

Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkracht-verwachtingen; impliciete selectie in het basisonderwijs?*

P. JUNGBLUTH

*Instituut voor Toegepaste Sociologie,
Nijmegen*

Samenvatting

In een quasi-experimentele onderzoeksopzet is nagegaan in hoeverre leerkracht-verwachtingen verband houden met sociale achtergrondkenmerken van leerlingen. Leerkrachten uit de top van het basisonderwijs becommentarieerden elk vijf fictieve leerlingen. Die leerlingen werden beschreven in termen van sekse, beroepsniveau van de vader, 'emotioneel', 'burgerlijk' en 'intellectueel thuisklimaat'. De verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het cognitief-intellectuele kunnen van die leerlingen, blijken vooral gerelateerd te zijn aan het gesuggereerde 'intellectuele thuisklimaat' en aan het 'beroepsniveau van de vader'. Dat verwachtingspatroon verschilt nauwelijks tussen onderscheiden categorieën leerkrachten. De vraag dringt zich op welke gevolgen dit verwachtingspatroon heeft voor het onderwijsaanbod aan de leerlingen. Dat geldt vooral voor de vernieuwingspogingen in het onderwijs. Niet zelden worden die praktisch ingevuld door een vorm van doeldifferentiatie per leerling die zich aan controle van buitenaf onttrekt.

Inleiding

Sinds 'Pygmalion in the classroom' (Rosenthal en Jacobson, 1968) ligt het voor de hand om in

* Dit artikel bevat de onderzoeksresultaten van één van de deelonderzoeken uit het project 'Onderwijsdifferentiatie'. Met S.V.O.-subsidie wordt dit project uitgevoerd in de sectie 'Onderwijs en achterstandsgroepen' van het Instituut voor Toegepaste Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Met dank aan dr. C. de Graauw en H. Huijnk van het I.T.S., prof. dr. J. M. G. Leune en dr. P. van der Kley voor resp. hun ondersteuning en becommentariëring van het manuscript.

onderzoek naar onderwijs-en-ongelijkheid aandacht te besteden aan de leerkracht. Zulk onderzoek moet met grote omzichtigheid gebeuren. Juist de methodologische kritiek op Pygmalion dwingt tot het zeer zuiver onderscheiden van de verschillende stappen die volgens de these van de zichzelf waarmakende leerkracht-verwachtingen liggen tussen die verwachting en de daardoor beïnvloede leerling-prestatie.

Het hier beschreven onderzoeksmateriaal heeft maar op één van die stappen betrekking en kan daarom hooguit tot aanwijzingen leiden voor verder onderzoek. Dat is in de onderzoeksopzet ook voorzien: de onderzoeksresultaten stammen uit een deelonderzoek uit een groter project. Sociologische vraagstellingen zijn in onderzoek naar leerkracht-verwachtingen vrij schaars (vgl. Brophy en Good, 1974; Cohen, 1976; Taylor, 1979; Wagner, 1980), zoals dat geldt voor alle onderzoek waarin de eigenlijke onderwijspraktijk object is (vgl. Van Kemenade, 1970; Tesser, 1981). Dat is vooral daarom vreemd, omdat juist de onderwijssociologie het vraagstuk van onderwijs-en-ongelijkheid volledig geclaimd lijkt te hebben (vgl. Leune, 1980) terwijl leerkracht-verwachtingen van toenemend belang dreigen te worden voor het proces van ongelijkheidsreproductie in het onderwijs. Dat laatste verdient een toelichting.

Zowel de vernieuwing op het niveau van de lagere school als die op het niveau van een verlengd basisonderwijs resulteren in het benadrukken van twee elementen. Het eerste is structureel; daarbij gaat het om het samenbrengen van uiteenlopende leerlingen in één leerlingengroep. Zowel de discussie over de 'zorgbreedte' in het basisonderwijs als die over de middenschool concentreren zich daarop. Het tweede element is inhoudelijk van aard; daar gaat het om 'verbreding' van het onderwijsaanbod en om het veranderen van leerdoelen, beoordelingsvormen, en zo meer (vgl. Leune, 1983). Beide elementen laten zich min of meer in één formule vatten: *heterogene groepen waarin individueel wordt gedifferentieerd*. Die formule resulteert in een uitdijning

van de beïnvloedingsmarge waarmee de leerkrachten werken.

