

# Verborgen Differentiatie

## - informele aanbodverschillen in de schoolse socialisatie -

Paul Jungbluth

Anneke van der Hoeven - van Doornum

September 1999

Onderwijskundig Lexicon, Editie III

Samson /Tjeenk-Willink

### **Begripsafbakening**

Onder de noemer 'Verborgen Differentiatie' richten we ons hier op variaties in onderwijsaanbod die sommige leerlingen, meestal onbedoeld, meer tot voordeel strekken dan andere en dus die andere leerlingen relatief benadelen. Het gaat vrijwel altijd om informele processen, vaak niet meteen als zodanig herkenbaar, maar ze spelen in de alledaagse praktijk van de onderwijsinrichting en het lesgeven wel een grote rol.

In situaties waarin leerlinggroepen heterogeen zijn samengesteld, neemt de leerkracht gewoonlijk, haast ongemerkt en impliciet het initiatief tot zulke differentiatie. En dat is meer aan de orde, naarmate de leerkracht ook meer vrijheid wordt gegund tot zulke differentiatie. Zijn de leerlinggroepen daarentegen relatief homogeen samengesteld als gevolg van tracking, door niveaugroepen, parallelklassen, door tussenschoolse segregatie of door onderscheiden schooltype-keuze, dan nemen vergelijkbare differentiatieprocessen de vorm aan van informele leerplanverschillen of verschillen in groeps- of schoolklimaat. De differentiatie wordt dan niet meer door individuele leerkrachten geïnitieerd, maar door complete teams, door hele onderwijs-tradities of door makers van hele leerplannen. Of ze ontstaat als vanzelf door financieel en organisatorisch onderscheiden randvoorwaarden waaronder in die groepen of scholen les wordt gegeven, door additionele middelen hier of ouderbijdragen daar, door variaties in het aanbod aan leerkrachten of door een verschillende sociale samenstelling van het potentiële publiek van scholen.

Niet al die binnengroeps, tussengroeps- of tussenschoolse differentiatie valt onder ons label 'Verborgen Differentiatie'. We spreken in principe pas dan van 'Verborgen Differentiatie' als er niet officieel toe is besloten, het onderscheid ook niet duidelijk onderwijskundig gelegitimeerd kan worden en er vrij duidelijke aanwijzingen zijn dat sommige leerlingen of leerlingcategorieën door zulke verschillen bedoeld of onbedoeld worden benadeeld in vergelijking tot andere, in dezelfde klas, een andere klas of een andere school.

Gewoonlijk vinden al deze vormen van Verborgen Differentiatie min of meer ongewild plaats en worden ze formeel ook niet op prijs gesteld, maar lang niet altijd bestaat over dat laatste daadwerkelijk overeenstemming bij alle betrokkenen. Het gaat immers vaak om heel delicate vormen van onderwijisdifferentiatie, die weliswaar vrijwel nooit in een leerplan of schoolwerkplan staan, noch in de doelstellingen van hele schooltypen, maar waarvoor vaak wel, zij het informeel, begrip wordt opgebracht en die vaak niet beslist worden betreurd.

Sommigen zoeken de oorzaak van met name de leerkracht-gestuurde varianten van Verborgen Differentiatie in strikt persoonlijke opvattingen of sociaal-psychologische karakteristieken van de betrokken docenten en in het beeld dat zij hebben van hun leerlingen. Vaak worden ze daarom beschreven in een kader dat nauw verwant is met het symbolisch interactionisme: gedrag

verklaren door te kijken naar de toevallige definitie van de situatie die de betrokkenen hanteren. Maar het kan best tegelijk, sociologisch gezien gaan om processen die uitdrukking zijn van algemeen-maatschappelijke stereotypering en van stigmatisering. Op sommige terreinen worden sommige leerlingen aangemoedigd tot leren, op andere terreinen minder, zo niet ontmoedigd en dat ligt bij andere leerlingen weer anders en het geheel is niet toevallig: het past bij de maatschappelijk gebruikelijke arbeidsdeling naar sekse, sociaal milieu en/of etniciteit. Sociologisch gezien gaat de belangstelling uiteraard uit naar sociaal-ongelijk en niet naar puur toevallig individueel-ongelijk onderwijsaanbod of naar sociaal ongelijke, verborgen leerdoelen, liefst op enige schaal gepraktiseerd, zodat ze mede verklarend kunnen zijn voor de ongelijkheid van onderwijskansen of voor sociaal ongelijke socialisatie in het algemeen. Onderwijshistorisch kunnen veel van de 'Verborgen Differentiatie'-praktijken als varianten worden herkend van veel openlijker praktijken uit het verleden, toen de waardering van leerdoelen en loopbanen meer uitgesproken en formeel sociaal gedifferentieerd verliep en de sociale ongelijkheid expliciet weerspiegeld werd in officiële eindtermen van scholen. Die streefden niet voor iedereen naar hetzelfde en die differentiatie was bewust. Rölling (1982) stelt in zijn historische analyse van de ontwikkelingsgang van het Nederlandse basisonderwijs, dat het begrip 'interne differentiatie' in die sociaal-conserverende betekenis zelfs zijn oorsprong vindt: men vond het nodig en gepast om rijkere leeromgevingen in te richten voor de kansrijken dan voor de kansarmen, hoewel men daar liever niet openlijk voor uitkwam.

Er werd en wordt in zulke, meestal impliciete, gedachtegangen achter 'Verborgen Differentiatie' overigens niet per se een beroep gedaan op (sociaal-)biologische redeneringen over meer of minder talent bij de ene of de andere leerling of sociale categorie; ongelijke gezinssocialisatie of kenmerken van de maatschappelijke arbeidsverdeling of de verondersteld-verschillende toekomst van de leerlingen kunnen evenzeer als (impliciete) legitimatie dienen bij zulke sociale verbijzonderingen van de onderwijspretenties (o.a. Zinnecker, 1973; Haußer, 1980).

