

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211800>

Please be advised that this information was generated on 2021-01-23 and may be subject to change.

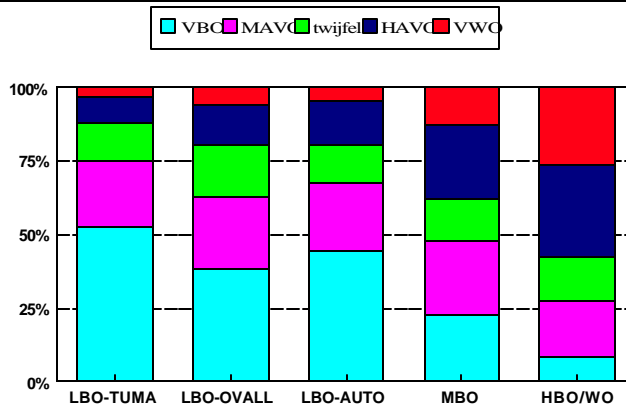
# Ongelijkheid op de basisschool; Omvang, samenhangen, gevolgen (samenvatting gastcolleges lerarenopl.)

dr. Paul Jungbluth, senior-onderzoeker  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

(Vrijwel alle grafieken die hier ter toelichting worden gebruikt vloeien voort uit analyses van het PRIMA-cohortonderzoek, dataverzameling 1995. copyright Jungbluth: p.jungbluth@its.kun.nl tel. 06-444.000.65).

## Grafiek 1: VOPROGS

VO-prognose in groep 8 volgens groepsleerkracht  
naar sociaal-etnische achtergrond (PRIMA-landel.repres.)



Jungbluth, 1996  
ITS, Wetenschap voor beleid en samenleving

De grafiek illustreert het kernprobleem: ongelijke doorstroming (richting Voortgezet Onderwijs) naar etniciteit, maar wel als verlengde van ongelijkheid naar SES (=sociaal-economische status / 'MILIEU'). De ongelijke doorstroming naar het V.O. loopt vooruit op ongelijke doorstroming naar de arbeidsmarkt en die indiceert op haar beurt ongelijkheid in inkomen, macht, kennis, gezondheid, enzovoort. Ouderkenmerken zijn dus indicatief voor wat de kinderen overkomt: ongelijkheid wordt 'gereproduceerd'.

Natuurlijk gaan er wel kansarme leerlingen door naar hogere schooltypen, maar systematisch minder dan anderen en het gebeurde altijd al; het is geen teken dat het dadelijk beter gaat met ongelijkheid.

Alleen door deze samenhang tussen schoolkeuze en sociale achtergrond te doorbreken, doorbreek je de kern van ongelijkheid; alle andere dingen zijn doekjes voor het bloeden. Of, erger nog, ze vloeien voort uit doelverschuiving of middelenvervreemding in de GOA-budgetten.

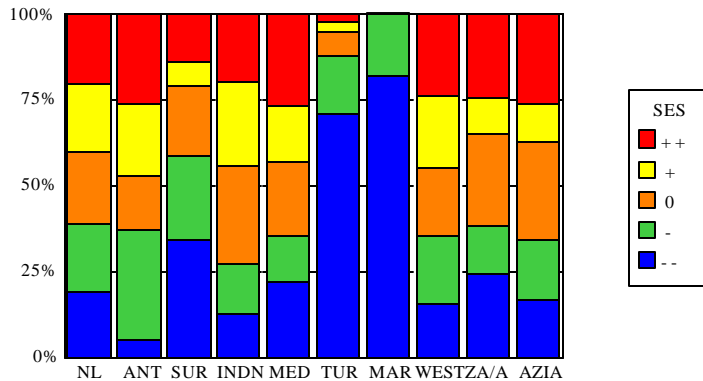
Onderwijsactiviteiten die er noch direct, noch indirect op doelen dit probleem aan te pakken, pakken de ongelijkheid niet aan.