Het bereik van de beïnvloedingsdoelen waaruit de leerkracht kan kiezen wordt door de onderwijsverbreding ruimer, terwijl het aan mogelijkheden ontbreekt om de beperkte intersubjectiviteit van de beoordeling zoals die bereikt wordt bij de traditionele vakken zelfs maar te evenaren. Vooral de populair geworden varianten van de differentie-theese (kansarmen zijn 'anders-slim') legitimeren het hanteren van verschillende socialisatie-standaarden (wat zal ik deze hoe goed leren?) voor leerlingen met een onderscheiden achtergrond (vgl. Brands e.a., 1977, p. 215; Matthijsen, 1971, blz. 209 e.v.; Wesselingh, 1979, blz. 157 e.v.). Zo'n praktijk vertoont verwarrende overeenkomst met die van het standenonderwijs, waaraan zich bepaalde varianten tot in de jaren zestig en zeventig laten traceren (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Door bovengenoemde in allerlei opzichten toe te juichen vernieuwingen geraken leerkrachten onbedoeld en veelal onbewust in een situatie waarin hun differentiële leerlingbenadering de plaats dreigt in te nemen van de eerdere institutionele selectie. Het stromenland tussen schooltypen, scholen en klassen dreigt onder te duiken in een stromenland binnen de groep (vgl. Hauser, 1980; Jungbluth, 1982; De Koning, 1983; Knoers, 1982; Woods, 1979). Meijns constatering (1983) dat arbeiderskinderen geen profijt trekken van leerlinggerichtheid, van individualisering en van een grotere keuzevrijheid is in dat licht een waarschuwingssignaal. Zo'n waarschuwingssignaal is ook Keizers constatering (1982) dat de invoering van niveaudifferentiatie de afstand tussen meisjes en jongens binnen het MAVO vergroot. En hetzelfde geldt voor Mens (1981) die vaststelt dat wat formeel in het lager onderwijs bij alle leerlingen wordt nagestreefd, op scholen met kansarmen feitelijk slechts voor een deel van de leerlingen wenselijk wordt gevonden. De hier gepresenteerde onderzoekscijfers hebben ook zo'n alarmeringsfunctie. Ze laten zien welke verbanden leerkrachten vermoeden tussen de achtergrond van leerlingen en de waarschijnlijke kenmerken van die leerlingen zelf. Bij de interpretatie van die onderzoeksresultaten moet bedacht worden dat de leerkrachten door de onderzoeksofzet worden gedwongen om hun oordeel te baseren op weinig gegevens (van fictieve leerlingen) en om dat oordeel te

expliciteren. Of ze dat bij echte leerlingen ook zo doen wordt in een ander deelonderzoek getoetst. Datzelfde geldt voor de vraag of ze aan hun verwachtingen consequenties verbinden voor hun omgang met de leerlingen. Ook dat wordt afzonderlijk onderzocht (Jungbluth, 1984). Ik beperk me hier tot de systematiek in hun verwachtingspatroon.

2 Vraagstelling en onderzoeksofzet

Het deelonderzoek waarvan ik hier verslag doe heeft als vraagstelling:

- *Welke leerlingkenmerken worden door leerkrachten uit de top van het basisonderwijs geassocieerd met het herkomstgezin en de sekse van leerlingen en*
- *in hoeverre varieert dat patroon naargelang de achtergrond van de betrokken school en de betrokken leerkracht?*

Eén van de activiteiten die aan dit deelonderzoek voorafgingen was een serie open gesprekken met leerkrachten. Die gesprekken dienden vooral voor de instrumentatie van het onderzoek, waarover zodadelijk meer. Vraag bij die open gesprekken was: 'Wat vinden leerkrachten relevante thuis-kenmerken van leerlingen?' en 'Hoe beschrijven leerkrachten de verschillen tussen leerlingen?'. Van meet af aan stond vast dat in de onderzoeksofzet *de sekse en het beroepsniveau van de vader* van de leerlingen een relevante onderzoekscategorie zouden zijn. Uit de open gesprekken werd daarnaast als wellicht relevant gedestilleerd: *het intellectuele thuisklimaat, het emotionele en burgerlijke thuisklimaat*. Aldus waren er vijf achtergrondkenmerken die in elke combinatie een fictieve leerling opleverden. Gekozen werd voor de volgende operationalisatie van die vijf leerling-achtergrondkenmerken:

- A. Sekse: via naam en bezittelijk voornaamwoord;
- B. Beroepsniveau vader: - 'de vader is arbeider'; - '... heeft een functie in de middenstandsklasse'; - '... heeft een hoge functie'.
- C. Emotioneel: - 'de relaties in het gezin zijn goed'; - '... zijn verstoord'.
- D. Intellectueel: - 'er is thuis veel belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling'; - 'de belangstelling ... is beperkt'; - 'er is thuis beslist geen belangstelling ...'.

- E. Burgerlijk: – ‘er wordt weinig belang hecht aan een geregelde manier van leven’; – ‘thuis wordt een geregelde manier van leven op prijs gesteld’.

Door deze kenmerken (A t/m E) onafhankelijk van elkaar te variëren ontstonden 72 verschillende leerlingen, die alle voorzien zijn van een andere (min of meer Nederlandse) voor naam, en waarbij via een toevalsprocedure de verschillende informaties in wisselende volgorde zijn gepresenteerd. (Twee voorbeelden van het resultaat zijn als *bijlage* opgenomen.)

Uit deze pool van kunstmatige leerlingen zijn vervolgens via een toevalsprocedure groepjes van vijf geselecteerd, zodanig dat elke leerling tenminste zeven keer in een groepje is opgenomen. Aldus resulteerden ruim honderd groepjes, gelijk aan het aantal te interviewen leerkrachten.