De 'alledaagse' verwachtingsverschillen van leerkrachten vertonen zo op een hoger niveau parallellen met informele curriculumverschillen en met andere kwaliteitskenmerken van het onderwijsaanbod. Het verschuiven van door de leerkracht geïnitieerde 'Verborgen Differentiatie' naar informele curriculumverschillen tussen groepen of hele scholen, dat kan historisch overigens ook omgekeerd verlopen, bij voorbeeld toen de sekse-segregatie (homogenisering!) werd omgezet in coëducatie (heterogenisering!) en de Middelbare Meisjesschool overging in het HAVO. Sekse-stereotypen bij leerkrachten werden toen extra relevant voor de vakkenpakketkeuze, die eerst nog tussenschools vast lag en binnen de groep of school niet op die manier varieerde.

De overheid kan zo in haar onderwijsbeleid allerlei onverwachte verschuivingen veroorzaken omdat ze zulke mechanismen meestal niet voorziet. Zo kan de invoering van de Basisvorming, met als ideologisch doel een homogenisering van het aanbod voor een heterogener publiek, resulteren in een sterkere segregatie door de scholen zelf, tussen de groepen in de brugklas, met als gevolg een verborgen tussengroeps-differentiatie in feitelijk gehomogeniseerde groepen. Terwijl de overheid meent, gelijke kansen te kunnen realiseren door een meer gelijk aanbod, verzet het praktiserende onderwijsveld zich daartegen. Het doen fuseren van scholen die elk nog relatief heterogeen zijn samengesteld kan zelfs resulteren in het informeel homogeniseren van het publiek op wat vervolgens verschillende 'vestigingen' van die school zijn, met bijbehorende, verborgen leerplan- en onderwijsklimaat-verschillen tussen die vestigingen of dépendances. En het vrijlaten van de schoolkeuze in een gestaag ontzuilende context kan resulteren in een verdere sociale homogenisering van het publiek op de, in aantal gelijkblijvende, scholen, met als

gevolg een versterkte neiging tot tussenschoolse differentiatie in aanbod. Zulke, met het organisatorische niveau (klas, school, schooltype) variërende vormen van 'Verborgene Differentiatie' lijken zich onderling als communicerende vaten te gedragen: wat op het ene niveau (binnen de groep, tussen groepen, tussen klassen, tussen scholen en tussen schooltypen) vorm krijgt, kan op een ander niveau probleemloos verdwijnen, en omgekeerd (vgl. Oakes, 1985). Maar wat je op het ene niveau onderdrukt, kan evenzo op een ander niveau onverwacht weer opduiken. En natuurlijk kunnen de randvoorwaarden veranderen, de regels voor schoolbudgettering bijvoorbeeld, het huisvestingsbeleid op wijkniveau of onverwacht optredende docentenschaarste, waardoor eerder uitgeroeide aanbodverschillen tussen scholen met een verschillend publiek, opnieuw intern-organisatorisch 'logisch' worden.

Uitermate karakteristiek is wel de ambivalentie waarmee varianten van 'Verborgene Differentiatie' doorgaans benaderd worden:

- In de eerste plaats, omdat een en hetzelfde mechanisme sommige leerlingen benadeelt, maar andere juist bevoordeelt. Dat kan erin resulteren dat iemand pleit voor het uitschakelen van processen van wederzijdse verwachtingen en stereotyperingen en zo desnoods voor teacher-free onderwijs pleit, denkend daarmee het kwaad te keren. Tegelijk kan een ander juist kiezen voor het opvoeren van hoge verwachtingspatronen, met het idee, daarmee bepaalde groepen leerlingen of zelfs alle leerlingen vooruit te helpen.
- Een tweede ambivalentie vloeit voort uit het spanningsveld tussen het abstract-algemene ideaal, dat niemand minder onderwijskwaliteit aangeboden mag krijgen dan een ander, maar dat tegelijk wel ieder recht heeft op een aanbod dat optimaal is afgestemd op die bepaalde persoon. En dat laatste impliceert volgens velen juist weer wel ongelijk, bij nader inzien veelal sociaal-ongelijk aanbod, inspelend op veronderstelde verschillen in aanleg, leerstijl of carrière-perspectieven.
- Een derde ambivalentie ontstaat doordat hoge verwachtingen en hoge leerdoelen niet per definitie aangenaam zijn voor de betrokken leerlingen; lage verwachtingen kunnen tijdelijk juist wel zo sympathiek overkomen, ook al resulteren ze uiteindelijk wellicht in een maatschappelijke benadeling.
- En in de vierde plaats is er de pedagogische pretentie van vakmanschap bij de leerkracht; heeft die inderdaad het gepretendeerde timmermansoog om leerlingen goed in te schatten, of moet juist verhinderd worden dat hij of zij op eigen houtje allerlei aannames over leerlingen maakt met verstrekkende carrière-gevolgen?

In dat onderwijskundige spannings- of misschien wel mijnenveld ligt het grensgebied tussen professioneel-gewenste onderwijskundige of didactische differentiatie en de tot kansen-ongelijkheid leidende 'Verborgene Differentiatie'. Het overgangsgebied tussen die twee, we zullen dat zien, is onduidelijk en vaag. Sterker nog: het overlapt aanmerkelijk. Zo verschuift het historisch met de idealen van maatschappelijke ontplooiing en van de wenselijke inrichting van de samenleving. Denk maar aan de tweede feministische golf, in de jaren zeventig, daarvóór aan de afschaffing van etnische segregatie in de V.S. in de jaren zestig en in Zuid-Afrika in de jaren negentig. Of denk aan de inspanningen om de standenschool af te schaffen sinds het begin van deze eeuw, in onder andere Nederland en Duitsland (de strijd om de 'Eenheidsschool', Tews, 1911, Sienknecht 1968). En het verschuift ook met de populariteit van andere inrichtingskenmerken van het onderwijs, bij voorbeeld met de rol daarin van individualisering en die van keuzevrijheid van leerlingen; die maken het juist weer steeds minder controleerbaar, of sommige leerlingen niet onbedoeld benadeeld worden en andere onterecht bevoordeeld. De 'ongelijktijdigheid' van al zulke opeenvolgende 'moderniseringsgolven' kan erin resulteren dat wat

