

Differentiatie binnen en tussen scholen in het lager onderwijs; op zoek naar hedendaagse varianten van het standenonderwijs*

P. JUNGBLUTH

Instituut voor Toegepaste Sociologie
Nijmegen

is van misplaatste uniformiteit in het benaderen van leerlingen; verschillen in schoollooppaden worden daarentegen al in het basisonderwijs voorbereid door onderscheiden onderwijsaanbod.

Samenvatting

In een quasi-experimentele opzet is vastgesteld hoe leerkrachten uit de top van het basisonderwijs, afhankelijk van een aantal leerlingkenmerken, hun onderwijsaanbod differentiëren. Zowel het gedrag als de achtergrond van de gebruikte fictieve leerlingen is daarbij gevarieerd.

De belangrijkste aangetroffen differentiatievorm komt neer op het voorbereiden van leerlingen op een heel bepaalde vervolgkeuze. Die wordt vooral afgestemd op intellectuele kenmerken van de leerlingen. Sekse noch beroepsstatus van de vader zijn voor de leerkracht direct aanleiding om leerlingen op een bepaald niveau van vervolgonderwijs voor te bereiden. De reactie op de aangereikte fictieve leerlingen verschilt bij verschillende categorieën leerkrachten. Zo zijn katholieke leerkrachten relatief extreem bij het toekennen van bepaalde 'prestatiesporen' en hanteren leerkrachten van 'effectieve scholen' voor bepaalde leerlinggroepen een relatief hoog prestatiespoor.

De resultaten worden opgevat als een bevestiging voor de these dat kansarmoede in het lager onderwijs niet zozeer het resultaat

1 Inleiding

In de discussies over onderwijsongelijkheid neemt het lager onderwijs een merkwaardige plaats in. Aan de ene kant is er over de manier en de vorm waarin zich in dat onderwijs sociale ongelijkheid doet gevoelen nauwelijks iets empirisch onderzocht. Anderzijds is er beslist geen sprake van wetenschappelijke bescheidenheid bij het doen van suggesties over wat er in het basisonderwijs zou moeten veranderen wil de onderwijsongelijkheid afnemen.

Toen in 1968 ten onrechte werd geconcludeerd dat er geen sprake was van parate talentreserves (Van Heek, 1963), lag het voor de hand om de proportioneel lage doorstroming (in het bijzonder van arbeiderskinderen) naar de hogere onderwijsvormen onder andere te herleiden tot een gebrekkig functioneren van het onderwijs: werd in het lager onderwijs alle potentiële talent wel tot paraat talent ontwikkeld?

Van Calcars these (Van Calcar e.a., 1968) dat het lager onderwijs in zijn richting alleen was afgestemd op leerlingen uit de middle-class werd spoedig in vele toonaarden bezongen. In zekere zin kunnen formules als 'individuele differentiatie in heterogene groepen' gezien worden als uitwerkingen van de in dit spoor aanbevelen remedies.*

Van het in 1968 bestaande lager onderwijs werd vermoed dat het in zekere zin één recept hanteerde dat noodzakelijk slechts bij een bepaalde categorie leerlingen potentieel talent kon ontwikkelen tot paraat talent. Zonder dat te toetsen werden er consequenties voor de toekomst uit afgeleid. Dat gebeurde, hoewel de these allerminst vanzelfsprekend was. Vijftig jaar eerder gold een diametraal tegengestelde probleemdiagnose over onder-

* Het onderzoeksproject, waarvan in dit artikel sprake is wordt uitgevoerd is de sectie 'Onderwijs en achterstandsgroepen' van het Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) in Nijmegen. Het wordt uit de tweede geldstroom gesubsidieerd door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.). Voor hun ondersteuning bij de analyse dank ik dr. C. de Graauw en H. Huynk. Voor de becommentariëring van het manuscript voor dit artikel dank ik naast enkele collega's in het bijzonder prof. dr. A. Knoers en drs. P. de Koning.

wijsongelijkheid: leerlingen bezochten toen afhankelijk van hun sociale achtergrond verschillende soorten lagere scholen, ontvingen daar verschillend onderwijs en eindigden daardoor op verschillende leerwegen (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Juist het feit dat het onderwijs verschillend was voor leerlingen uit verschillende milieus was toen de steen des aanstoots.

Gold wat in 1920 een probleem was, werkelijk niet meer in 1968? Waren de onderwijsrecepten voor kinderen uit de lagere milieus intussen vervangen door recepten die alleen bij middle-class-leerlingen succesvol waren? Had het onderwijs intussen geleerd om van allen hetzelfde te verlangen en was het dáárhoor opnieuw in de fout gegaan? Moest leerkrachten nu worden uitgelegd dat ze leerlingen verschillend moesten benaderen, misschien zelfs juist om communale doelen te bereiken? Zou daarvan niet het gevaar uitgaan dat leerkrachten zich voor een onmogelijke opgave gesteld voelden en in de praktijk over zouden gaan op doeldifferentiatie? Was dat trouwens niet iets wat ze al die tijd door eigenlijk al hadden gedaan? En bewees die doeldifferentiatie niet sinds jaar en dag haar eigen gelijk, doordat wat aan paraat talent tot stand kwam overeenkomstig was met wat aan potentieel talent werd verondersteld?

De beantwoording van dit type vragen maakt empirisch onderzoek met terugwerkende kracht nodig. Natuurlijk is dat onuitvoerbaar, maar uitgaande van de veronderstelling dat niet elke school volstrekt en volledig op het spoor zit van de onderwijsvernieuwing (waarvan de bewegwijzering toch al niet zo consistent is), is het wellicht mogelijk om bij benadering het antwoord op enkele van de bovenstaande vragen te vinden door onderzoek te doen in het onderwijs van nu. Daar zal het verleden nog wel niet volledig zijn verdwenen en de toekomst nog niet volledig begonnen.