De leerlingen zijn beurtelings aan de beoordelende leerkrachten voorgelegd, waarbij de interviewers hebben voorkomen dat er vergelijkingen met eerdere antwoorden werden gemaakt. De daarbij gestelde vraag luidde: ‘Kunt u op grond van uw ervaring of oordeel aangeven wat die leerling vermoedelijk voor gedrag vertoont?’. De itempool in termen waarvan de leerlingbeoordelingen plaatsvonden, stamt eveneens uit de open gesprekken tijdens het vooronderzoek (waarin overigens geen leerkrachten benaderd zijn, die ook bij het eigenlijke onderzoek betrokken waren). Tijdens die gesprekken is gepoogd om zo’n divers mogelijke itempool te verkrijgen. (De resulterende itempool is als *bijlage* opgenomen.) Behalve de leerlingbeoordelingen was een aantal andere kwesties in de vragenlijst opgenomen. Zij zijn hier gedeeltelijk niet van belang, gedeeltelijk zijn zij te gebruiken als typeringen van de geïnterviewde leerkracht of van de scholen waaraan hij of zij verbonden was. Een aantal van die kenmerken wordt in de analyse betrokken.

Om de benodigde 103 gesprekken te voeren zijn in totaal 144 scholen benaderd (in eerste instantie 100, de overige uit een reserve-steekproef). Er is geen reden om een verband te vermoeden tussen uitval en onderzoeksthe-ma.

3 De analyse-opzet

In de analyse zijn twee wegen gevolgd. De eerste weg is volledig exploratief: door middel van discriminantanalyses is elk portret-kenmerk onderzocht op relaties met de verkegen antwoorden in termen van de items uit de bijlage. Van de resultaten van die analyses wordt hier slechts summier melding gemaakt (paragraaf 4). De tweede analyseweg bestaat uit een opeenvolgende reeks van analyses.

Allereerst is het bovengenoemde responsmateriaal onderzocht op zijn achterliggende structuur (beoordelingsdimensies; welk type beoordeling(en) spreken leerkrachten eigenlijk uit?) en op de schaalbaarheid van die dimensies (paragraaf 5).

De resulterende schaa scores zijn vervolgens via variantie-analyses in verband gebracht met de kenmerken uit de leerlingportretjes (op grond waarvan vellen leerkrachten hun oordeel?) (paragraaf 6). Daarna zijn met behulp van multiple regressie-analyse een aantal school- en leerkrachtkenmerken op hun relevantie onderzocht (oordelen sommige typen leerkrachten anders dan andere?) (paragraaf 7).

4 Discriminant-analyse

Elk van de vijf in de leerling-portretjes opgenomen kenmerken is afzonderlijk onderzocht in relatie tot het responsmateriaal. In eerste instantie leidt dat tot de in Tabel 1 vermelde resultaten. De analyse zoekt naar één of meer functies (combinaties van items) op grond waarvan zich optimaal de groepen (bij bijvoorbeeld ‘meisjes’ versus ‘jongens’) laten voorstellen. Lukt dat goed, dan is bijvoorbeeld sekse voor de leerkrachten erg informatief (hoe lager de lambda, hoe informatiever het betreffende kenmerk).

Uit Tabel 1 blijkt (bij vergelijking van de lambda’s) dat sekse het minst, en emotioneel thuisklimaat het meest informatieve achtergrondkenmerk (in termen van de aangeboden beoordelings-items) is. Emotioneel en intellectueel thuisklimaat kunnen betiteld worden als uitermate informatief, het beroepsniveau van de vader en het burgerlijk thuisklimaat zijn zeer informatief, sekse is nauwelijks informatief. De relatief hoge positie van het emotionele thuisklimaat bevestigt de eerder opge-

Tabel 1 *Mate waarin het verwachtingspatroon van de leerkrachten varieert naar de achtergrond van de leerlingen (discriminant-analyses)*

Kenmerken	Aantal functies	Wilks' lambda	p	Aantal signif. spreidende items (max. 54) $p < 01$
sekse	1	0.858	.055	6
beroep vader	1	0.602	.000	25
emotioneel thuis-klimaat	1	0.363	.000	52
intellectueel thuis-klimaat	1	0.384	.000	45
burgerlijk thuis-klimaat	1	0.577	.000	29

dane ervaringen tijdens de open vraaggespreken: toen bleek dat veel onderwijzers bij de vraag, wat zij op school merken van thuis, allereerst aan echtscheidingen dachten.

Bezien we de verschillende functies inhoudelijk (dus: Uit welke items wordt de betreffende functie geconstrueerd? en Waar plaatst de functie de groepen in vergelijking tot elkaar?), dan zien we het volgende beeld (Tabel 2): met sekse wordt een bepaalde werkhouding geassocieerd, uit het beroepsniveau wordt de toekomstige schoolloopbaan in be-

langrijke mate afgeleid, uit het emotionele thuis-klimaat wordt afgeleid of de leerling zich evenwichtig toont, uit het intellectuele thuis-klimaat de potentiële geschiktheid voor het leveren van leerprestaties en uit het burgerlijk thuis-klimaat de leerhouding van de leerling.