de een nog uit pure tegemoetkomendheid meent te moeten doen, in de ogen van de ander reeds op achterstelling neerkomt of juist op onterechte bevoordeling van weer anderen. Er kunnen complete clashes plaatsvinden van beleids-uitgangspunten die hun oorsprong vinden in zulke elkaar inhalende vernieuwingsgolven. Aanleiding tot misverstanden niet alleen, maar ook tot onderlinge tegenwerking van scholen en overheid (denk aan de 'beleidsarme invoering' van de basisvorming door scholen) of tot beleidsneutraliserende doelvertalingen of incomplete implementatie. Evenzovele valkuilen voor de evaluatoren van zulke vernieuwingen!

Diverse onderzoeksoriëntaties ontmoeten elkaar in het begrip 'Verborgene Differentiatie' en in die zin is er van een duidelijke terreinafbakening al evenmin sprake. De belangrijkste is de thematiek van de 'zichzelf waarmakende leerkrachtverwachtingen' die meestal nadrukkelijk verwijst naar differentiatie binnen een klas of groep. Minder bekend is het gedachtegoed rond het 'verborgene leerplan', dat met de eerste ook deels weer overlapt: de 'stiekeme' manier waarop het onderwijs ongelijkheid 'reproduceert' naar volgende generaties door de ene sociale categorie iets anders aan te bieden dan de andere. Maar ook bepaalde varianten van schooleffectiviteits-onderzoek betreden het terrein van 'Verborgene Differentiatie', met name daar waar die schooleffectiviteit sociaal ongelijk verdeeld lijkt en leerkrachtverwachtingen en leerdoelvariatie (binnenschools, maar ook tussenschools) tot de vermoedelijke determinanten van die effectiviteitsverschillen behoren. Of waar het vermoeden bestaat dat de effectiviteit van innovaties onzichtbaar blijft doordat oude praktijken blijven voortbestaan die het effect van de vernieuwingen neutraliseren. Opnieuw een valkuil voor evaluatoren! Onderwijshistorische analyses, die veelal een link of parallel onthullen tussen oude, verondersteld-verdwenen differentiatie-praktijken (meisjesonderwijs, standenscholen, koeli-scholen, enz.) en de werkelijkheid van nu, horen hier natuurlijk ook thuis als een aparte theoretische invalshoek rond Verborgene Differentiatie. En ook kritisch-sociologische analyses rond het begrip 'culturele reproductie' (o.a. Bourdieu & Passeron (1970) en Bernstein (1975)) passen eronder: het verschijnsel dat het schoolklimaat en schoolregime in bepaalde opleidingen veelal (inofficieel) anticipeert op aspecten van de latere maatschappelijke arbeidsdeling of de rolverdeling in andere levenssferen waarop leerlingen aldus sociaal ongelijk worden voorbereid. En hoogstwaarschijnlijk zal ook het actuele uit elkaar groeien van formeel gelijke (basis)scholen met ongelijke budgetten op grond van ongelijke ouderbijdragen, de interactie dus van een ruime schoolautonomie en een verregaande sociale segregatie, tot onderwijspraktijken leiden die passen onder het label 'Verborgene Differentiatie'; we zullen ze gaan herkennen naar analogie van praktijken van lang of misschien ook wel minder gelang geleden. Onderscheiden 'opportunity structures' van scholen, zo noemt de 'critical sociology' dat, die een onderscheiden organisatorische logica losmaken, in dit geval in en tussen scholen, resulterend in opnieuw: Verborgene Differentiatie.

Tot zover onze wat lange intro die meteen ook een soort samenvatting is van wat er nu volgt, ware het niet, dat de nadruk vooralsnog ligt op studies naar leerkrachtverwachtingen en de andere invalshoeken hier alleen marginaal worden aangestipt. Dat zal ooit evenwichtiger moeten, maar veel van wat we hierboven hebben aangeduid, is in recente decennia's verwaarloosd en stond onderwijswetenschappers eerder in deze eeuw kennelijk helderder voor de geest.

### **Leerkrachtverwachtingen**

Met 'Pygmalion in the classroom' uit 1968 zetten Rosenthal en Jacobson een discutabele stelling neer: wie erin slaagt, om de verwachtingen die leerkrachten hebben van hun leerlingen, experimenteel te veranderen, die zal uiteindelijk het effect daarvan terugvinden in prestatieverschillen bij de betrokken leerlingen. De studie paste min of meer in de geest van de

tijd. Het idee van 'projectie' en verwachtingen werd op andere terreinen van de psychologie, zoals de leertheorie en de sociale psychologie al gebruikt (Zuroff en Rotter, 1985). Het was Merton die in 1948 in een artikel in 'The Antioch Review' de term self-fulfilling prophecy introduceerde aan de hand van een voorbeeld over bankfaillissementen. Merton spreekt van een zichzelf vervullende voorspelling, wanneer een verkeerde voorstelling van zaken nieuw gedrag uitlokt, dat de aanvankelijke onjuiste beginsituatie alsnog waar maakt. Het verschijnsel van self-fulfilling prophecy werd in het onderwijspsychologische onderzoek voor het eerst gebruikt door de sociaal-psycholoog Clark (1963). Zo'n verkeerde voorstelling van zaken kan overigens breed populair zijn. Zoals het idee dat vrijwel iedereen kan leren lezen en autorijden, maar dat natuurkunde of kunst, maar ook zinsontleden en delen met breuken slechts voor weinigen zijn weggelegd. En zoals we zullen zien, gaat het in het onderzoek al lang niet meer alleen om onjuiste veronderstellingen. Ook opvattingen die een aantoonbare grond van waarheid hebben, kunnen, eenmaal ingebed in een onderwijs- of opvoedingssetting, tot een ongewenste versterking leiden van die in aanleg al aanwezige verschillen.