Etnische ongelijkheid in onderwijstermen is - voor wie de grafiek langer bekijkt - in principe zelfs discutabel, misschien is ze al afdoende verklaarbaar uit milieu-ongelijkheid, waarover dadelijk meer.

Even doorgaan op de these dat etnische kansen-ongelijkheid wellicht geheel te herleiden valt tot milieu-ongelijkheid:

## Grafiek 2: SESETN

SES-composie van diverse minderheden in PRIMA-representatief



Jungbluth, SESETN 1997  
 SES geschld nr ouderl. inkomen, opleiding en beroep (quint.)  
 ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

De grafiek illustreert de verwantschap van SES en etniciteit in de actuele Nederlandse verhoudingen: vooral problematische minderheden scoren homogeen laag op SES. Dat die mensen ook nog afwijkende culturen of talen hebben, hoef je statistisch gezien eigenlijk niet eens te weten. Sociaal milieu lijkt afdoende als verklaring, en wie wil kan dat ook onderwijshistorisch onderbouwen. Gegeven deze cijfers kan Nederlandse taal dus nooit een afdoende opstap bieden richting kansengelijkheid, het is op zijn best voorwaarde-scheppend en moet dan gevolgd worden door de hele set van maatregelen die autochtone arbeiderskinderen aan gelijke kansen helpt. Een set die zich nog nergens bewezen heeft.

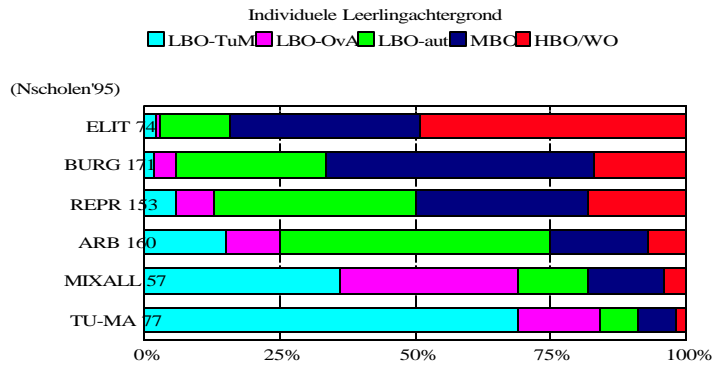
SES is hier in vijfen genormeerd op de Nederlandse groep; ingrediënten zijn inkomen, beroepsniveau en opleiding van de ouders. Deel je ook minderheden volgens datzelfde recept in, dan blijken Turkse en Marokkaanse minderheden homogeen uit de laagste SES-categorieën te bestaan. Een logisch gevolg van de feitelijke door het bedrijfsleven gevoerde migratie-politiek en het ontbrekende immigratie-beleid.

Juist ook ter wille van hun emancipatie als sociale categorie hebben minderheden dringend behoefte aan grote aantallen hoger opgeleiden uit eigen kring, een extra motief voor het bevorderen van hoge uitstroom.

Ter illustratie van wat er in de kern mis gaat in de relatie van etniciteit of sociaal milieu en 'gelijke onderwijskansen', helpt het zeer om de aandacht te richten op de gevolgen van segregatie. Dat gebeurt in

### Grafiek 3: COMPOS

#### PRIMA-scholentypologie 'COMPOSITIE' - populatiesamenstelling per type in '95 -



ITS Jungbluth/Vierke 1996  
OVB-schsc'95: 104/108/116/128/154/169  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

Leerlingen zitten niet random verdeeld over basisscholen. En de zwart-wit verdeling is hooguit een verlengstuk van de traditionele segregatie naar sociaal milieu (standen-onderwijs), zoals de scholen-typologie uit de PRIMA-onderzoeken illustreert. Deze gelegenheden-typologie illustreert, hoe je basisscholen kunt indelen in typen op grond van hun sociaal-etnische samenstelling. We noemen dat 'compositie' en ook de labels zijn arbitrair; sommige onderzoekers prefereren het, om ze in te delen van C1 tot C5 of zo, maar de labels die hier staan, noemen de beestjes bij hun naam.