Het gaat in totaal om vijf verschillende deelonderzoeken:

1. een historisch onderzoek naar het socialistische ideaal van de eenheidsschool (Jungbluth en Breemans, 1984);
2. een theoretische inkadering van het vraagstuk van differentiële leerkrachtverwachtingen en leerlingbeïnvloeding in relatie tot ongelijkheidsreproductie (Jungbluth en Dekkers, i.v.);

3. een quasi-experimenteel onderzoek waarin leerkrachtverwachtingen worden onderzocht door confrontatie met fictieve leerlingen (Jungbluth, 1984b);
4. een quasi-experimenteel onderzoek waarin wordt onderzocht welke differentiatiepraktijken leerkrachten hanteren, opnieuw door confrontatie met fictieve leerlingen (hier te beschrijven);
5. een toetsend onderzoek waarin de resultaten uit 3 en 4 worden vergeleken bij toepassing van de ontwikkelde instrumentaria aan de hand van werkelijke leerlingen (o.a. Jungbluth, 1984b).

2 Vraagstelling

Eén van de deelonderzoeken (het vierde) uit bovenstaande serie is dus rechtstreeks gericht op het opsporen van differentiatievormen in relatie tot herkomstmilieu en sekse van de leerlingen. De vraagstelling voor dit deelonderzoek luidt:

1. Op welke punten verschillen leerkrachten in hun reacties op leerlingen, met andere woorden wat zijn hun feitelijke differentiatie-vormen?
2. Door welke leerling(achtergrond en/of gedrags)kenmerken laten de leerkrachten zich daarbij leiden, met andere woorden wat zijn hun feitelijke differentiatiecriteria?
3. Zijn in dat geheel bepaalde school- of leerkrachtkenmerken relevant; met andere woorden differentiëren sommigen anders dan anderen?

3 Onderzoeksopzet en instrumentatie

De gekozen onderzoeksopzet kan betiteld worden als quasi-experimenteel. Een toevallig samengestelde groep leerkrachten uit klas 5 of 6 van het gewoon lager onderwijs (nagestreefd: $N=100$) is benaderd met het verzoek om van telkens vijf verschillende, door ons verzonden leerlingen aan te geven hoe die leerlingen naar hun oordeel benaderd zouden moeten worden. Bij elke school is slechts één leerkracht geïnterviewd, en wel door een geoefend interviewer. De school heeft zelf bepaald welke leerkracht.

De interviews hebben plaats gevonden op

het eind van het schooljaar 1982/83. Het responspercentage is relatief laag (60.3%). Redenen van uitval hadden geen betrekking op het thema van onderzoek. Door een systeem van vervanging van uitval zijn uiteindelijk 97 gesprekken gevoerd. In totaal werden 485 fictieve leerlingen door de leerkrachten becommentarieerd. Die leerlingen zijn in de meeste hier gerapporteerde analyses als onderzoekseenheden gehanteerd.

Net als in een eerder deelonderzoek is er gewerkt met fictieve leerlingen. In eerste instantie zijn vier dimensies gehanteerd bij de constructie daarvan: sekse, beroepsniveau vader, emotioneel thuisklimaat en intellectueel thuisklimaat. Bij de beide laatste is een aanvullende gedragskwalificatie van de leerling toegevoegd. Die bevestigt of ontkent het soort leerkrachtverwachting dat door de eerdere informatie ontstaat (Jungbluth, 1984b). Figuur 1 geeft van het geheel een overzicht. Bij de 'gedragsbeschrijvingen' is ter ontkenning van de verwachtingen een neutrale variant ontwikkeld; die ontkent de verwachting zonder een volstrekt tegenovergestelde indruk te wekken. Om redenen van uitvoerbaarheid is strikt gestreefd naar een schema dat in niet meer dan 100 onderscheiden leerlingen resulteerde. De operationalisatie is als volgt:

- A. sekse via naam en bezittelijk voornaamwoord;
 B. beroepsniveau vader: '... heeft een hoge functie', '... een beroep in de middenklasse' of '... is arbeider';
 C. emotioneel thuisklimaat: '... de relaties in het gezin zijn goed' of '... verstoord';

C' bijbehorend leerlinggedrag: '... stelt zich niet sociaal op, is nogal gesloten en moeilijk hanteerbaar' resp., het tegenovergestelde of de neutrale tussenvariant: 'wat betreft sociaal gedrag, openheid en hanteerbaarheid behoort... tot de middenmoot';

D. intellectueel thuisklimaat: 'thuis is er veel belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling' of 'de belangstelling... is beperkt';

D' bijbehorend leerlinggedrag: 'heeft weinig abstractievermogen, een smalle belangstelling en beperkt inzicht' resp. het tegenovergestelde of de neutrale tussenvariant: 'wat betreft... behoort... tot de middenmoot'.

Voorbeelden van het resultaat zijn als bijlage opgenomen (zie bijlage I). In totaal zijn er 96 leerlingen geconstrueerd (vgl. Figuur 1) waarvan er telkens vijf random-gekozen zijn voorgelegd aan één leerkracht met de vraag: 'Kunt u op grond van uw ervaring of oordeel aangeven welke aanpak, welke tactiek of welk onderwijsdoel bij deze leerling op zijn plaats is of benadrukking verdient?' De aangeboden itemlijst is als bijlage opgenomen (zie bijlage II). Ze stamt uit eerdere open gesprekken met enkele tientallen leerkrachten uit de top van het lager onderwijs. Behalve vorenstaande gegevens is ook informatie verzameld over de achtergrond van de school en de leerkrachten. Aangezien per school slechts één leerkracht is geïnterviewd, zijn de achtergrondgegevens van de school analysetechnisch tevens op te vatten als achtergrondkenmerken van de leerkrachten.

A. Sekse	B. Beroepsniveau vader	C. Emotioneel thuisclimaat	C'. Bijbehorende gedragsbe- schrijving	D. Intellectueel thuisclimaat	D'. Bijbehorende gedragsbe- schrijving																	
<table border="1"><tr><td>meisje</td></tr><tr><td>jongen</td></tr></table>	meisje	jongen	<table border="1"><tr><td>hoog</td></tr><tr><td>midden</td></tr><tr><td>laag</td></tr></table>	hoog	midden	laag	<table border="1"><tr><td>positief</td></tr><tr><td>negatief</td></tr></table>	positief	negatief	<table border="1"><tr><td>positief</td></tr><tr><td>neutraal</td></tr><tr><td>neutraal</td></tr><tr><td>negatief</td></tr></table>	positief	neutraal	neutraal	negatief	<table border="1"><tr><td>positief</td></tr><tr><td>negatief</td></tr></table>	positief	negatief	<table border="1"><tr><td>positief</td></tr><tr><td>neutraal</td></tr><tr><td>neutraal</td></tr><tr><td>negatief</td></tr></table>	positief	neutraal	neutraal	negatief
meisje																						
jongen																						
hoog																						
midden																						
laag																						
positief																						
negatief																						
positief																						
neutraal																						
neutraal																						
negatief																						
positief																						
negatief																						
positief																						
neutraal																						
neutraal																						
negatief																						
2 x	3 x		4 x		4 x = 96																	
'Sekse'	'Beroep'	'Harmonie'		'Belangstelling'																		

Figuur 1 Schematische representatie van de constructie van leerlingportretten.