Aan het einde van de jaren vijftig kwam in de Verenigde Staten de etnische desegregatie van scholen op gang. Men bemerkte dat deze maatregel onverwacht weinig effect had voor de verbetering van de leerprestaties van kinderen uit (zwarte) achterstandsgroepen. Een van de mogelijke verklaringen daarvoor luidde vervolgens, dat niet de achterstandskinderen zelf, maar hun leraren het probleem vormden: de leraren brachten via het mechanisme van de self-fulfilling prophecy de met sociale ongelijkheid verweven waarden van de maatschappij over op kinderen, waardoor achterstandskinderen, die door de samenleving geacht werden minder te presteren, ook minder bleven presteren op school. (Wie wil, kan in deze ervaring ook een aanwijzing vermoeden, dat tussenschoolse en binnenschoolse differentiatie communicerende vaten vormen: etnische heterogenisering van de schoolbevolking lost daardoor de etnische aanbod-differentiatie niet op: ze verhuist van tussen- naar binnenschools.)

In de tweede helft van de jaren zestig zou deze opvatting door Rosenthal nog veel extremer worden geformuleerd. Rosenthal's publicatie in de 'American Scientist' (1963) over de vooringenomenheid van observatoren in een rattenexperiment, was voor Jacobson de aanleiding om Rosenthal uit te nodigen om onderzoek te doen op de school waar zij directrice was. Dit was het begin van een samenwerking die leidde tot het Pygmalion experiment. In dat experiment kregen leerkrachten informatie over de intellectuele capaciteiten van hun leerlingen. Willekeurig geselecteerde kinderen werden aangeduid als 'bloomers', zij zouden het komende leerjaar grote intellectuele vorderingen maken. De conclusie die Rosenthal en Jacobson (1968) uit het Pygmalion experiment trokken, is, dat kinderen van wie leerkrachten verwachten dat ze intellectuele vorderingen zullen maken, na verloop van tijd ook daadwerkelijk meer intellectuele vooruitgang vertonen.

Om de betekenis van leerkrachtverwachtingen te onderzoeken, werden die in dit experiment dus van buitenaf gemanipuleerd. Wat de 'normale' relevantie van zulke verwachtingen is, wordt daarmee absoluut niet achterhaald, en we zullen zien dat dat ook later in onderzoek niet lukt. De werkelijke betekenis blijft onbekend naar analogie van de uitspraak 'de paus heeft zijn invloed niet aangewend'. Was die invloed er dan wel? Pas als je een factor maximaal kan manipuleren, kun je zijn invloed vaststellen en dat lijkt bij leerkrachtverwachtingen niet te lukken, juist omdat ze niet op zich staan, maar ingebed zijn in een compleet maatschappelijk systeem.

## Na Pygmalion

Een van de belangrijkste kritiekpunten op de Pygmalion-studie luidde dat nergens in het onderzoek was aangetoond dat er ook daadwerkelijk sprake was van een systematisch andere benadering of een ander onderwijsaanbod voor de verschillende categorieën leerlingen in reactie op veranderde verwachtingen. Andere kritiek was er op de normering en op de validiteit (Thorndike, 1968; Snow, 1969) van de gebruikte tests en het falen om in nieuw onderzoek de resultaten van Rosenthal te herhalen. Toch had het onderzoek van Rosenthal grote invloed op het Amerikaanse onderwijs en op verder onderzoek. Rosenthal en Jacobson (1968) zelf legden verband tussen de onderzoeksresultaten en het onderwijssysteem. Zij bekritiseerden het geven van compensatieprogramma's aan kinderen uit achterstandsgroepen, omdat volgens hen het probleem in de attitude van leerkrachten lag en niet in een vermeend tekort bij het kind. We komen ook daarop nog terug: ongelijkheid-bestrijdende maatregelen zijn kennelijk goed inpasbaar in een ongelijkheid-bevestigende context. Dat maakt allerlei evaluatie-onderzoek bijzonder kwetsbaar: wordt dat wat 'werkt' wel valide gemeten in een context, waarin andere dingen tegelijk 'tegenwerken'?

In een kritische terugblik over het sindsdien uitgevoerde onderzoek wijst Good (1997) erop, dat, om te beginnen, verschil moet worden gemaakt tussen ontorechte leerkrachtverwachtingen (tijdelijk gewijzigd door ingrepen van onderzoekers) en alledaagse, ten-onrechte-niet veranderende leerkrachtverwachtingen. De eerste kunnen weliswaar resulteren in opmerkelijke, meetbare prestatieveranderingen bij de leerlingen, maar het tweede soort treedt veel subtieler en vasthoudender op en is mogelijk van meer betekenis, maar tegelijk minder goed meetbaar (vgl. het begrip 'adequate stereotyping' bij onder andere Lee e.a., 1995, het voortbouwen op al bestaande verschillen die daardoor verder toenemen en aan relevantie winnen). Wat al waar was, neemt door zijn incorporatie in het onderwijs zo mogelijk nog sterker vorm aan. Maar je kunt, als allerlei krachten dezelfde kant op werken en niet echt manipuleerbaar zijn, de sterkte van de afzonderlijke determinanten in natuurlijke omgevingen niet goed bepalen.

De uitgevoerde onderzoeken kunnen zo worden ingedeeld naar de vraag of ze werken met kunstmatig geproduceerde informatie over leerlingen (eventueel resulterend in een 'bias'-effect, Dusek 1975) of met feitelijke, 'natuurlijke' informatie zoals leerkrachten die over hun leerlingen plegen te hebben (resulterend in het veel gebruikelijkere 'sustaining' effect). Ook over de geldige meting van kunstmatig opgeroepen effecten bestaat discussie. Immers, wanneer de 'natuurlijke' informatie waarop leerkrachten zich in de alledaagse praktijk baseren, in strijd is met wat onderzoekers kunstmatig aan docenten proberen 'wijs te maken', dan kan het resulterende ongeloof bij leerkrachten, zo meent Good, verklaren waarom er desondanks geen of maar beperkt effect meetbaar is bij de leerlingen. Meting van het 'bias'-effect resulteert dan in een onderschatting van de rol van leerkrachtverwachtingen. De kunstmatig veranderde verwachtingen zijn immers niet voluit omgezet in bijbehorend onderwijsaanbod.