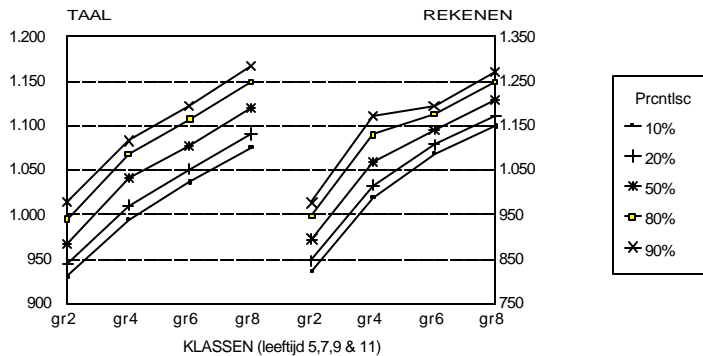
Die segregatie blijkt verderop op diverse manieren relevant: allereerst uiteraard door zijn publiek, dat bepaalde prestatiegroepen representeert, waardoor sommige scholen voornamelijk werken met goed presterende leerlingen, andere met voornamelijk zwak presterende. Vervolgens door de daaruit voortvloeiend typische leerplannen, die immers formeel en informeel verschillen tussen basisscholen (een mengeling van restanten van het oude standenonderwijs en de meer recente innovatie-opvattingen die scholen grote inhoudelijke autonomie bieden, met als resultaat voor kansarme leerlingen overwegend basaal onderwijs, 'verarmd' leerplan, geen hoge verwachtingen. Vernieuwing en traditie passen in het verband van onderwijs verdacht goed bij elkaar: differentiatie en segregatie vormen ongezonde combinaties.

Tenslotte werkt de segregatie door in de samenstelling en kwaliteit van het team (dat laatste blijft hier vandaag verder buiten schot: het gaat om informele arbeidsmarkt-mechanismen tussen scholen).

Om nader te verduidelijken wat segregatie en ongelijkheid met elkaar van doen hebben, helpt het om te kijken naar de kern van het onderwijsproces: de groei van leerlingen in taal- en rekenvaardigheid. Die staat afgebeeld in:

## Grafiek 4: NORMSC

Percentielscores in 'PRIMA' Cohort  
bij taal (links) en rekenen (rechts)  
over jaargroepen (Repres. Steekproef)



Jungbluth/Vierke, ITS 1996  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

Geïllustreerd wordt de groei van leerlingen in termen van taal- en rekenprestaties, vergelijkbaar met de lengtegroei-tabellen van het kleuterbureau. Het slot (groep 8) valt samen met de CITO-eindtoetsverdeling; je kunt die dus in principe ook (met andere toetsen) al veel vroeger imiteren en er de sociale ongelijkheid in laten zien. Dat doen de PRIMA-cohortonderzoeken die elke school een terugrapportage per leergebied aanbieden, vanaf groep 2.

De 20% zwakste leerlingen scoren hetzelfde als de 20% beste leerlingen twee leerjaren of meer eerder, zowel bij taal als bij rekenen. Omdat zwak presteren verband houdt met sociale achtergrond, liggen kansarme leerlingen dus achter in hun ontwikkeling bij anderen: kansarme leerlingen komen met achterstand binnen en gaan er met achterstand uit. Maar let op: achterstand is niet alleen een taalprobleem: kijk maar naar de rekencurves.

Sommige scholen werken als gevolg van segregatie overwegend met de laagste prestatiecurves, andere overwegend met de hoogste (vergelijk nogmaals met de vorige grafiek).

Dat uit zich in hun leerplannen, op zijn minst informeel, soms ook heel openlijk, net als vroeger.

Wie ongelijkheid wil bestrijden, kan in principe drie strategieën volgen: een betere voorbereiding in de voorschoolse periode, een verlenging na afloop (negende groep bijvoorbeeld of betere remediëring in de onderbouw van het V.O.) en/of een snellere groei in de bestaande jaren (effectiever onderwijs, uitbreiding lestijd, inperking van leerdoelen). Combinaties maken de meeste kans.