Uit Tabel 2 blijkt overigens dat er een fout is gemaakt bij het operationaliseren van het portretkenmerk 'intellectueel thuis-klimaat'. Wat bedoeld is als betiteling voor de middelste categorie blijkt buiten de directe context van de

Tabel 2 *Aard van de verwachtingen die leerkrachten koesteren in relatie tot de achtergrondkenmerken van de leerlingen (discriminantfuncties; centroid scores)*

Portret-kenmerk	Hoogst met de gevonden functie correlerende items*	Centroid scores per categorie
sekse	treedt zorgend op	meisjes 0.42
	heeft weinig plezier in het werk	jongens -0.39
	bederft de sfeer in de klas	
beroeps-niveau vader	typische LBO-leerling	arbeider 0.90
	typische VWO-leerling	middenkader 0.01
	typische HAVO-leerling	hoge functie -0.91
emotioneel thuis-klimaat	is erg gespannen	'relaties zijn goed' 1.32
	is agressief	
	is erg onzeker van zichzelf	'relaties zijn verstoord' -1.33
	is erg harmonieus	
	stelt zich sociaal op	
intellectueel thuis-klimaat	heeft een smalle belangstelling	'veel belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling' 1.58
	heeft weinig gevoel voor taal	
	heeft veel hulp nodig	'de belangstelling is beperkt' -0.71
	heeft groot abstractievermogen	'beslist geen belangstelling' -0.91
burgerlijk thuis-klimaat	is erg netjes	'aan regelmaat weinig belang gehecht' 0.83
	kan zich makkelijk concentreren	
	is gemakzuchtig	'regelmaat op prijs gesteld' -0.88

* De items-scores lopen van 1 = 'erg waarschijnlijk' tot 5 = 'erg onwaarschijnlijk'

beide andere omschrijvingen niet als een type-
ring voor een middelmaat te worden ervaren
(vergelijk de intervallen tussen de centroid-
scores). Dat met bovenstaande analyses niet
kan worden volstaan blijkt uit het volgende
voorbeeld: worden de categorieën beroepsni-
veau vader en sekse gelijktijdig ingevoerd als
factor (met zes categorieën, van 'arbeiders-
dochter' tot 'zoon van een hoge functionaris')
dan ontstaat er een functie die inhoudelijk
identiek is aan die van beroepsniveau vader
alléén. Maar in het verloop van centroid-scores
ontstaat een typische afwijking:

arbeidersdochter	0.92
arbeiderszoon	0.85
middenkader-zoon	0.03
middenkader-dochter	0.01
dochter hoge functionaris	-0.72
zoon hoge functionaris	-1.09

De verschilscores binnen het hoger milieu tus-
sen meisjes en jongens wijst op een mogelijke
interactie van sekse met beroepsniveau vader.
Blijkbaar verwachten leerkrachten van jon-
gens uit het hoger milieu eerder een hoge ver-
volgkeuze dan van meisjes uit dat milieu.

Inhoudelijk blijkt uit deze analyses dat de in
ongelijkheidsonderzoek gebruikelijke va-
riabelen 'sekse' en 'beroepsniveau van de va-
der' voor de leerkrachten relatief minder in-
formatief zijn dan andere thuiskenmerken.
Maar dat relatieve belang moet verschillend
ingeschat worden, afhankelijk van het type
conclusies dat de leerkrachten eruit trekken.
Sekse, emotioneel thuisklimaat en burgerlijk

*thuisklimaat zijn (op zijn minst in eerste instan-
tie) vooral informatief voor de sfeer van de klas,
voor de discipline en de wederzijdse communi-
catie. Maar of de leerkracht verwacht dat de
leerlingen iets leren en vooral wat daar dan de
consequenties van zijn, dat wordt (in eerste in-
stantie) afgeleid uit het intellectuele thuisklimaat
en het beroepsniveau van de vader. In de onder-
zoeksopzet zijn die twee kenmerken volstrekt
onafhankelijk van elkaar. In de praktijk is dat
natuurlijk niet zo. Des te opmerkelijker dat uit
deze opzet blijkt dat de potentiële geschiktheid
voor het leveren van leerprestaties relatief onaf-
hankelijk wordt opgevat van de vermoede keuze
voor vervolgonderwijs.*

Tot zover de louter exploratieve analyses.

5 Beoordelingsdimensies

Principale componentenanalyse van het res-
ponsmateriaal (een manier om te bezien of de
leerkracht-oordelen kunnen worden terugge-
bracht tot één of enkele basis-oordelen) leidt in
principe tot meerdere oplossingen (vergelijk de
Eigen-waarden in Tabel 3). Mijn voorkeur
gaat uit naar de gepresenteerde twee-com-
ponentenoplossing.

De alpha-betrouwbaarheidscoëfficiënt be-
draagt voor de eerste component 0.91, voor de
tweede 0.89. Beide componenten correleren
onderling 0.31. Dat uit zich in overlap op de
volgende drie (in de tabel niet vermelde) items:
'heeft sterk doorzettingsvermogen', 'is weinig
gemotiveerd' en 'is gemakzuchtig'. De eerste
component valt te betitelen als de communica-

Tabel 3 Een reductie van de leerkrachtverwachtingen tot enkele basis-oordelen (orthogonaal geroteerde twee-componentenoplossing met tien hoogst ladende items uit de bijlage)

Eigen waarden	: 14.5 / 5.5 / 2.3 / 1.7 / 1.6 / ...	Perc. verkl. var.	: 26.9% 10.3% 4.3% 3.2% 2.9% ...
<i>eerste component</i>		<i>tweede component</i>	
is agressief	.79	heeft groot abstractievermogen	-.70
stelt zich sociaal op	-.79	heeft een smalle belangstelling	.67
bederft de sfeer in de klas	.71	heeft weinig inzicht	.67
is makkelijk hanteerbaar	-.72	typische HAVO-leerling	-.64
is weinig contactvriendelijk	.71	heeft weinig gevoel voor taal	.63
is erg inschikkelijk	-.69	typische LBO-leerling	.63
is erg gespannen	.66	kiest 'zware' thema's	-.63
is erg harmonieus	-.65	doorziet de zaken goed	-.61
voelt anderen makkelijk aan	-.64	toont initiatief	-.61
is een individualist	.66	heeft veel hulp nodig	.61

tieve instelling van de leerling; de tweede als de cognitieve instelling van de leerling.