Maar juist in de alledaagse werkelijkheid ontstaan weer wel andere mogelijkheden om empirisch te onderzoeken, welk gevolgen leerkrachtverwachtingen hebben, namelijk door te bestuderen welke consequenties de leerkrachten in hun onderwijsgedrag verbinden aan zulke 'natuurlijke' leerlingbeelden (vgl. Cooper & Good, 1983). Als je die eenmaal kent, kun je proberen vast te stellen, wat de gevolgen zijn van dat wellicht wel controleerbare verschil in aanbod.

Voor we daarop ingaan, is eerst de vraag nog aan de orde, welke 'clues' leerkrachten ertoe bewegen, om van de ene leerling iets anders te verwachten dan van de andere. Tot de determinanten van die 'natuurlijke' verwachtingen behoren kenmerken als sociaal milieu, etniciteit en sekse, maar ook taalgebruik en fysiek uiterlijk of de voorafgaande plaatsing in

bepaalde prestatiegroepen (o.a. Baron e.a. 1985 en Lee e.a., 1995). Dusek en Joseph (1985) voerden op 77 studies op dat terrein secundaire analyses uit. Op grond van hun meta-analyses noemen zij sociale afkomst en etniciteit de belangrijkste bronnen waarop leerkrachten hun verwachtingen baseren. Het gaat dus in de regel niet om strikt toevallige voorkeuren of opvattingen van leerkrachten over leerlingen.

Prestatietoetsen en intelligentiescores zijn in dit soort onderzoek overigens weinig populair omdat je daarvan niet kan ontwarren wat 'vanzelf' tot ontwikkeling is gekomen en wat al resulteert uit eerdere bevoor- of benadeling. Bovendien zijn er ernstige twijfels aan de validiteit van intelligentie-metingen in een multiculturele context, wat waarschijnlijk ook geldt voor veel metingen in een sociaal zeer heterogene context. Als je zulke voorafgaande vaardigheids-indicatoren in Nederland in de analyses meeneemt, naast allerlei gedragskenmerken (dus non-verbale intelligentie naast vlijt, sociaal gedrag, zelfvertrouwen; Jungbluth, 1999), dan dringen ze (uiteindelijk, in een stapsgewijze analyse) de sociale achtergrondkenmerken aan de kant, wat niet betekent dat die er niet ruim in verdisconteerd zijn ('overlap'). Je hoeft als leerkracht dus niet per se op sociaal milieu te letten om leerlingen toch zo te groeperen dat het geheel uiteindelijk op een milieu-indeling neerkomt; daar lenen talloze 'individuele' gedragskenmerken of voorkeuren zich even goed toe.

### **Verschillend onderwijsaanbod**

Gewoonlijk worden verklaringen voor sociale, etnische en sekse-ongelijkheid in schoolloopbanen in eerste instantie gezocht in kenmerken van gezinssituaties, van peergroup of massa-media en de daaraan gerelateerde voor- en buitenschoolse socialisatie. Nederlandse onderwijssociologen hebben zich daartoe ook lage tijd beperkt. Maar de boven beschreven invalshoek biedt een nieuwe of aanvullende verklaring, wat niet wil zeggen dat die niet in principe al eeuwenlang bekend zou zijn: in het onderwijs worden die voor- en buitenschoolse ongelijke socialisatieprocessen kennelijk doorgetrokken en versterkt. Aanleiding voor veel onderzoekers om ook die binnenschoolse processen nader te bestuderen (bij voorbeeld Coleman, 1966; Jencks, 1972; Bernstein, 1975).

Waartoe sociaal ongelijke leerkrachtverwachtingen onderwijskundig zoal aanleiding kunnen zijn, dat wordt in een literatuuroverzicht van Good en Brophy (1990) opgesomd: minder lang op een antwoord wachten bij verwachte laag-presteerders, het goede antwoord alvast voorzeggen en juist geen hints aanbieden of de beurt naar een ander laten doorschuiven, ten onterechte positief beoordelen, juist meer kritiek oefenen, minder vaak prijzen bij succes, niet reageren op spontaan-goede antwoorden, minder aandacht geven en minder interacteren, minder vaak een beroep op verwacht-zwakke leerlingen doen of alleen bij eenvoudige opgaven, ze verder weg van de leerkracht zetten, minder van ze vragen en dus minder inhoud aanbieden of genoeg nemen met half correcte dingen, overmatig sympathie koesteren en onnodig hulp aanbieden, bij voorkeur communiceren in onderonsjes en niet openlijk, hen van dichtbij en frequent volgen, onderscheiden prestatiecriteria hanteren, de verwachte laag-presteerders juist minder vriendelijk benaderen, oogcontact vermijden, minder vaak nonverbaal bevestigen, korter en minder informatief op vragen reageren, bij tijdsdruk juist minder tijd nemen voor instructie van verwachte laag-presteerders, hun plannen of ideeën minder vaak oppikken en een verarmd, zich herhalend en op uit-het-hoofd-leren gebaseerd curriculum aanbieden. Wie soortgelijke voorbeelden uit de Nederlandse praktijk zoekt, kan terecht bij onder andere Van der Kley (1983).