4 Analyse-opzet

Het verkregen data-bestand bestaat uit drie groepen van gegevens:

- de in het 'leerling-portret' vermelde informatie;
- de respons van de leerkracht in reactie op de 'leerling' (vgl. bijlage II);
- achtergrondgegevens van school en leerkracht.

In de analyse worden de volgende stappen gezet:

1. met verwaarlozing van portretkenmerken

en school- en leerkrachtkenmerken wordt nagegaan welke dimensies van differentiatiepraktijken in de leerkrachtrespons zijn te onderscheiden (paragraaf 5);

2. in termen van de belangrijkste ad. 1 geïdentificeerde differentiatiepraktijk wordt vastgesteld in hoeverre leerkrachten zich laten leiden door de in de leerlingportretten vervatte informatie (paragraaf 6);
3. aan de hand van een zestal schoolkenmerken wordt nagegaan of er sprake is van systematische verschillen in de wijze waarop leerkrachten reageren op de leerling-portretten (paragraaf 7).

Tabel 1 *Dimensies in het op de individuele leerlingen afgestemde onderwijsaanbod; resultaten principale componenten-analyse; twee-componenten-oplossing na orthogonale rotatie (itemladingen tot .50)*

Verloop	Eigen-waarden	7.98	4.93	2.27	2.03	1.85	1.80	...
Percentage verklaarde variantie		16.3%	10.1%	4.6%	4.1%	3.8%	3.7%	...
					1e comp.	2e comp.		
05	uitgebreid leren zins-ontleden				-.68			
09	slechts bescheiden eisen stellen				.68			
39	leren werken met tabellen en grafieken				-.66			
46	mikken op aansluiting naar lbo				.62			
17	correcte spelling verlangen				-.61			
31	geheugenwerk verlangen				-.61			
03	praktisch werk meer benadrukken dan taal en rekenen				.57			
45	vooral niet-cognitieve vaardigheden bevorderen				.57			
23	historisch besef bijbrengen				-.56			
48	mikken op aansluiting naar havo				-.55			
32	genoegen nemen met oppervlakkige kennis-beheersing				.53			
13	alleen stof aanbieden die deze leerling later nodig heeft				.52			
21	bij zwakke prestaties meer druk uitoefenen				-.52			
25	bij evt. falen lagere eisen stellen				.52			
34	letten op de manier waarop de leerling het werk verzorgt						.59	
10	rekening leren houden met anderen						.59	
11	leren werken in een groep						.57	
16	vooral sociale kwaliteiten bevorderen						.55	
26	discipline verlangen						.53	
35	leren om hoofd- en bijzaken te onderscheiden						.52	
36	de indruk geven dat u sympathie koestert						.50	

5 Vormen van differentiatie

Door de informatie over wat de leerkrachten adequaat vinden voor het benaderen van leerlingen – ongeacht de beschrijving van die leerling – te onderwerpen aan principale componenten-analyse, kan duidelijkheid worden verkregen over de eigenlijke vormen van differentiatie die zij (binnen de grenzen van de voorgelegde itemlijst) hanteren. Tabel 1 bevat een overzicht van de resultaten van die componenten-analyse over de itemlijst uit bijlage II.

Het in Tabel 1 vermelde verloop van Eigenwaarden wijst erop dat er meerdere oplossingen denkbaar zijn. Gezien de verdere analyse beperk ik mij tot een toelichting op de eerste en belangrijkste component uit de hier beschreven twee-componenten-oplossing. Die eerste component wijst op het bestaan van een onderscheid in toegespitste leerdoelen en in prestatiedruk dat onlosmakelijk verband houdt met het nagestreefde niveau van vervolgonderwijs. Welk van die elementen de ratio is voor de andere, kan niet ontward worden: duidelijk is slechts dat er sprake is van een voorafschaduw van het vervolgonderwijs zodanig dat verschillende leerlingen verschillend onderwijs ontvangen. Weliswaar wordt gewoonlijk met de term differentiatie op iets anders dan dit bedoeld, maar hier is onoverkomelijk sprake van feitelijke differentiatie. Geïnspireerd door het begrip 'stroomland' (Van der Kleij, 1983) spreek ik van 'stroomdifferentiatie'. De alpha van de betreffende component bedraagt 0.88. Per leerling is een ruwe-som-scoring uitgevoerd over de items uit de eerste component. Gemiddeld bedraagt die 2.65. Hoe hoger de score hoe meer de betreffende (fictieve) leerling wordt voorbereid op een lage vervolgoe-keuze. De score voor 'stroom-differentiatie'

indiceert het 'prestatiespoor' dat de leerkracht bij de betreffende leerling van toepassing acht.

6 Stroom-differentiatie in relatie tot de achtergrond van de leerling

De belangrijkste manier waarop leerkrachten reageren op de leerlingen blijkt dus de voorbereiding te zijn op een lage dan wel een hoge vervolgoe-keuze.