*Wie zich beperkt tot compensatiestrategieën in de onderste jaren (extra Nederlands, basisbegrippen taal, enzovoort), zonder aanbieder van het oude programma voor h.b.s.- en gymnasiumdoorstromers in de hogere jaren (wie dus niet de stof aanbiedt die nu nodig is als je een hoge CITO-eindtoetscore wilt halen), die garandeert op zijn best meer basisvaardigheden voor kansarmen, maar nog steeds geen gelijke doorstroomkansen (N.B.: het gevaar van de normering die de schoolraad binnenkort gaat voorstellen!).*

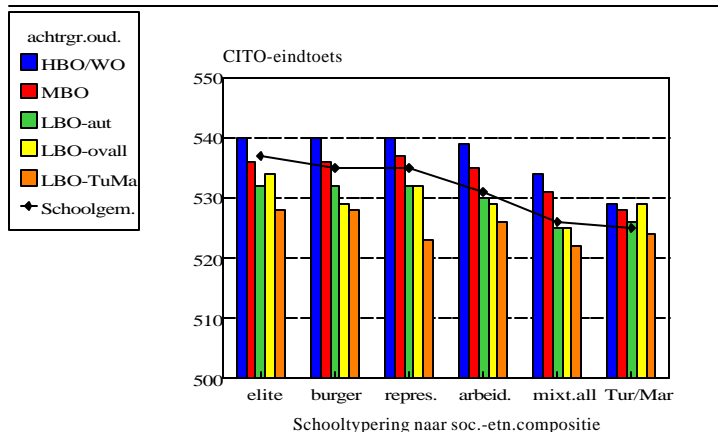
Alleen wie beide doet (compensatie voor voorschoolse tekorten in aanvangsjaren en extra's uit luxe scholen annexeren in de hoogste jaren), helpt achterstandsl leerlingen daadwerkelijk.

Het resultaat is dan een scherpere helling in de curve voor kansarme leerlingen (lage start, hoge uitstroom), alleen te bereiken door intensivering van het leerproces of uitbreiding in de tijd. En waarschijnlijk ook alleen als de doelgroepen zelf zich van het nut van een extra inzet bewust zijn.

In de praktijk van het GOA draven sommigen door, door te denken dat ze er komen, als ze scholen dwingen tot het publiceren van hun CITO-eindresultaten, eventueel alleen gecorrigeerd voor de proportie kansarme leerlingen in huis. Dat dit principieel sommige scholen te weinig prikkelt en andere ontmoedigt, tonen de twee volgende grafieken aan:

### Grafiek 5. CITCOMP

CITO-eindtoets scores  
naar sociaal-etnische compositie van de school  
en daarbinnen naar sociaal-etnisch achtergrond (ouders)



ITS, jungbluth 1998 PRIMA-totaal/95

De gemiddelde CITO-scores van scholen met een verschillend publiek vallen vrijwel samen met die van de daar dominerende sociaal-etnische groepen. En die vereisen een nauwkeurigere uitsplitsing dan alleen naar 'OVB-gewicht'. Wie denkt dat hij scholen ongeacht publiek op eenzelfde uitstroom in CITO-termen kan vastpinnen, legt de lat voor de een te laag, voor de ander te hoog. Je moet kijken naar opleiding ouders én etniciteit, beide in een breder scala, zoals praktijk in de PRIMA-cohortonderzoeken en aanverwante schoolvergelijkende-metingen-op-verzoek.

Bovendien is de CITO-eindtoets te laat, want je kunt die ontwikkeling al veel eerder signaleren.

Monitoring is nadrukkelijk geen kwestie van individuele leerlingen; waarschijnlijk is op veel scholen het hele leerplan van de school niet afgestemd op het hoog afleveren van laag instromende leerlingen.