Wie deze lijst doorneemt, zal allereerst opvallen dat ze eigenlijk refereert aan situaties waarbij verwachte laag- en hoog-presteerders in eenzelfde klas of groep zitten. In secundair en hoger

onderwijs is dat feitelijk niet zo en evenmin daar, waar door mechanismen van sociaal-etnische segregatie ook de basisscholen door sterk onderscheiden publiek worden bezocht. Het is dan de vraag of bovenstaande subtiele karakterisering en ook kunnen worden gebruikt voor het beschrijven van curriculum- en sfeerverschillen tussen hele schooltypen of van verschillen tussen scholen. Zoja, dan zou dat eigenlijk een in evaluatie-onderzoek van allerlei innovatie 'constant te houden' set van context-kenmerken moeten zijn, zonder welke je niet tot juiste evaluatie-conclusies kunt komen. We komen ook daarop nog kort terug.

In de tweede plaats valt op, dat bovenstaande lijst af en toe verdacht veel lijkt op dat wat in remediërende programma's als wenselijke aanpak voor laag-presteerders juist wordt aanbevolen. Er lijkt verrassend veel historische en praktische continuïteit te zijn in allerlei differentiatie-praktijken, hoewel de motieven of ideologieën waarop ze zijn gebaseerd, gepresenteerd en beleefd worden, als stonden ze haaks op elkaar. Maar hebben we dat niet eerder gezien, in het geval van de op emancipatie van vrouwen en op roldoorbreking gerichte onderwijsvernieuwingen? Was niet ook ooit het 'opwaarderen' van traditioneel-vrouwelijke leerdomeinen volgens sommigen een oplossing voor sekse-ongelijkheid, waarbij de meiden maar moesten afwachten of 'de maatschappij' daarin ook zou meegaan bij de uitbetaling later?! Onder feministische vlag werden zo de oude ongelijkheidspraktijken vaak voortgezet. Het is een ideologisch en beleidsmatig bepaald niet makkelijk te accepteren waarneming, maar de 'opportunity structure' lijkt ook voor wat er met onderwijs-en-ongelijkheid gebeurt, bepalender dan allerlei wisselende ideologieën. En die 'opportunity structure' is hardnekkig constant.

En in de derde plaats valt op (Good, 1997 wijst daar ook op), dat veel van de aangestipte communicatiepatronen kennelijk deels door de betrokken leerlingen zelf worden opgeroepen, zij nodigen er zelf toe uit. Wederzijds begrip en impliciete verstandhouding tussen leerkracht en leerling lijken eerder dan conflict of tegenstellingen ten grondslag te liggen aan deze subtiele vormen van ongelijkheid-bevestiging, een al van Zinnecker (1972) bekende waarneming in de sekse-ongelijkheid. Alleen zo kon ook worden verhelderd hoezo de in de ogen van de leerkrachten meest prettige leerlingen, de 'kleinburgerlijk' gemotiveerde meiden, uiteindelijk de benadeelde waren. We zullen straks zien, dat leerkrachtverwachtingen zelfs in leerlingverwachtingen kunnen omslaan en zo indirect opnieuw van invloed worden. Het geringere zelfvertrouwen van meisjes als het om leerprestaties gaat, ongeacht dat de cijferbeoordelingen daar geen indicatie voor bieden, is daar een haast klassiek voorbeeld van.

De beschreven praktijk van differentiatie-varianten komt in extremo neer op een in kwaliteit en informatief gehalte duidelijk onderscheiden onderwijsaanbod, zeg maar gerust curriculumverschillen, zoals die voor het basisonderwijs ook beschreven zijn door Tews (1911) in het begin van deze eeuw, door o.a. Van Calcar in de Enschedese onderzoeken in de jaren zestig (Van Heek 1969) of door Jungbluth (1997b) in de jaren negentig. Wat van zulke curriculumverschillen tussen basisscholen met een verschillend publiek vervolgens weer het meetbare ongelijkheidseffect is, dat is vooralsnog niet achterhaald, want niet onderzocht. Scholen die zinsontleding of breuken niet in hun leerplan opnemen, of hooguit kort behandelen bij hun slimste leerlingen, halen ongetwijfeld lagere CITO-scores. Maar onderzoek met gecontroleerd vergelijkbare leerlingen in een gecontroleerd rijkere leeromgeving, ontbreekt vooralsnog. Er zijn slechts kleine aanwijzingen, zoals tegenwoordig in het Rotterdamse kleinschalige KEA-project waar met allerlei ingrepen tijdelijk een heel rijke leeromgeving voor kansarme leerlingen is gearrangeerd. We zullen er dadelijk nog enkele zien.

Het optimisme waarmee sommigen menen, onderwijskansen te kunnen verbeteren door verwachtingen van leerkrachten op te voeren, berust gewoonlijk op overschattingen. Zo refereert



Good aan een effectvariatie van 0.2 tot 0.3 standaard deviaties, wat erop neer zou komen dat er bij 10 procent van de verwachte hoog-presteerders en 10 procent van de verwachte laag-presteerders een meetbare vooruitgang of achteruitgang zou optreden. Dat laatste zal wel relatief moeten worden opgevat: waarschijnlijker is 'een minder dan gemiddelde vooruitgang'. Ook hier weer is voorzichtigheid geboden. Wie dat wil, kan waarschijnlijk een poos volhouden, dat academisch talent zich uiteindelijk altijd wel op school zal doorzetten, misschien bij andere leerkrachten of tijdens andere schoolfasen. Maar minstens zo aannemelijk is de hypothese dat de verwachtingen zich in steeds weer kleine stapjes zelf waarmaken, ook al omdat de sociale en fysieke determinanten van de verwachtingen in hoge mate constant en consistent zijn tijdens de hele schoolloopbaan en zo verandering in verwachtingen onwaarschijnlijk maken. En natuurlijk ook omdat veel andere factoren in de regel dezelfde kant op sturen. En als die verwachtingen zich telkens enigszins waarmaken in de feitelijke prestaties, tellen alle volgende fasen bij elkaar op en ontstaat een effect waarvan de relevantie, net als bij een auto met een stuurafwijking, varieert met de totaal afgelegde weg. Omdat niet alle andere loopbaandeterminanten, van gezonde voeding via ongelijke sportaccomodaties tot ongelijk zakgeld en erfenissen, experimenteel constant te houden zijn, zal ook die totale loopbaan wel nooit in zijn afzonderlijke determinanten geanalyseerd kunnen worden.