In deze paragraaf is de vraag aan de orde: welke criteria hanteren leerkrachten bij het voorbereiden van de leerlingen op een bepaalde vervolgoe-keuze? Vier criteria, onderling door de onderzoeksoepzet volstrekt onafhankelijk, zijn in de leerling-portretten vervat:

- A. Sekse;
- B. Beroepsniveau van de vader;
- C. Harmonie (een combinatie van de communicatieve instelling van de leerling en een typering van het emotionele thuis-klimaat; vlg. Figuur 1);
- D. Belangstelling (een combinatie van de cognitieve instelling van de leerling en een typering van het intellectuele thuis-klimaat; vgl. Figuur 1);

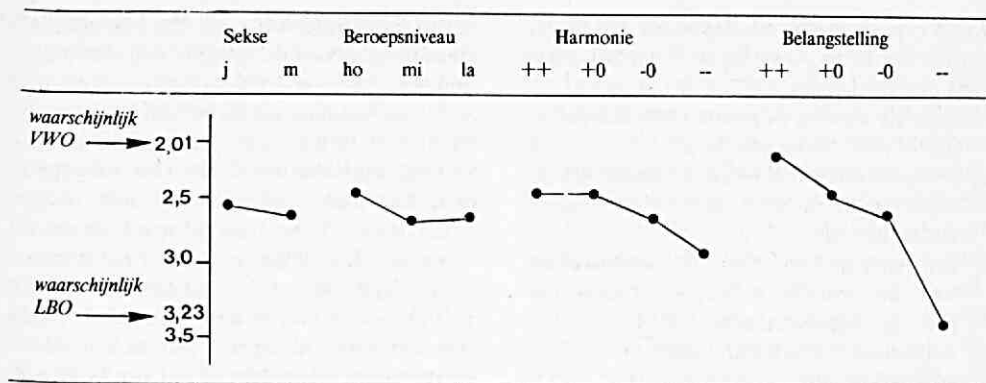
Tabel 2 bevat de resultaten van een regressie-analyse waarin de portretkenmerken in verband zijn gebracht met de tot één score voor stroomdifferentiatie gecomprimeerde reactie van de leerkrachten. Analyse-eenheid zijn de leerling-portretten ($N = 495$), hoewel telkens vijf portretten zijn beoordeeld door één leerkracht.

Ter interpretatie van de resultaten uit Tabel 2 is Figuur 2 van belang. Zij laat zien dat de bovenvermelde significante verbanden achtereenvolgens ontstaan door:

- de neiging van leerkrachten om leerlingen

Tabel 2 *Mate waarin de stroom, waarop de leerkracht de leerlingen zegt te zullen zetten, varieert naargelang de over de leerlingen verstrekte informatie (resultaten multiple regressie)*

Portret-kenmerk	percentage verklaarde variantie	p
a. Sekse	—	n.s.
b. Beroepsniveau vader	—	n.s.
c. Harmonie	5.2%	.000
d. Belangstelling	45.6%	.000
Interacties	geen	



Figuur 2 Gemiddelde score voor stroom-differentiatie naargelang de in de leerlingportretten vervatte informatie

op een lager spoor te zetten als wordt verteld dat het emotionele thuisklimaat verstoord is, ook dan wanneer daarvan geen weerslag wordt gemeld in het gedrag van de leerling; als wordt gemeld dat ook dat gedrag verstoord is, dan resulteert dat in een extra laag streefspoor;

- de informatie over de belangstelling van de leerlingen en hun ouders; het zijn vooral de aan de leerlingen toegeschreven kwaliteiten die de leerkrachten in hun reactie beïnvloeden; gezien het verschil in scores tussen de beide middencategorieën is de informatie over het intellectuele thuisklimaat pas in tweede instantie van belang.

Bij de interpretatie van deze resultaten is het nodig om de constructie-principes in gedachten te houden, waarmee de leerlingportretten zijn opgebouwd. Er zijn evenveel slimme als domme leerlingen van wie wordt gemeld dat het meisjes of jongens zijn; er zijn evenveel arbeiderskinderen als kinderen van academici, bij wie thuis grote belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling wordt gemeld, enz.

Het is onwaarschijnlijk dat een dergelijke onafhankelijkheid tussen leerlingkenmerken ook in de alledaagse werkelijkheid door leerkrachten wordt waargenomen.

Noch de sekse, noch de aangeduide beroepsstatus van de vader blijkt door de leerkrachten als een eigen criterium te worden gehanteerd voor de gerapporteerde aanpak van de leerlingen in termen van stroom-differentiatie. Dat is uiterst opmerkelijk, gezien de bekende samenhangen tussen schoolprestaties en sekse en beroepsstatus en de

veelvuldig veronderstelde rol van de leerkracht daarin.

Al even opmerkelijk is het onderzoeksresultaat inzake 'harmonie'. Wat betreft het uit te zetten prestatiespoor worden leerlingen ontzien, wanneer er thuis sprake is van emotioneel verstoorde verhoudingen, vooral als dat ook terugkeert in het gedrag van de betrokken leerlingen.

Het laatste onderzoeksresultaat, de grote betekenis van de factor 'belangstelling' is tegelijk het minst opmerkelijk. Eenmaal wetend dat leerkrachten in klas vijf en zes van het basisonderwijs sterk verschil maken in het prestatieniveau dat zij bij de individuele leerlingen nastreven, is 'belangstelling' het meest voor de hand liggende differentiatie-criterium. Binnen die factor speelt blijkbaar voornamelijk het leerlinggedrag en niet het intellectuele thuisklimaat de doorslaggevende rol.

7 Stroom-differentiatie in relatie tot school- en leerkrachtkenmerken.

In de tot hiertoe gepresteerde cijfers was de vraag aan de orde hoe de leerkrachten reageren op de hen gepresenteerde leerlingen. Daarbij is afgezien van eventuele verschillen tussen leerkrachten of scholen. Maar juist de vraag of het verschil uitmaakt welke leerkracht reageert op die leerlingen, is van bijzonder belang.

Om die vraag te kunnen beantwoorden kunnen - gegeven de verzamelde data - verschillende soorten analyses worden uitge-

voerd (vgl. Jungbluth, 1984b). Ik heb besloten tot een opzet, waarbij de volgende gegevens een rol spelen:

- a. de in de leerling-portretten vervatte informatie over 'belangstelling';
- b. het prestatiespoor, waarop de leerkracht zegt, de betreffende fictieve leerling te zullen zetten;
- c. een typering van de sociale samenstelling van de schoolbevolking, vergelijkbaar met de beroepsfactor uit het onderwijsstimuleringsbeleid, betiteld als 'instroom' (3 items; $\alpha = .70$);
- d. gaat het om een stimuleringschool of niet;
- e. een typering van de gemiddelde vervolkeuze van de leerlingen uit de betreffende school, betiteld als 'uitstroom' (3 items; $\alpha = .74$);
- f. de zuil van de school;
- g. het landsdeel waarin de school is gevestigd;
- h. een typering van de werkwijze van de leerkracht in termen van 'zeer traditioneel' tot 'zeer vernieuwend'.