Conclusie: *de inschatting van leerlingen door leerkrachten in termen van de aangeboden items verwijst naar een tweetal basis-oordelen*. Over elke leerling worden twee – onderling gedeeltelijk samenhangende – oordelen gegeven. Het ene oordeel is voornamelijk van belang voor de dagelijkse omgang met die leerling. Het andere oordeel is veeleer van belang voor het leren zelf.

Door middeling van de ruwe scores (na draaiing van tegenstelde items) ontstaan twee schaalscores variërend van 1.0 tot 5.0. De eerste heeft een algemeen gemiddelde van 3.1 en loopt op naarmate de leerling verondersteld wordt zich communicatiever te tonen. De tweede heeft een gemiddelde van 2.9 en loopt op naarmate de leerling verondersteld wordt cognitief begaafder te zijn.

6 Verbanden tussen leerlingkenmerken en beoordelingsdimensies

In een variantie-analytisch design zijn de vijf achtergrondkenmerken die te zamen de leerling-portretten constitueren, in relatie gebracht tot de schaalscores voor de communicatieve en de cognitieve inschatting van de leerlingen.

Aangezien communicatieve en cognitieve inschatting niet geheel onafhankelijk van elkaar zijn, is besloten tot een multivariate opzet, waarin beide over en weer als covariaat zijn ingevoerd. De overlap tussen beide oordelen is zodoende min of meer verwijderd.

De analyseresultaten voor de communicatieve inschatting zijn vermeld in Tabel 4.

Ter interpretatie van deze resultaten is het van belang een aantal schaalscores te vermelden (Tabel 4 laat alleen zien of er samenhang is en hoeveel, niet hoe die samenhang er uitziet). Beroepsniveau: arbeider: 3.2; middenkader: 3.1; hoge functie: 3.0.

Emotioneel thuis klimaat: goed: 3.5; verstoord: 2.7.

Burgerlijk thuis klimaat: geen regelmaat: 3.0; wel regelmaat: 3.2.

De vermelde interactie concentreert zich op de combinatie: 'de vader heeft een hoge functie' met 'thuis is er geen belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling'. In die gevallen is de score 2.9.

De communicatieve inschatting van leerlin-

Tabel 4 *Mate waarin de leerkrachten hun verwachtingen over de communicatieve instelling van de leerling baseren op de achtergrond van de leerling (variantie-analyse)**

	% verkl. var.	p
Covariaat:		
cognitieve inschatting	9.9%	.000
Factoren:		
a. sekse	—	n.s.
b. beroepsniveau vader	2.2%	.000
c. intell. thuis klimaat	—	n.s.
d. emotion. thuis klimaat	39.7%	.000
e. burgerl. thuis klimaat	3.2%	.000
Interacties		
b × c	1.1%	.015

* Bij interacties zijn alleen significante interacties vermeld die ten minste 1% variantie verklaren

gen blijkt dus voor het grootste deel door de leerkrachten te worden afgeleid uit informatie over het emotionele thuis klimaat. Is dat emotionele thuis klimaat slecht dan verwacht de leerkracht dat de leerling zich weinig toegankelijk toont.

Minder belangrijk, maar toch ook informatief is in dit opzicht het burgerlijk thuis klimaat. *Is er thuis regelmaat, dan wordt ook de leerling verwacht communicatiever te zijn.*

Als derde in de rij wordt ook het beroepsniveau van de vader informatief geacht, en wel in een nogal onverwachte richting: *van arbeiderskinderen wordt een relatief communicatievere instelling verwacht dan van kinderen uit het hoger milieu*. Hier dringt zich een parallel op met het vraagstuk van de onderwijskansen van meisjes. Ook daar is de kansarme groep in een bepaald opzicht meteen ook de voorkeursgroep: meisjes zijn meegaander, dociel en ijveriger (Jungbluth, 1982). Hier blijken arbeiderskinderen relatieve voorkeursleerlingen te zijn. De aangetroffen interactie tussen beroepsniveau van de vader en intellectueel thuis klimaat zou kunnen wijzen op een gevoel van inconsistentie bij de leerkracht: als er in het hoger milieu geen belangstelling is voor lezen en algemene ontwikkeling, verwacht de leerkracht iets soortgelijks als bij de mededeling 'thuis zijn de relaties verstoord'.

De analyse-resultaten voor de *cognitieve inschatting* zijn vermeld in Tabel 5.