### **Remmende en stimulerende contexten**

Leerkrachtverwachtingen kunnen, we zeiden het al, behalve via de omweg van een in kwaliteit en informatief gehalte variërend onderwijsaanbod, ook op andere manieren van invloed zijn op uiteindelijke schoolloopbanen. Een daarvan is de invloed via het zelfbeeld van de leerling, diens visie op eigen prestaties en diens motivatie. Om deze veronderstelde indirecte invloed in kaart te brengen, is onderzoek nodig naar het beeld dat de leerling heeft van eventuele verwachtingsverschillen zoals die leven bij de leerkracht. In een studie van Cooper en Good uit 1983 blijken zulke verwachtingsverschillen inderdaad door basisschoolleerlingen te worden waargenomen. Ze lijken te variëren met de mate waarin leerkrachten grote verwachtingsverschillen koesteren binnen eenzelfde leerlingengroep. In een door Good (1997) aangehaalde studie van Brattesani e.a. uit 1984 wordt gesteld, dat in zulke klassen het effect van leerkrachtverwachtingen ver kan oplopen (tot boven de 10 procent variantie), terwijl dat effect elders slechts tot 5 procent oploopt. Let op: ook hier weer rijst de vraag, welke rol de tussenschoolse sociaal-etnische segregatie buiten het hier gehanteerde onderzoeksdesign mogelijk speelt. Daar, waar zij resulteert in homogenisering van het publiek van de afzonderlijke scholen, worden weliswaar verwachtingsverschillen binnen de groep geringer, maar ze worden mogelijk geïnstitutionaliseerd in tussenschoolse informele curriculumverschillen en hebben via die omweg mogelijk minstens zoveel effect. Aangezien leerkrachtverwachtingen mede bepaald worden door de prestatierange van het publiek waarmee zij feitelijk jaar in jaar uit geconfronteerd worden (vgl. Nederlands onderzoek naar 'probleemleerlingen' Derriks e.a. 1997), raken zo tussen- en binnenschoolse differentiatiepraktijken verstrengeld, ze tellen op en interacteren ook (we zullen dat straks zien). Effectstudies naar leerkrachtverwachtingen zouden in die zin nadrukkelijk rekening moeten houden met processen van homogenisering van schoolpopulaties bij sociaal-etnische segregatie. En dat geldt ook voor de zelfbeelden van leerlingen: ook die lijken beïnvloed te worden door de sociaal-etnische samenstelling van de groep, los van het feit dat ze inderdaad met de eigen sociale achtergrond van de leerling variëren en wel op vergelijkbare manieren als de verwachtingen van leerkrachten (Jungbluth 1997a).

Heeft het nou zin om verwachte zwak-presteerders te confronteren met leerkrachten die hogere verwachtingen hebben? Het antwoord op die vraag is uiteraard niet zonder belang. Maar het is tegelijk een wat 'exotische' vraag, omdat het gros van alle leerlingen, zoals straks al is gezegd, min of meer constant met eenzelfde verwachtingspatroon geconfronteerd lijkt te worden, thuis, op straat en op school. Mason e.a. (1992, aangehaald bij Good, 1997) lieten zien dat het plaatsen van middelmatige leerlingen in een track voor betere leerlingen (met een bijbehorend onderwijsprogramma) tot opmerkelijk hoge prestaties leidde in verhouding tot zelfs de regulier geplaatsten. Hoewel deze onderzoekers zelf nogal wat voorbehouden bij hun bevindingen hadden, wordt een soortgelijk resultaat gemeld door Peterson (1989, aangehaald bij Good, 1997). Leerlingen die normaliter in een remediële track zouden eindigen, maar juist in een verrijkte track werden geplaatst, presteerden later beter dan leerlingen die in de remediële of zelfs in de generieke track zaten. In een quasi-experimentele opzet hebben Weinstein e.a. (1991, aangehaald bij Good, 1997) een heel schoolteam op het spoor gezet van hogere verwachtingen, waarbij ingrepen in groeperingsvorm en didactiek werden gewijzigd: o.a. niveaugroepen vermijden en veel positieve verwachtingen communiceren. De interventies leidden wel tot positieve effecten, ook in de prestaties, maar, zo stelden de onderzoekers, een beetje meer beleidsondersteuning voor het interventieprogramma had tot nog positievere effecten kunnen leiden. Een bijna klassiek argument bij experimenten op dit terrein: het lukt zelden of nooit, langdurig en systematisch een werkelijk verrijkte omgeving aan te bieden aan structureel kansarme groepen.

### **Leerkrachtverwachtingen in hun onderwijskundige context**

Als we ons nog even tot deze drie onderzoeken beperken, dan is duidelijk, dat leerkrachtverwachtingen hier steeds een klein onderdeel lijken van een veel groter onderwijskundig geheel. De verwachtingen horen bij een geïnstitutionaliseerde differentiatie in onderwijsaanbod, bij voorbeeld de indeling van leerlingen in niveaugroepen of tracking. En de termen waarmee het bijbehorende onderwijsaanbod wordt betiteld, laten zien, dat er eigenlijk niet zo'n groot verschil is tussen een praktijk van verarmd, zich herhalend aanbod voor de verondersteld-dommen (de traditionele labeling) en dat wat juist als de remediële track wordt betiteld voor bij te spijkeren achterblijvers (de moderne labeling). Als dat onderscheid al niet te maken is bij officiële groeperingsvormen voor leerlingen, nog moeilijker wordt het, als leerkrachten op eigen houtje aanbodverschillen gaan creëren binnen de gekozen methoden of boekjes. Wat is dan nog remedieel en wat werkt, al dan niet bedoeld, ongelijkheid-bevorderend? Waar slaan ongelijkheid-bestrijdende maatregelen om in nieuw standenonderwijs? In Nederland hebben Knoers (1983) en Leune (1983) zich daarover herhaaldelijk kritisch uitgelaten.