Alle bovenstaande informatie – met uitzondering van die onder a – is afkomstig van de leerkracht zelf. Dat dwingt tot voorbehouden bij het interpreteren van de resultaten waarin de variabelen c, e en h een rol spelen.

Bovenstaande variabelen zijn nu in een variantie-analytisch design op hun betekenis onderzocht. Dat design heeft de volgende structuur:

- afhankelijke variabele: b
- eerste factor: a (analysestap 1);
- tweede factor: c (analysestap 2);
- derde factor: $a \times c$ (analysestap 3);
- vierde factor: d/e/f/g of h (analysestap 4);
- vijfde factor: (d/e/f/g of h) $\times$ a (analysestap 5);
- zesde factor: (d/e/f/g of h) $\times$ c (analysestap 6);
- zevende factor: (d/e/f/g of h) $\times$ a $\times$ c (analysestap 7).

In dit design wordt een hiërarchische werkwijze gevolgd. Vanaf analysestap 4 zijn er vijf onderscheiden analyses, die elk afzonderlijk worden gerapporteerd.

Na de eerste analysestap is de reactie van de leerkracht op de betreffende fictieve leerling (die in deze analyses de analyse-eenheid

vormt) gecorrigeerd voor de belangrijkste verschillen tussen de aangeboden leerlingen. Wat nu aan variantie resteert, vloeit niet rechtstreeks voort uit de beschrijving van de leerling in termen van 'belangstelling'. (Er kan wel interactie met die beschrijving optreden, maar dat wordt verderop onderzocht).

Bij de tweede analysestap wordt de reactie van de leerkracht gecorrigeerd voor eventuele gevolgen van het feit dat de leerkracht in de praktijk te maken heeft met een bepaald type schoolbevolking. Er is op zich voldoende reden om na te gaan of dat van belang is, gezien eerdere onderzoeksresultaten (bijvoorbeeld Brophy en Good, 1974 en Meynen, 1983).

Die tweede analysestap wordt vervolgens in elk van de analyses herhaald. De ratio daarvan is, dat voorkomen moet worden dat bij het opsporen van de betekenis van zuil, regio, vernieuwing, stimuleringschool en 'uitstroom' steeds de 'instroom' het analyseresultaat gaat vertekenen. Die sociale 'instroom' verschilt namelijk voor scholen van onderscheiden zuilen of uit onderscheiden regio's (ik wil daarover nog afzonderlijk rapporteren).

Na analysestap drie, die voor zich spreekt, komen de overige, eigenlijke vragen uit deze paragraaf aan de orde. Bijvoorbeeld: 'reageren leerkrachten uit stimuleringscholen anders op de gefingeerde leerlingen?' (analysestap 4); 'reageren ze anders op een bepaald type leerling?' (analysestap 5); 'reageren ze anders op de leerlingen naarmate ze zelf in de regel te maken hebben met een bepaald type schoolbevolking?' (analysestap 6); 'reageren ze anders op een bepaald type leerling, naarmate ze zelf in de regel te maken hebben met een bepaald type schoolbevolking?' (analysestap 7). In de analyse met variabele 'e' (uitstroom) wordt in wezen de door de leerkracht beschreven 'effectiviteit van de school' onderzocht: verschilt de 'uitstroom' van de school onder constanthouding van de 'sociale instroom' (beide correleren onderling 0.59)? Uit de analyse kan blijken of die effectiviteit gerelateerd is aan de reactie van de leerkrachten op de aangeboden leerlingportretten; publikaties uit de 'effective school movement' (Smets, 1984) doen zo'n relatie vermoeden.

De resultaten van bovenstaande analyses

worden weergegeven in Tabel 3. Opmerkelijk is allereerst het ontbreken van enig verband met de factoren 'sociale instroom', 'onderwijsvernieuwing' en 'stimuleringschool'.

Leerkrachten blijken in hun reactie op de aangereikte portretten (dat wil zeggen in hun neiging om een bepaald type leerling voor te bereiden op een bepaald type vervolgkeuze) niet systematisch te verschillen naargelang de sociale samenstelling van de schoolbevolking, naargelang de vraag of ze hun eigen werkwijze zouden willen betitelen als 'vernieuwend' of 'traditioneel' of naargelang de school bijzondere faciliteiten krijgt aangeboden voor de opvang van 'kansarme' groepen. In principe reageren de aldus onderscheiden groepen leerkrachten dus op dezelfde wijze op de verschillende typen leerlingen.

Drie factoren vertonen daarentegen wél een relatie tot de manier waarop de leerkrachten reageren op de aangeboden fictieve leerlingen: dat is de regio waarin de school is gevestigd (zij het matig en pas in een ingewikkelde interactie), de zuil van de school waaraan de leerkracht is verbonden (opnieuw via interacties) en de door de leerkracht (indirect) gerapporteerde 'effectiviteit' van de school (ook alleen via interactie).

Terwille van de interpretatie van de in Tabel 3 vermelde samenhangen is Figuur 3 nodig. Bezien we eerst het meest geringe effect, dat wil zeggen het effect van de factor regio,

