examen afnemen? Hoe lang is het geldig? Wie mag het aanvragen (alleen een autorijschool), aan welke eisen moet die aanvrager voldoen (opleiding, verplichte nascholing)?

Vervolgens kan er van alles. De een heeft aan een paar lessen genoeg, de andere volgt meer. De een kiest voor een snel-cursus, de ander voor een langer traject. De een kiest voor een grote rij school, de ander voor een kleintje. De een heeft genoeg aan 1 x examen doen, een ander doet het 10 keer. Dat is allemaal prima. De ultieme test is of je het examen haalt. Hoe meer vertrouwen we hebben in dat examen, hoe minder het uitmaakt wat je hebt gedaan om het te halen.

Iets vergelijkbaars kun je je voorstellen voor de aansluiting tussen onderwijssectoren. Er is een harde grens: je mag wel of niet de openbare weg op, je kunt wel of niet overstappen.

In deze variant staan de sectoren los van elkaar. De kunst is zo goed mogelijk te expliciteren hoe de oversteek te maken is. Dat kan door eisen te stellen voordat studenten uit de ene sector uitstromen - wat dan automatisch als startpunt geldt voor het vervolg. OF doordat de andere sector eisen stelt voordat studenten instromen. Als je het goed doet, heb je genoeg aan een van de twee. We zien het nu steeds vaker dubbelop: eisen aan de uitstroom van de ene sector, en ook weer eisen bij de instroom in de andere sector.<sup>5</sup>

In deze variant gaan de onderlinge afspraken en de standaarden vooral over toetsen en andere vormen van assessment.

Hoe beter het lukt om op een betrouwbare manier heldere, relevante - en harde - eisen te stellen, hoe groter de potentiële voordelen zijn. Bovendien moet die toetsing zich beperken tot de belangrijkste dingen, om te voorkomen dat er een oerwoud aan toetsen en testen ontstaat. Vervolgens maakt het niet uit hoe iemand die eisen haalt, als ze maar worden gehaald. Zo ontstaat er ruimte voor variëteit en verscheidenheid. Voor korte en langere trajecten, voor trajecten binnen of buiten school, noem maar op.

Een voorbeeld: de oorspronkelijke gedachte van leerstandaarden in het basisonderwijs.<sup>6</sup> De gedachte was minimum standaarden vast te leggen voor o.a. de doorstroom naar het voortgezet onderwijs. Dan zouden leerlingen niet overstappen omdat ze toevallig op enig moment 12 worden, maar omdat ze over voldoende basisvaardigheden beschikken. Dan kan de ene leerling op haar 10e doorstromen, en een ander op zijn 13e.

Een beter, maar onbekender voorbeeld zijn de GMAT en de GRE. Dat zijn toetsen die o.a. door internationale business schools worden gebruikt bij toelating van een zeer diverse groep studenten. Het maakt niet uit hoe jong of oud je bent, welke vooropleiding je hebt gedaan, welke werkervaring je hebt, je moet eerst die toets halen. Waar dan vervolgens inderdaad een hele bedrijfstak omheen ontstaat om mensen voor te bereiden op die toets.

Deze variant heeft vooral zin voor onderdelen van het curriculum die sterk cumulatief zijn opgebouwd. Een cumulatief curriculum wil zeggen dat het echt noodzakelijk is dat je eerst onderdeel A doet, voordat je onderdeel B kunt doen, voor onderdeel C, enzovoorts. Dat geldt bijvoorbeeld voor rekenen en begrijpend lezen. Kennisgebieden verschillen in de mate waarin ze cumulatief zijn. Anders gezegd: met sommige dingen moet je vroeg beginnen om er later op door te kunnen bouwen, voor andere dingen is dat minder erg omdat je ze ook later nog kunt leren. Heel grofweg gezegd, meer technische kennisgebieden zijn vaak cumulatief opgebouwd, kennisgebieden in het sociaal-agogische domein zijn vaak minder cumulatief.

Een tweede denkrichting is wat ik voor het gemak de **Lundia-variant** noem. Maar dat had net zo goed de Billy-variant van Ikea kunnen zijn.

De crux is dat het modulair is opgebouwd, dat er onderdelen zijn, en dat je die kunt combineren. Niet helemaal naar hartenlust, maar wel op heel veel verschillende manieren. Je kunt beginnen en gestaag doorbouwen, je kunt klein beginnen en pas later aanbouwen, je kunt direct groot starten en daarna onderdelen verder inrichten, je kunt er een eigen kleur aan geven. En terwijl je bouwt ontdek je misschien ook wel dat je schroefjes tekort komt, of planken overhebt.

De crux is dat het modulair is opgebouwd, dat er onderdelen zijn, en dat je die kunt combineren. Niet helemaal naar hartenlust, maar wel op heel veel verschillende manieren. Je kunt beginnen en gestaag doorbouwen, je kunt klein beginnen en pas later aanbouwen, je kunt direct groot starten en daarna onderdelen verder inrichten, je kunt er een eigen kleur aan geven. En terwijl je bouwt ontdek je misschien ook wel dat je schroefjes tekort komt, of planken overhebt.