Voor de interpretatie van deze resultaten zijn de volgende gemiddelden van belang:

Tabel 5 *Mate waarin de leerkrachten hun verwachtingen over de cognitieve instelling van de leerling baseren op de achtergrond van de leerling (variantie-analyse)**

	% verkl. var.	p
Covariaat:		
communicatieve inschatting	9.9%	.000
Factoren:		
a. sekse	—	n.s.
b. beroepsniveau vader	9.9%	.000
c. intell. thuisclimaat	35.0%	.000
d. emotion. thuisclimaat	0.4%	.030
e. burgerl. thuisclimaat	—	n.s.
Interacties:		
b × c	1.1%	.018

* Bij interacties zijn alleen significante interacties vermeld die tenminste 1% variantie verklaren

Beroepsniveau: arbeider: 2.7; middenkader: 3.0; hoge functie: 3.1.

Intellectueel thuisclimaat: veel: 3.4; beperkt: 2.7; niet: 2.7.

Emotioneel thuisclimaat: goed: 3.1; verstoord: 2.8.

Ter interpretatie van de vermelde interactie tussen beroepsniveau en intellectueel thuisclimaat volgt hier de complete interactietabel (Tabel 6).

De cognitieve inschatting van leerlingen blijkt dus voornamelijk gebaseerd te zijn op informatie over het intellectuele thuisclimaat. Daarbij doet zich het operationalisatie-probleem voor, dat ik al eerder noemde: tussen 'beperkt' en 'niet' is weinig verschil. Maar dat verandert aan de inhoudelijke conclusies niets. Uitgaande van wat ik zou willen noemen de these van de sociale erfelijkheid veronderstelt de leerkracht dat het intellectuele gedrag van de ouders ook door het kind vertoond zal worden.

Maar daarbij blijft het niet. *Ongeacht wat er over het intellectuele thuisclimaat wordt vermeld, blijkt de leerkracht ook uit het beroepsni-*

veau van de vader in belangrijke mate af te leiden wat de cognitieve capaciteiten van de leerling zijn. In het bijzonder arbeiderskinderen scoren relatief laag. Het vermelde effect van het emotionele thuisclimaat is verwaarloosbaar. De interactie tussen intellectueel thuisclimaat en beroepsniveau laat de relatieve dominantie zien van een goed intellectueel thuisclimaat.

Opmerkelijk is het achterwege blijven van variantie in de factor sekse. De in paragraaf 4 beschreven exploratieve analyses wezen op enige, zij het bescheiden relevantie van sekse. *Blijkbaar is de betekenis van de factor sekse onvoldoende groot om na de bewerkingen in paragraaf 6 nog overeind te blijven.*

7 Verbanden tussen leerkrachtkenmerken en beoordelingen

Behalve informatie over de te beoordelen leerlingen en de ten aanzien van die leerlingen gekoesterde verwachtingen bevat het databestand ook informatie over de beoordelende leerkracht of de school waaraan hij of zij verbonden is. In de vorm van een multiple regressie zijn de volgende gegevens op hun relevantie onderzocht:

- milieu-samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school, geoperationaliseerd in een vergelijkbare vorm als de bij het onderwijsstimuleringsbeleid gebruikte 'beroepsfactor';
- percentage leerlingen dat vanuit de school naar het VWO doorstroomt;
- zuil van de school;
- streek van het land; en
- politieke voorkeur van de leerkracht.

Al deze gegevens zijn van de beoordelende leerkracht zelf afkomstig. In de analyse-opzet (hiërarchisch) zijn eerst de 'portretkenmerken' van de leerlingen als groep ingevoerd, daarna bovenstaande leerkracht-kenmerken en ver-

Tabel 6 *Cognitieve inschatting naar beroepsniveau en intellectueel thuisclimaat (gemiddelden)*

	er is geen belangstelling voor lezen en alg. ontw.	de belangstelling is beperkt	er is veel belangstelling
arbeider	2.4	2.4	3.4
middenkader	2.7	2.7	3.4
hoge functie	2.9	3.0	3.6

Tabel 7 *Cognitieve inschatting naar gemiddelde beroepsniveau van de leerlingenpopulatie van de school en het beroepsniveau van de vader van de individuele leerling(e)*

	hoge functie	middenkader	arbeider
Beroepfactor laag (weinig kansarmen)	3.2	3.0	2.9
Beroepfactor hoog (veel kansarmen)	3.1	3.0	2.6

volgens de interactie tussen deze leerkrachtkenmerken en de beide portretkenmerken sekse en beroepsniveau van de vader. De keuze voor deze twee portretkenmerken ten gunste van andere vloeit voort uit hun centrale plaats in de probleemstelling van het onderzoek.

Wat betreft de communicatieve inschatting van de leerlingen blijkt deze analyse geen nieuwe significante verbanden van 1 procent of meer verklaarde variantie op te leveren.

Een dergelijk verband is er wel ten aanzien van de cognitieve inschatting. Hier blijkt de 'beroepfactor' in interactie met het beroepsniveau van de vader 1.3 procent variantie te verklaren bij een $p = .031$. Ter illustratie van dit analysesresultaat is Tabel 7 opgenomen.

Het meest belangwekkende aan deze onderzoeksresultaten is het feit dat er zo weinig verbanden te voorschijn komen. Ervan uitgaande dat dat niet het gevolg is van onderzoekstechnische beperkingen, moet geconcludeerd worden: De mate waarin leerkrachten conclusies trekken uit achtergrondgegevens van leerlingen verschilt niet systematisch naargelang:

- de mate waarin de school VWO-leerlingen aflevert;
- de zuil van de school;
- de streek van het land; en
- de politieke voorkeur van de leerkracht.