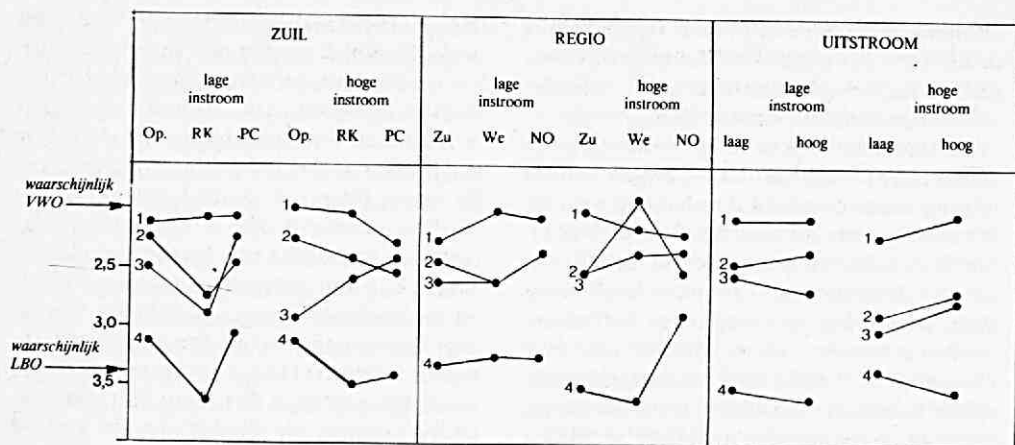
dan is het nauwelijks te traceren welke van de in Figuur 3 aangeduide scoreverschillen het resultaat veroorzaakt. We zien hier dan ook van interpretatie af. De beide significante resultaten bij de analyses rond de factor zuil hebben allebei betrekking op interacties. De eerste interactie (zuil $\times$ belangstelling) wijst waarschijnlijk op het feit dat leerkrachten uit de katholieke zuil sterker onderscheid maken dan hun collega's in de stroom waarop zij leerlingen zetten, afhankelijk van de over die leerlingen verstrekte informatie. De tweede interactie (zuil $\times$ instroom) wijst vermoedelijk vooral op de neiging van katholieke leerkrachten uit scholen met een relatief lage instroom, om leerlingen op een lager prestatiespoor te zetten dan hun collega's. Anders dan uit de resultaten van Tabel 3 blijkt, laat Figuur 3 overigens zien dat die neiging niet geldt in het geval leerlingportretten worden aangeboden met een zeer positief profiel.

Rest de analyse met de factor uitstroom, die zoals ik eerder al zei opgevat kan worden als een analyse naar de 'effectiviteit van de school'.

Tabel 3 wijst op een interactie-effect van uitstroom met 'belangstelling'. Uit de in Figuur 3 weergegeven gemiddelden moet worden afgeleid dat leerlingen met een zeer negatieve profielbeschrijving door leerkrachten die een relatief hoge schooleffectiviteit rap-

Tabel 3 *Mate waarin de 'stroom' waarop de leerkracht een leerling zegt te zullen zetten varieert naar een aantal school- en leerkrachtkenmerken onder constanthouding van de inhoud van de aangeboden 'leerlingportretten' en de sociale samenstelling van de schoolbevolking (hiërarchische multiple regressie).*

ANALYSE naar V.F. =	STIM. SCHOOL		UITSTROOM		ZUIL		REGIO		VERNIEUWING	
	% var.	p	% var.	p	% var.	p	% var.	p	% var.	p
stap nr.										
1. 'belangstelling'	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000	44.8	.000
2. 'instroom'	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
3. '1' $\times$ '2'	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
4. Variabele Faktor (V.F.).	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns	-	ns
5. VF $\times$ '1'	-	ns	2.0	.001	2.5	.008	-	ns	-	ns
6. VF $\times$ '2'	-	ns	-	ns	2.9	.000	-	ns	-	ns
7. VF $\times$ '1' $\times$ '2'	-	ns	-	ns	-	ns	1.2	.007	-	ns



Figuur 3 Gemiddelde score voor 'stroom-differentiatie' naargelang enkele school- en leerkrachtkenmerken, onder constanthouding van het portret-kenmerk 'belangstelling' ($1 = + + / 2 = + 0 / 3 = - 0 / 4 = - -$) en de sociale samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school (voor dit doel gedichotomiseerd).

porteren, op een lager prestatiespoor worden gezet. Figuur 3 wijst er overigens op – hoewel dat niet wordt bevestigd door de resultaten in Tabel 3 – dat de sterkste effectiviteitsverschillen zich waarschijnlijk voordoen op scholen met een relatief hoge instroom, waarbij de goede en middelmatige categorieën leerlingen op de meer effectieve scholen op een gemiddeld hoger prestatiespoor worden gezet. Dat dat niet ook geldt voor de meest negatief omschreven leerlingencategorie is min of meer strijdig met publikaties uit de 'effective school movement' (Smets, 1984).

8 Resumé

Toen in 1968 door Van Heek werd geconstateerd dat er geen 'paraat verborgen talent' bestond, was die conclusie onterecht. (Van Kemenade en Kropman, 1971). Inmiddels wijzen de analyses van de schoolloopbanen van de generatie '77 (Tesser, 1984) erop dat, hoewel de sociale ongelijkheid van onderwijskansen niet is afgenomen, er inderdaad geen reserve meer is aan paraat talent. De schoolprestaties van leerlingen aan het slot van het lager onderwijs zijn een haast perfecte voorspeller van hun verdere lotgevallen tijdens het voortgezet onderwijs. De ongelijkheid van onderwijskansen, althans de milieuongelijkheid komt dus eerder, in de loop van het basisonderwijs tot stand. Zoals Tesser

demonstreert is het verband tussen herkomstmilieu en schoolprestaties groter dan dat tussen herkomstmilieu en intelligentie en is er ook een grotere spreiding in schoolprestaties dan in intelligentie.

Uit die bevindingen kan de these worden afgeleid dat er een reserve aan potentieel talent is die tijdens het basisonderwijs niet tot paraat talent wordt ontwikkeld, en dat die reserve milieutypisch is: ze is in het lager milieu relatief groter.

We zijn daarmee terug bij de vraagstelling die door Van Calcar e.a. al in 1968 werd opgeworpen: welke omstandigheid in het onderwijs leidt ertoe dat vooral talentreserves in het lager milieu niet worden herkend en ontplooid? Die vraag is door aanhangers van de reproductietheorie (Meijers en Wesselingh, 1984) weliswaar ge(de)kwificeerd als een vraag die deel uitmaakt van de dominante, meritocratische ideologie, maar dat impliceert niet dat er vooralsnog een duidelijker of veelbelovender handvat beschikbaar zou zijn om het lot te verbeteren van achterstandsgroepen in het onderwijs.

De hier gepresenteerde onderzoeksresultaten leiden tot een wezenlijk andere probleemdiagnose inzake onderwijsongelijkheid, dan de diagnose die vanaf 1968 zo populair werd. De diagnose van 1968, die op haar beurt wezenlijk afweek van de probleemdiagnose uit 1920, luidde: '...men verwacht dat alle leerlingen een even grote hoeveelheid gemeen-

schappelijke ervaring hebben opgedaan en een zelfde stuk ontwikkeling hebben doorgelopen als ze op school komen. Om elk kind een vaststaand minimum aan ontwikkeling en opvoeding te kunnen geven, zal de school echter... rekening moeten houden met verschillen in geaardheid, ervaring en niveau bij verschillende groepen kinderen die op school komen.' (Van Calcar e.a., 1968, blz. 266).