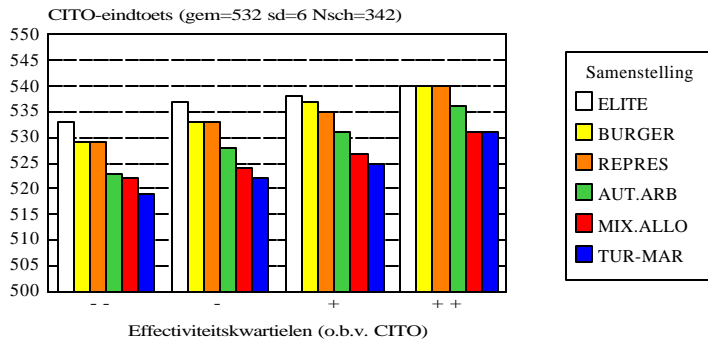
Systeemanalyse is aan de orde en niet individuele remediëring. Maar dat vereist ingrijpend omdenken.

Wie monitoring gebruikt voor individuele leerlingen, werkt enerzijds te grof en dreigt anderzijds de traditionele leerkracht-stereotypering over te plaatsen naar de PC, die dan hoofdzakelijk wordt gebruikt om ouders duidelijk te maken 'dat het er niet in zit'.

Realistische systeemdoelen komen in zicht als je scholen naar feitelijke effectiviteit indeelt, zoals in

## Grafiek 6. CIT4CMP

Gemiddelde CITO-eindtoetsscore (500-550)  
naar sociaal-etnische school-samenstelling  
en daarbinnen telkens naar effectiviteitskwartiel



Jungbluth, 1997; tot.steekproef PRIMA'95  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving  
(CITO: 544=vwo/539=havo/532=mavo/527=vbo)

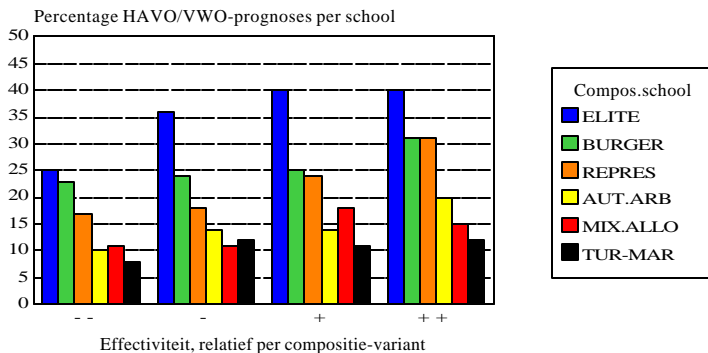
Deel je scholen met eenzelfde publiek telkens in in vier effectiviteitskwartielen (zwakste 25% - sterkste 25% scholen), dan blijken ook de effectiefste scholen met Turks -Marokkaanse leerlingen niet te kunnen tippen aan de zwakste scholen met overwegend elite-leerlingen. Wie scholen andere spiegels voorhoudt, houdt ook zichzelf voor de gek.

Normering is dus voorsnog noodzakelijk gedifferentieerd, anders ontmoedig je scholen met je naïeve effectdoelen. En wat de grafiek ook laat zien: ook kansrijke groepen hebben baat bij gecontroleerde schooleffectiviteit! Een bruikbaar gegeven voor lokale resultaat-controle, overall, niet alleen in kansarme scholen!

Omdat het idee nog weinig verspreid is, dat scholen niet alleen in compenserende zin iets moeten doen aan kansenongelijkheid, maar ook door afschaffing van het oude standenonderwijs, dus door overall serieus voor te bereiden op havo-vwo-doorstroming, daarom nog een volgende grafiek:

## Grafiek 7: VOPREFF

Mate waarin groepsleerkrachten onder hun leerlingen  
HAVO/VWO-kanten vermoeden naar schoolpubliek  
en daarbinnen naar schooleffectiviteit



Jungbluth, its 1997; tot.steekproef PRIMA'95  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

Niets voorspelt (na en binnen de sociaal-etnische schoolsamenstelling) de effectiviteit van een school zozeer als: de proportie HAVO-VWO-leerlingen die de leerkracht in de klas vermoedt!