Dat resultaat kan verwoord worden als *'leerkrachten zijn het er in grote lijnen onderling over eens welk leerlinggedrag je te verwachten hebt bij leerlingen met een bepaalde sociale achtergrond'*. Hun meningsverschillen houden althans geen verband met een of meer van de bovenstaande kenmerken van school of leerkracht.

Er is één uitzondering: de milieusamenstelling van de leerlingenpopulatie van de school. *Als er relatief veel kansarmen op een school zitten, dan zijn in het bijzonder die kansarmen de dupe*. De leerkrachten aan dergelijke scholen hebben een uitdrukkelijk lagere dunk van arbeiderskinderen, dan leerkrachten op scholen waar relatief minder arbeiders-

kinderen zitten. Wellicht is er een verband tussen deze constatering en Meijnsens conclusie (Meijnen, 1983) dat arbeiderskinderen beter presteren op scholen waar relatief weinig arbeiderskinderen zitten.

8 Resumé

In het slot van de inleiding wees ik erop dat de hier beschreven onderzoeksresultaten op te vatten zijn als een waarschuwingssignaal. Een waarschuwingssignaal, dat het verruimen van de vrijheidsmarges van leerkrachten (wie zal ik in welke mate wat leren?) niet vanzelfsprekend een remedie is tegen kansongelijkheid. Toch lijkt die marge-verbreding één van de essentiële consequenties te zijn van de vernieuwing van het basisonderwijs. En de strijd tegen de ongelijkheid was hét grote argument voor dié vernieuwing.

Uit de gegevens blijkt niet hoe leerkrachten leerlingen beïnvloeden. Zelfs is niet zeker of ze bij echte leerlingen hetzelfde type verwachtingen koesteren als bij de in het onderzoek gebruikte gefingeerde leerlingen. Dat vraagt om andere gegevens, waarvan de analyse en beschrijving gedeeltelijk nog plaats moet vinden (vgl. Jungbluth, 1984).

Als de beschreven verwachtingen een rol spelen, dan is het wel van belang om te bedenken dat het de verwachtingen zijn van leerkrachten. In hun beroep is de kans groter dat hun verwachtingen een zichzelf-waarmakende werking hebben dan bij bijvoorbeeld de bemanning van een mijnenveger. Ze beïnvloeden zelf hun 'materiaal', zijn zelf in belangrijke mate de toetsers van het resultaat en beschikken als weinig andere beroepsgroepen over de mogelijkheid om de produktafnemer desnoods af te schepen met een stoep-garantie (de deugdelijkheidsgarantie loopt af bij het verlaten van de winkel) of om die afnemer als leverancier van het basismateriaal bij evt. verwijten

of falen zelf de schuld in de schoenen te schuiven.

Dat leerkrachten in die positie verkeren is geen verwijt, wel een belangrijke constatering. Ze impliceert bepaald niet dat je de beïnvloedingsmarge van leerkrachten per definitie zo beperkt mogelijk moet houden. Er zijn allerlei overtuigende argumenten om leerkrachten in het belang van hun leerlingen over een gevarieerd palet aan beïnvloedingsmogelijkheden te laten beschikken. Maar dat impliceert niet dat solidariteitsoverwegingen of de gedachte dat leerkrachten van goede wil zijn, een eenvoudige controle op hun manier van werken en op de resultaten daarvan overbodig maken. Leerlingen hebben een verschillende sociale achtergrond. Wie daarmee geen rekening houdt creëert ongelijke onderwijskansen. Wie er wel rekening mee houdt, reduceert daarmee niet vanzelfsprekend die ongelijkheid van kansen. Daarvoor is het onderscheid tussen recentelijk aanbevolen differentiatievormen en oude vormen van standenonderwijs en seksedifferentiatie te weinig helder (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Er is aanleiding voor een kritische toets. De hier gepresenteerde onderzoeksresultaten stemmen enigszins somber.

Bijlagen

I. Voorbeeldleerlingen:

01

De vader van Kees bekleedt een hoge functie. De relaties in zijn gezin zijn verstoord. Lezen en algemene ontwikkeling krijgen thuis veel nadruk. Een geregelde manier van leven wordt op prijs gesteld.

72

De relaties in het gezin van Romy zijn goed. Er is thuis beslist geen belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling. Er wordt weinig belang gehecht aan een geregelde manier van leven. Haar vader is arbeider.

II. Beoordelingslijst voor leerlingprofielen

Antwoordmogelijkheden:

erg waarschijnlijk
waarschijnlijk
weet ik niet/is onvoorspelbaar
onwaarschijnlijk
erg onwaarschijnlijk