Onze probleemdiagnose start in eerste instantie analoog. Scholen verschillen net als in 1920 en in 1968 nog steeds sterk in termen van het type leerlingen dat ze trekken. De door de leerkrachten gerapporteerde in- en uitstroom correleren 0.59. Met enige goede wil zou men dat als een indicatie voor standenonderwijs kunnen zien. Anderzijds is er beslist geen sprake van dat leerkrachten van die scholen slechts één bepaalde aanpak zouden hanteren en dus – zoals dat in 1920 verondersteld werd – het lot van de leerlingen bepaald zou zijn door het type school dat zij bezoeken. In die zin is er van standenonderwijs in de ideaaltypische zin beslist geen sprake. De probleemdiagnose van 1920 lijkt dus inmiddels niet meer adequaat. Maar de these uit 1968, dat leerkrachten alle leerlingen uniform zouden aanpakken wordt juist ook door de gepresenteerde gegevens tegengesproken. Er is, anders dan sinds 1968 wordt verondersteld, sprake van een nog onontward kluwen van gedifferentieerde leerkrachtverwachtingen (Jungbluth, 1984b), gedifferentieerde leerlingbenadering, individueel toegesneden leerdoelen en geanticipeerde vervolgkeuze. Daarin zijn oorzaak en gevolg zo slecht te scheiden dat zich zelfs de vraag opdringt, wat een eindtoets eigenlijk meet en wat er de eigenlijke reden van is dat de sociale achtergrond van de leerlingen nauwelijks relevant is voor het voorspellen van de verdere schoolse lotgevallen in het secundair onderwijs, wanneer voorafgaand daaraan de eindtoets als voorspeller wordt gehanteerd (vgl. Tesser, 1984).

Leerkrachtverwachtingen en geïndividualiseerde leerdoelen kunnen tot verschillen in leerprestaties leiden (De Koning, 1983, Brophy, 1982); scholen kunnen daarin zelfs een subcultuur ontwikkelen, die hun effectiviteit bepaalt (Smets, 1984). Maar afgezien nog daarvan, als een leerkracht zich in zijn of haar verwachtingen ten opzichte van een nieuwe leerling geheel los weet te maken van

eerder opgedane levenservaring, dan nog straalt de leerling in het gedrag de eigen sociale achtergrond uit. Het resulterende 'individuele' onderwijsaanbod wordt alleen al langs die omweg 'milieutypisch' en raakt – mits die differentiatie zoals in de gepresenteerde cijfers het karakter heeft van expliciete doeldifferentiatie – dus verwant aan het 'standenonderwijs' (vgl. Hausser, 1980, Jungbluth en Breemans, 1984). Daarin verschilt het onderwijsaanbod voor verschillende groepen leerlingen ter voorbereiding van die groepen op onderscheiden voortgezet onderwijs. In die zin lijkt de probleemdiagnose van 1920 in 1983 toch adequater dan die van 1968. Maar op zijn minst is het gewraakte verschil tussen scholen uit 1920 veranderd tot een verschil binnen scholen.

De gepresenteerde onderzoeksresultaten spreken tegen dat ongelijke onderwijskansen voornamelijk resulteren uit onterechte uniformiteit van het onderwijsaanbod. Ze leveren anderzijds niet het bewijs dat ongelijke kansen (mede) tot stand komen door ongelijk onderwijsaanbod; dat vraagt een ander soort onderzoek (Jungbluth, 1984c). Maar eerst is de vraag aan de orde welke differentiatie de leerkrachten aanbrengen in het onderwijs aan hun werkelijke leerlingen, bij wie 'intellectueel thuisklimaat', 'belangstelling', sekse en beroepsniveau-vader niet 'random' zijn verdeeld (o.a. Jungbluth, 1984a).

Bijlage I

Lezen en algemene ontwikkeling krijgen bij Fransien thuis veel nadruk. De relaties in het gezin zijn verstoord. Haar vader bekleedt een functie in de middenklasse. Wat betreft sociaal gedrag, openheid en hanteerbaarheid behoort Fransien tot de middenmoot. Ook wat betreft abstractievermogen, belangstellingsbreedte en inzicht behoort zij tot de middenmoot.

De relaties in het gezin van Gerrie zijn verstoord. Lezen en algemene ontwikkeling krijgen thuis veel nadruk. Haar vader is arbeider. Gerrie stelt zich niet sociaal op, is nogal gesloten en moeilijk hanteerbaar. Wat betreft abstractievermogen, belangstellingsbreedte en inzicht behoort zij tot de middenmoot.

Bijlage II

Antwoordmogelijkheden:

- beslist niet (1)
 waarschijnlijk niet (2)
 weet ik niet/is niet te zeggen (3)
 waarschijnlijk wel (4)
 beslist wel (5)
- | | | | |
|----|---|----|--|
| 01 | aanvullende stof/verrijkingsstof aanbieden _____ | 30 | meer ijver en inzet _____ |
| 02 | gemaakte fouten laten verbeteren _____ | 31 | realistisch beeld van eigen toekomst helpen ontwikkelen _____ |
| 03 | praktisch werk meer benadrukken dan taal en rekenen _____ | 32 | geheugenwerk verlangen _____ |
| 04 | zelfvertrouwen oppeppen _____ | 33 | genoegen nemen met oppervlakkige kennisbeheersing _____ |
| 05 | uitgebreid leren zins-ontleden _____ | 34 | vermijden dat de leerling zich gespannen voelt _____ |
| 06 | leren omgaan met gevoelens _____ | 35 | letten op de manier waarop de leerling werk verzorgt _____ |
| 07 | zoveel mogelijk de vrijheid laten _____ | 36 | leren om hoofd- en bijzaken te onderscheiden _____ |
| 08 | aangename schooltijd bezorgen _____ | 37 | de indruk geven dat u sympathie koestert _____ |
| 09 | slechts bescheiden eisen stellen _____ | 38 | leerling op zijn top laten werken _____ |
| 10 | rekening leren houden met anderen _____ | 39 | beoordelen in het licht van eerdere prestaties _____ |
| 11 | leren werken in een groep _____ | 40 | leren werken met tabellen en grafieken na de les of tijdens pauze contact opnemen met de leerling _____ |
| 12 | accepteren dat prestaties beneden eigenlijke kunnen blijven _____ | 41 | alleen prestaties verlangen als de leerling die vrijwel zeker beheerst _____ |
| 13 | alleen stof aanbieden die deze leerling straks nodig heeft _____ | 42 | alleen hulp bieden als die wordt gevraagd _____ |
| 14 | leren om zichzelf kritisch te beoordelen _____ | 43 | vooral praktische redzaamheid bevorderen _____ |
| 15 | eigen belangstelling leerling veel ruimte geven _____ | 44 | vrij gauw genoeg nemen met ingeleverd werk _____ |
| 16 | vooral sociale kwaliteiten bevorderen _____ | 45 | vooral niet-kognitieve vaardigheden bevorderen _____ |
| 17 | correcte spelling verlangen _____ | 46 | mikken op aansluiting naar lbo _____ |
| 18 | voortdurend in de gaten houden en bijsturen _____ | 47 | mikken op aansluiting naar mavo _____ |
| 19 | creatieve en culturele vakken benadrukken _____ | 48 | mikken op aansluiting naar havo _____ |
| 20 | ergens voor leren 'zorgen' _____ | 49 | mikken op aansluiting naar vwo _____ |
| 21 | bij zwakke prestaties meer druk uitoefenen _____ | 50 | 'in een doorsnee-groep van dertig leerlingen kom ik in mijn praktijk dit type leerling ongeveer... keer tegen' |
| 22 | bescheiden eisen stellen aan het concentratievermogen _____ | | |
| 23 | historisch besef bijbrengen _____ | | |
| 24 | 'gemoedelijk' aanpakken _____ | | |
| 25 | bij eventueel falen lagere eisen stellen _____ | | |
| 26 | discipline verlangen _____ | | |
| 27 | leren hoofdrekken _____ | | |
| 28 | coulant beoordelen _____ | | |
| 29 | bij eventueel falen een beroep doen op _____ | | |

Literatuur

- Brophy, Jere, E., *Research on the selffulfilling prophecy and teacher expectation*. Institute for Research on teaching. Michigan: 1982.
- Brophy, Jere, E. en Thomas, L. Good, *Teacher-Student Relationships. Causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston. New York: 1974.
- Calcar, C. van, S. Soutendijk, B. Tellegen, *Schoolmilieu en prestatie*. In: Van Heck, 1968, pp-255-286.

- Hausser, Karl, *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Beltz, Weinheim en Basel: 1980.
- Heek, F. van, e.a., *Het verborgen talent. Milieu, schoolgeschiedenis en schoolkeuze*. Meppel: 1968.
- Jungbluth, P., *Andere onderwijskansen door onderwijsvernieuwing? Hoe doelverbreiding en differentiatie ingepast wordt in een systeem van standenonderwijs*. 6e Onderwijssociologische conferentie. Lunteren, 1984a.
- Jungbluth, Paul, *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1982.
- Jungbluth, P., *Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen*. *Pedagogische Studiën*, 1984b, 61, 402-411.
- Jungbluth, Paul, *Vervolgonderzoek standenonderwijs; milieuspecifieke schoolvorderingen versus milieuspecifiek onderwijsaanbod in leerjaar vijf van het lager onderwijs*. (onderzoeksvoorstel). Instituut voor Toegepaste Sociologie Nijmegen: augustus 1984c.
- Jungbluth, Paul en Ad Breemans, *Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool. Comenius*, 1984/14, 188-211.
- Jungbluth, Paul en Hetty Dekkers, *Aktuele vormen van standenonderwijs* (werktitel). Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie. In voorbereiding.
- Kemenade, J. A. van en J. A. Kropman, *Verborgen talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. Sociologische Gids*, 1972, 19, 465-479.
- Kleij, P. van der, *'Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend, 1983.
- Koning, P. de, *Differentiatie en selectie in het voortgezet onderwijs. Pedagogische Studiën* 1983, 60, 122-130.
- Meijers, F., en A. Wesslingh, *Over de reproductiefunctie van het onderwijs - de maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken. Comenius*, 1983, 3, nr. 9, 93-114.
- Meijnen, W., *Class-specific intellectual achievement in the early grades*. In: P. van Eeden en H. Oosthoek (Eds.), *Multilevelaspects in the educational process*, Gorden and Breach, London: 1983.
- Tesser, Paul, *Schoolloopbaan en sociale herkomst. Concept eindverslag*. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1985.
- Woods, Peter, *How teachers decide pupils' subject choices*. In: John Eggleston (Ed.), *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979, 170-180.

Curriculum vitae

P. Jungbluth (1949) studeerde sociologie in Nijmegen. Hij promoveerde in 1982 op het proefschrift 'Docenten over onderwijs aan meisjes; "positieve discriminatie met een dubbele bodem"'. Hij is werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) in Nijmegen als hoofd van de research-sectie 'onderwijs en achterstandsgroepen'. In die functie is hij onder meer ook betrokken bij schoolloopbanenonderzoek, onderzoek rond het onderwijsvoorrrangsbeleid en studies over de onderwijssituatie van kinderen uit de ethische minderheden.

Adres: Vossehol 26, 5431 LL Cuijk

Manuscript aanvaard 31-10-84.

Summary

Jungbluth, P. 'Factual variations in goals and approaches according with some pupil- and school-characteristics within the formally undifferentiated elementary school'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 242-253.

Using a quasi-experimental set-up, forms of differentiation within the elementary school were explored. 97 Teachers from different schools indicated their supposed educational managing of five fictitious pupils, randomly selected from a total population of 96. Among others, sex and social status of the pupils were indicated in the pupil-profiles.

The dominating dimension of differentiation found in the teacher responses reflects the practice of preparing pupils for a certain future school career in secondary education. The educational setting for the individual pupil is adapted to the educational level of secondary education that the teacher anticipates for that certain pupil.

Some figures indicate significant differences between groups of teachers in their reaction to specific types of pupils. The research-findings would confirm the thesis that social inequality of educational opportunities stems less from lack of differentiation in the elementary school than from ancient types of educational differentiation.