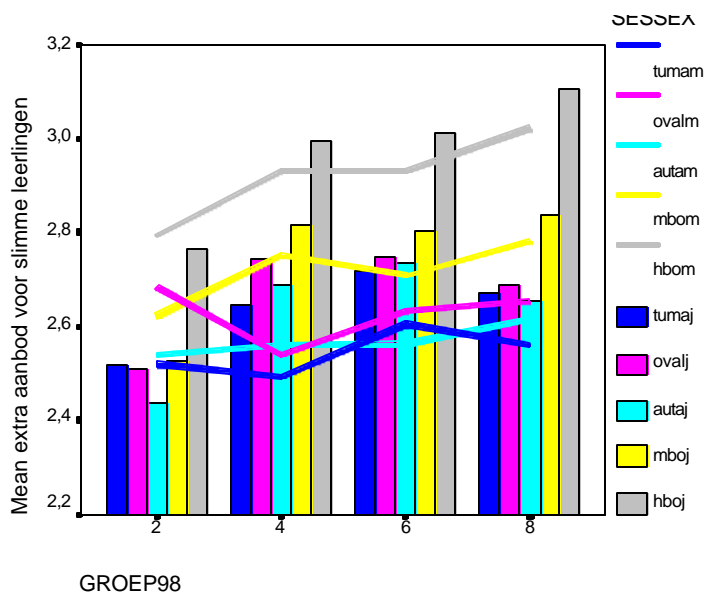
Waarschijnlijk komt dat als vanouds doordat het specifieke curriculum dat voorbereidt op HAVO-VWO en dat nu lang niet overal daadwerkelijk wordt aangeboden, alle leerlingen optrekt, ook al in eerdere jaren; pas dan zit de school op de prestatietoer, die van bovenaf de leerkrachten van eerdere jaren een ouderwetse prioritering van leervakken opdwingt. Die prestatietoer is ook functioneel voor VBO en MAVO-leerlingen, kijk maar hoe ze nu in het V.O. worden geschift, vaak al voor de kerst van het eerste jaar.

Vanouds bereiden arbeiderscholen of scholen in oude wijken leerlingen niet voor op hoge uitstroom, ook niet als ze nu wel meedoen aan compensatie-activiteiten voor kansarme of anderstalige leerlingen in de laagste jaren! Ze doen dan dus wel hun best, maar maken het karwei niet af.

Impliciet zegt het bovenstaande, dat veel innovatie-ideeën uit de voorbije jaren op zijn minst niet dienstbaar waren aan de strijd voor grotere kansengelijkheid. Het overgangsgedebied tussen didactische differentiatie en doeldifferentiatie is te breed, en de overgang tussen individuele differentiatie naar belangstelling, talent en werkhouding en die welke we kennen als standendifferentiatie, is te makkelijk om dat alles over te laten aan de besluitvorming van individuele leerkrachten. Zie de volgende grafiek:

### Grafiek 8: VOREKCOMP

Mate waarin leerlingen een ve rrijkend aanbod krijgen naar leerjaar, achtergrond en sekse



(meisjes afgebeeld in staven, jongens in lijnen; brong: Jungbluth e.a. 2001: leerlingprofiel)

Naarmate leerlingen van huis uit kansarmer zijn, komen ze minder gauw in aanmerking voor een verrijkend leerplan.

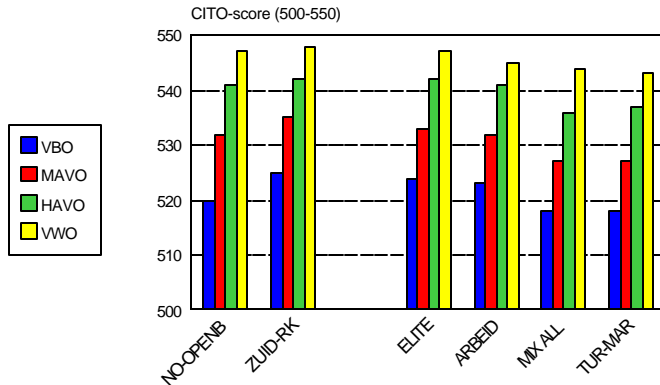
Op scholen waar de kansrijke leerlingen domineren gaat die verrijking deel uitmaken van het 'gewone' leerplan. We zijn daarmee terug bij het standenonderwijs van een eeuw geleden, zij het nu via een modernere redenering.