01 kan zich makkelijk concentreren

02 is agressief

03 heeft een beperkt bevattingvermogen

04 heeft veel hulp nodig

05 bederft de sfeer in de klas

06 is makkelijk hanteerbaar

07 komt makkelijk tot prestaties

08 heeft een smalle belangstelling

09 heeft slechte omgangsvormen

10 toont initiatief

11 heeft weinig gevoel voor taal

12 heeft sterk doorzettingsvermogen

13 heeft weinig plezier in het werk

14 veel belangstelling voor andere sekse

15 heeft groot abstractievermogen

16 is erg onzeker van zichzelf

17 is weinig gemotiveerd

18 kiest 'zware' thema's

19 is weinig creatief

20 voelt anderen makkelijk aan

21 wil uitblinken

22 treedt 'zorgend' op

23 is spontaan

24 doorziet de zaken goed

25 is weinig contactvriendelijk

26 is weinig realistisch

27 zoekt bevestiging bij anderen

28 denkt concreet

29 populair bij medeleerlingen

30 is erg oppervlakkig

31 is praktisch ingesteld

32 sterk op de groep gericht

33 is erg inschikkelijk

34 kan geen relaties leggen

35 is erg gemakzuchtig

36 is een individualist

37 is erg faalangstig

38 heeft een beperkte fantasie

39 is rap van tong

40 is weinig serieus

41 stelt zich sociaal op

42 is erg gespannen

43 heeft weinig inzicht

44 is erg gesloten

45 is erg netjes

46 is erg harmonieus

47 is erg inventief

48 zit gauw aan eigen 'top'

49 presteert soms boven eigen kunnen

50 presteert beneden eigen kunnen

51 typische LBO-leerling

52 typische MAVO-leerling

53 typische HAVO-leerling

54 typische VWO-leerling

Literatuur

- Brands, J., e.a., *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*, Link, Nijmegen: 1977.
- Brophy, J. E. en T. L. Good, *Teacher-student relationships*. Holt, Rinehart and Winston, New York: 1974.
- Cohen, L., *Educational research in classrooms and schools; a manual of materials and methods*. Harper and Row, London: 1976.
- Hausser, K., *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Beltz, Weinheim und Basel: 1980.
- Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes*. Instituut voor toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1982.
- Jungbluth, P., *Covert sex-role socialization in Dutch education. The Netherlands Journal of Sociology*. Voorjaar 1984.
- Jungbluth, P., Verschillen in onderwijsaanbod in het lager onderwijs in relatie tot herkomstmilieu en sekse van de leerlingen (in voorbereiding; verschijningsdatum medio 1984b).
- Jungbluth, P. en A. Breemans, Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidschool. *Comenius*, voorjaar 1984.
- Kemenade, J. A. van, Onderwijs en sociale ongelijkheid. *Sociologische Gids*, 1970, 17, 465-479.
- Kleij, P. van der, *Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Muusses, Purmerend: 1983.
- Knoers, A. M. P., *Vakkenintegratie en kwaliteit van het onderwijs*. Rede bij het afscheid van Prof. dr. E. Velema op 30 september 1982. Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1982.
- Koning, P. de, Differentiatie en selectie in het voortgezet basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 122-130.
- Leune, J. M. G., Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. *Socialisme en Democratie*, 1983, nr. 6, 3-10.
- Leune, J. M. G., *Wat is onderwijssociologie?* Van Loghum Slaterus, Deventer: 1980.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1971.
- Mens, A. en C. van Calcar (rapp.), *Onderwijsstimulering op weg*. Instituut voor Toegepaste Sociologie. Nijmegen, 1981.
- Meijnen, W., Class-specific intellectual achievement in the early grades. In: P. van Eeden en H. Oosthoek (eds.), *Multilevel aspects in the educational process*. Gordon and Breach, London: 1983.
- Rosenthal, R., en L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual achievement*. Holt, Rinehart and Winston, New York: 1968.
- Taylor, M., Teacher's implicit personality systems. An exploratory study. In: John Eggleston (ed.), *Teacher decisionmaking in the classroom. A collection of papers*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979, Ch. 3, 28-49.
- Tesser, P., *Schoolloopbanenonderzoek in Nederland. Een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960 en 1980*. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1981.
- Wagner, E., *Schülerbeurteilung als soziales Handeln*. Beltz, Weinheim und Basel: 1980.
- Wesselingh, A. (red.), *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Link, Nijmegen: 1979.
- Woods, P., How teachers decide pupil's subject choices: In: John Eggleston (ed.), *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979. Ch. 10, 170-180.

Curriculum vitae

P. Jungbluth (1949), studeerde sociologie in Nijmegen. Hij studeerde af in 1974, promoveerde in 1982 ('Docenten over onderwijs aan meisjes'). Hij is hoofd van de sectie 'Onderwijs en Achterstandsgroepen' van het Nijmeegse Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) en coördinator van de O.O.M.O./O.T.G.-Ongelijkheid.

Adres: Vossehol 26, 5431 LL Cuijk.

Manuscript aanvaard 3-4-'84

Summary

Jungbluth, P. 'Effects of pupil's sex and social status on teacher expectancies; elementary schoolteacher's response to fictitious pupils'. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 402-411.

Social bias in teacher expectations towards pupils was explored in a quasi-experimental set-up. Over a hundred elementary school teachers commented upon five fictitious pupils randomly selected from a total of seventy-two. Sex, social-economic status, middle-classness and intellectual and emotional family-climate were systematically varied. Fifty-four items indicated the teacher expectations. Those expectations appeared to be closely tied to the information presented.

Teacher expectations towards the academic competence and further school career of the pupils mostly depended upon the suggested intellectual climate and social-economic status of the family. The question arises whether this affects the way teachers behave towards their pupils. School reforms that widen the possibilities of teachers to individualize the curriculum might even cover up the former open selection procedures without altering the social inequality of educational opportunities.