## De Lundia-variant

- Zwaluwstaarten tussen sectoren
- Eisen aan 'de vorm'



- Afspraken en standaarden: wat is een eenheid, hoe maken eenheden een geheel
- Variatie: inhoud, combinaties, tempo, tijdstip, volgorde etc
- Voorbeeld:
  - mbo/hbo, hbo/wo combinaties

In deze variant raken sectoren als zwaluwstaarten met elkaar verbonden, doordat onderdelen van de ene sector te combineren zijn met onderdelen uit de andere sector. Denk aan het combineren van modules mbo met modules hbo (wat op kleine schaal al gebeurt). Of het combineren van hbo- en wo-onderdelen, wat wordt voorgesteld in de strategische agenda voor het hoger onderwijs. Of misschien kan het kastje voor sommige vakken minder hoog zijn, om er toch op door te kunnen bouwen in een andere sector.

Als je dit op stelselniveau zou willen organiseren - en er zijn landen die dat doen, zoals het hoger onderwijs in Scandinavische landen, Vlaanderen - dan heeft dat grote consequenties. Vooral voor de organisatie van het onderwijs en de onderwijslogistiek. Dat is niet zomaar een detail of een uitvoeringsprobleem, dat grijpt diep in op het onderwijs zelf.

In deze variant gaan de onderlinge afspraken vooral over: wat telt als een 'eenheid'? Waaraan moet zo'n eenheid voldoen? Wat is met wat te combineren? Afstemming is dan voor een aanzienlijk deel inhoudelijke en organisatorische afstemming.

Als dat duidelijk is, kunnen studenten hun eigen curriculum bouwen. Waarbij ze veel mogelijkheden hebben om modules te volgen die heel verschillend zijn van inhoud. Dan ontstaat er keuze in volgorde, in wanneer ze wat doen. Je ziet dan ook - net als bij Lundia - catalogi ontstaan met alle mogelijkheden.

De potentiële voordelen van deze variant zijn vooral te realiseren als het op grote schaal gebeurt. Zodat studenten onderdelen van de ene opleiding en de ene instelling kunnen combineren met onderdelen van een andere opleiding en een andere instelling.

Bij een cumulatief curriculum - A moet voor B moet voor C - ontstaan er vrij vaste leerpaden, en ligt de manier van bouwen al grotendeels bij voorbaat vast. Dan heeft dit minder voordelen. Deze variant heeft vooral potentie bij een type curriculum waarvoor geldt

dat het niet zoveel uitmaakt of je eerst C en dan A doet, of na A doorgaat met K.

Voorbeelden gebaseerd op deze denkrichting zijn de credit-transfer systemen die in het buitenland bestaan. Credits gehaald op de ene plek tellen mee met credits behaald op een andere plek, en leiden samen tot een diploma. Ervaringen in het buitenland wijzen op een mix van voor- en nadelen.<sup>7</sup> De voordelen: meer flexibiliteit en minder uitval. De nadelen: meer vertraging en een lager uitstroomniveau.

### De Sportclub-variant

- Integreeren van sectoren
- Eisen aan 'de groep'



- Afspraken en standaarden: wie mag erbij, wie moet eruit, en vooral wie mag dat bepalen
- Variatie: inhoud, organisatie, inrichting
- Voorbeeld:
  - Kunstopleidingen, vm2-trajecten

De derde denkrichting noem ik voor het gemak de **sportclub-variant**.

Denk aan een judo-club, of een voetbal-club. Mensen beoefenen dezelfde sport, op een heel verschillend niveau, trainen met elkaar, en horen bij dezelfde club. Je treft daar mensen met eenzelfde passie, waar je je mee kunt identificeren. De consequentie is wel, dat als je een andere sport wilt beoefenen, je vaak ook van club moet wisselen.

Het club-karakter kennen we natuurlijk al heel goed **binnen** sectoren, voor scholen en opleidingen. Hier gaat het om de verbinding **tussen** sectoren. En ook daarvan zijn er voorbeelden. Bijvoorbeeld bij kunstopleidingen - dans, pop - waar mbo- en hbo-opleidingen bij elkaar zijn gebracht. Maar er zijn ook vm2 routes waar specifieke vmbo- en mbo-opleidingen fysiek bij elkaar zitten, met dezelfde docenten enzovoorts. Bij opleidingen van defensie gebeurt iets vergelijkbaars.

Bij deze variant raken sectoren sterk met elkaar verweven, of zelfs helemaal geïntegreerd. De menselijke, of sociale factor is hier leidend. Wat mensen bindt is een interesse, een passie, voor dezelfde dingen. Dat geldt voor studenten en ook voor docenten. Het kan leerlingen en studenten in een sterk vormende omgeving brengen. Wat, zoals we weten uit onderzoek, positief uitpakt voor motivatie en leren.<sup>8</sup> Deze variant werkt het beste bij



kleinschalig organiseren, bij hechte sociale netwerken, als iedereen iedereen kent. Passend bij de gedachte van een club. Waar dan vaak een plek is voor actieve veteranen.