Maar de individuele vrijheid van leraren of hele scholen om te differentiëren in aanbod en streefniveau manifesteert zich ook nog een andere manier. Dat is het moment waarop leerprestaties moeten worden vertaald in vervolgdviesen. We maken dat in twee stappen duidelijk. In de eerste plaats door erop te wijzen dat er grote onenigheid heerst in het Nederlandse basisonderwijs over wat leerlingen moeten leren, wil een bepaald type voortgezet onderwijs aan de orde zijn Zie



## Grafiek 9 . CITADVRNG

Variatie in CITO-score bij eenzelfde schooladvies naar zuil, regio en schoolbevolking (illustratie)



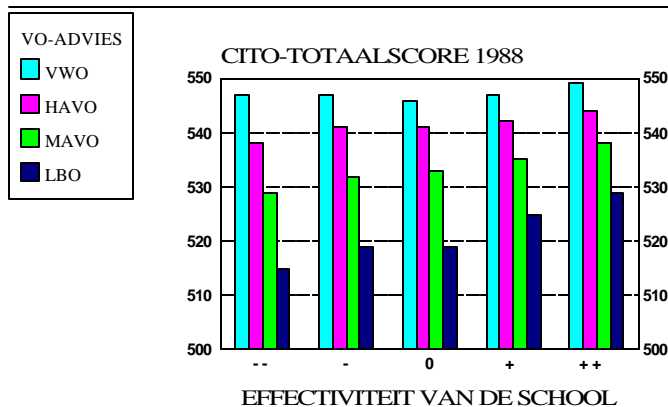
ITS, jungbluth 1996; PRIMA-refer.stkprf

Uit de grafiek wordt duidelijk dat er vrij grote eensgezindheid heerst over wat toekomstige vwo-ers ongeveer moeten leren: CITO-scores van 543 en hoger zijn gevraagd. Maar een vmbo-plus advies (zeg maar: mavo) gaat in katholieke scholen in het zuiden en op niet-zwarte scholen duidelijk gepaard met geringere beheersing van leerstof. Welke norm terecht is, blijft onduidelijk. Maar starten met relatief lage leerstofbeheersing zal niet helemaal los staan van de kans op drop-out.

De tweede manier waarop je de 'relatieve autonomie' van scholen bij het uitdelen van vervolgadvisen kunt illustreren, verloopt via hun effectiviteit: minder effectieve scholen neigen ertoe 'makkelijker te zijn bij de eindadvisering en omgekeerd. Zo wordt de meetbare effectiviteit alsnog geneutraliseerd in de zichtbare uitstroom.

## Grafiek 10: CITOADVIE

GEMIDDELDE CITO-SCORE PER ADVIESGROEP OP MEER EN MINDER EFFECTIEVE SCHOLEN



Data: Van der Hoeven en Jungbluth, 1990  
ITS, wetenschap voor beleid en samenleving

Lage schooleffectiviteit is vooral fataal voor de traditioneel kansarme groepen: hoe toekomstige VWO-leerlingen moeten scoren, dat is in CITO-termen nog min of meer gemeengoed onder leerkrachten ongeacht de effectiviteit van de school, maar wat een toekomstige VMBO'er moet leren, dat is het minst duidelijk. Kansarme leerlingen dreigen zo dus het meest in prestaties weg te zakken op zwak-effectieve basisscholen. De scholen wijken als vanouds uit naar andere leerdoelen en laten het basisprobleem liggen: ze tillen niet allen naar hun maximale prestatie-top en houden zo de oude verdeling van kansen in ere (vergelijk de eerste grafiek, waarmee ons verhaal weer rond is!).