In deze variant is het cruciaal dat er afspraken worden gemaakt over de vraag: wie mag bij de club, wie kan de club uit worden gezet, en vooral wie bepaalt dat eigenlijk? Zeker als dit een organiserend principe voor het hele onderwijs zou zijn. Als alle clubs zelf zouden kunnen bepalen wie er bij mag - zou dat kunnen betekenen dat er leerlingen en studenten zijn die nergens terecht kunnen. Daar ligt dus een groot risico voor toegankelijkheid.

Ook is er de vraag waar zo'n club zelf over mag gaan. Je zou je voor kunnen stellen - analoog aan de sportclubs - dat verschillende clubs, passend bij hun specifieke tak van sport, eigen criteria aanleggen. Bij zwemmen doet de klok het werk, bij judo is er een jury, bij een voetbalclub gaat het om technische en tactische vaardigheden. Zo zou je je voor kunnen stellen dat opleidingen in de kunstensector op een andere manier werken en ook andere graden uitdelen dan opleidingen in de bouw, of opleidingen in de zorg. Zo ontstaat er ruimte voor eigenheid, passend bij de aard van de opleidingen en het toekomstige werkveld.

Zoals uit de voorbeelden al blijkt, sluiten deze **drie denkrichtingen** elkaar niet bij voorbaat uit. Maar dat betekent niet dat ze zonder problemen met elkaar te combineren zijn. De Lundia-variant - het combineren van verschillende inhouden, ook over de sectoren heen - verhoudt zich bijvoorbeeld heel moeilijk met de gedachten achter de sportclub - waarbij opleidingen met een verwante inhoud juist met elkaar integreren. Een sportclub kan niet straffeloos als duiventil fungeren, met veel tijdelijke in- en uitvliegende leden.

Wat ik hoop duidelijk te hebben gemaakt, is dat de drie varianten verschillende vormen van variëteit en verscheidenheid mogelijk maken. En verschillende soorten standaarden vereisen. Dat betekent dat de aansluiting tussen sectoren langs andere lijnen loopt, en het gesprek over aansluiting over andere dingen gaat. Belangrijk is ook dat de drie denkrichtingen heel verschillende consequenties hebben voor wet- en regelgeving, bekostiging, toezicht enzovoorts.

Hoe radicaler en consequenter we een denkrichting doorvoeren, hoe meer we de voordelen van die specifieke denkrichting kunnen benutten. Het combineren van denkrichtingen - wat heel vaak gebeurt - leidt er al snel toe dat je alle nadelen van het ene moet optellen bij alle nadelen van het andere, terwijl je de voordelen van elkaar af moet trekken. Dan blijft er vaak weinig over.

Het zal ook duidelijk zijn dat je voor de ene overgang - bijvoorbeeld van PO naar VO - aan een andere variant kunt denken dan bij een andere overgang - bijvoorbeeld MBO en HBO.

Om een indruk te krijgen van de gedachten in de zaal, en als input voor de discussies in de werksessies, wil ik u tot slot graag de volgende vraag voorleggen.

## — Stel: we willen de overgang van MBO naar HBO verbeteren

Wat is dan naar uw opvatting de **meest interessante denkrichting** om verder te verkennen?

- A. Rijbewijs-variant**  
strengere eisen bij de overstap
- B. Lunda-variant**  
combineren onderdelen MBO onderdelen HBO
- C. Sportclub-variant**  
integreëren MBO&HBO obv inhoud van opleidingen

NEVER STOP ASKING

TIAS

SCHOOL FOR  
BUSINESS AND SOCIETY

www.tias.edu

- 
- <sup>1</sup> Bronneman-Helmers, R. (2012). *Overheid en onderwijsbestel*. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
  - <sup>2</sup> Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2014/2015. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
  - <sup>3</sup> Vereniging Hogescholen (2014). *Feiten en cijfers. Studiewisseling en studiesucces in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen; Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen; www.doostroomatlas-vmbo.nl; onderwijscijfers.nl; platform beleidsinformatie (2015) Thema-analyse. Switchgedrag in het mbo, hbo en wo.
  - <sup>4</sup> DUO (2013). *Stromen door het onderwijs*. Vanuit het derde leerjaar van het vo 2003/2004. In opdracht van de Onderwijsraad. Groningen: DUO.
  - <sup>5</sup> ITS / Kohnstamm Instituut / Oberon (2013). *Selectiemechanismen in het onderwijs*. Nijmegen / Amsterdam / Utrecht. In opdracht van de Onderwijsraad.
  - <sup>6</sup> Onderwijsraad (1999). *Zeker weten*. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid. Den Haag: Onderwijsraad.
  - <sup>7</sup> European Union (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
  - <sup>8</sup> Akerlof, G.A. & Kranton, R.E. (2012). Identity and schooling: some lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature*, Vol XL, pp. 1167-1201.