In een nawoord bij zijn overzicht van de rol van onderzoek naar leerkrachtverwachtingen, wijst Good (1997) er nadrukkelijk op, dat de beelden die in het onderwijs leven over leerlingen, ook bij die leerlingen zelf, grotendeels gemaakt worden door de samenleving, door ouders en media. Ze hebben uiteindelijk te maken met dingen als de organisatie van de economie en van de staat. De betekenis van leerkrachtverwachtingen moet daartussen worden gerelativeerd, maar tegelijk ook in datzelfde kader worden geïnterpreteerd.

Op dat relativeren van de betekenis van leerkrachtverwachtingen concentreert Brophy (1985) zich. Dat leidt tot leuke, soms vanzelfsprekende kanttekeningen. In die onderwijssituaties waar het aanbod en de inhoud centraal staat, is interactie tussen leerkracht en individuele leerling veel minder voor de hand liggend. Dan is er, zo redeneert hij, dus ook minder kans op het communiceren van de leerkracht-verwachtingen. Daar waar de leerling eerst nog de rol van

leerling moet leren, in de eerste jaren van de basisschool, daar zal weer niet zozeer de frequentie van contacten met leerlingen variëren, maar eerder de kwaliteit van die interactie (Brophy en Good, 1974). Bij klassikale instructie daarentegen zal er eerder contact zijn met de beter presterenden, maar bij de daarop volgende, individuele her-instructie juist weer minder. De hoog-presteerders maken daarentegen juist weer meer kans op contact, als leerkrachten aan het eind van het jaar nog snel door de stof heen willen, en vertragingen willen inlopen. Zo varieert de betekenis, concludeert Brophy uit enkele onderzoeken, van de zichzelf waarmakende voorspelling ook met het verloop van het schooljaar. En ze varieert met de onderwezen inhoud: hoe vertrouwder die de leerling voorkomt, hoe minder de leerling zich zal baseren op door de leerkracht gecommuniceerde verwachtingen.

Ook voor Brophy staat centraal dat leerkrachtverwachtingen alleen betekenis hebben als ze gepaard gaan met onderscheiden 'opportunities to learn'. En hier maakt hij de overstap van de reeds eerder geciteerde variaties in individuele interactie met afzonderlijke leerlingen naar die met hele klassen. Op sommige scholen zijn de leerkrachtverwachtingen als zodanig hoger. In een studie van Brookover e.a. (1979) wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen die een bepaald niveau van minimumdoelen definiëren terwijl andere scholen marges stelden, waarboven zij de leerlingen niet veronderstellen, uit te kunnen stijgen. Dat onderscheid kan ook leerlingen uit uiteenlopende niveaugroepen raken, als de leerkracht (zoals in een aantal door Brophy aangehaalde studies wordt gedemonstreerd) anders, minder stimulerend, minder eisend, sneller corrigerend, optreedt tegen leerlingen uit de ene niveaugroep dan uit een andere. Onderzoek van Evertson (1982, aangehaald door Brophy) laat zien dat het onderwijsaanbod in klassen met lagere prestatieniveaus ook minder systematisch, minder volledig, minder doelgericht en minder interessant werd gebracht. De redelijkheid van gebruikte standaarden, de consistentie in gedragsregels en de receptiviteit naar leerlingen was in die klassen ook lager. Op de lessen voor hoog-presterende klassen bereidden leerkrachten zich beter voor, bij de laag-presteerders kwam het vaker neer op feitenkennis en vaardigheidjes leren. Reden waarom Brophy onder meer de gewoonte aan de kaak stelt, om leerlingen min of meer permanent in een bepaalde prestatietrack te handhaven.

### **Tussen ongelijkheid-bestrijding en ongelijkheid-bevestiging**

We hebben gewezen op de vage grenzen tussen remediërende en ongelijkheid-bevorderende vormen van differentiatie. Brophy gaat zover, om het regelmatig testen en labelen van leerlingen en herhaaldelijk contact met ouders te zien als potentiële aandrijvers van zichzelf waarmakende leerkrachtverwachtingen. Praktijken die elders, zeker in Nederland, juist als aanbeveling gelden in het onderwijs aan kansarmen!? En wat te denken van het volgende voorbeeld, dicht bij huis? Als het aanbieden van extra uren Nederlands aan thuis niet-Nederlands sprekende leerlingen, plaats vindt op momenten waarop klasgenoten nieuwe stof behandelen bij rekenen ('waar de betrokken buitenlandse leerlingen toch niet aan toe zijn') dan pakt ook die variant van remediërend bedoeld (taal-)onderwijs in de praktijk waarschijnlijk uit als een vorm van 'Verborgene Differentiatie'. Het aanbieden dus van ongelijk (in dit geval reken-)onderwijs aan sociaal ongelijke leerlingen, zodanig dat de sociale ongelijkheid in schoolloopbanen daardoor versterkt wordt (vgl. onderzoek van Driessen e.a. (1989) naar de vormgeving van het onderwijs in eigen taal en cultuur).

Daarmee zijn we op het punt beland van de segregatie. Brophy's opvatting daarover is duidelijk: voor de verwachte laag-presteerders komt segregatie neer op het aanjagen van het mechanisme van de zichzelf waarmakende leerkrachtverwachtingen. Er ontstaan dan schotten tussen de

verwachtingen zoals die op deze school gelden en andere, die alleen elders adequaat lijken, zonder dat dat serieus ter discussie wordt gesteld. Alhoewel in de literatuur over leerkrachtverwachtingen weinig aandacht daarnaar uitgaat, zo stelt Brophy, zijn praktijken van ongelijke verwachtingen zoals die gelden voor hele scholen of klassen, voor de zichzelf waarmakende voorspelling van leerkrachtverwachtingen mogelijk van veel groter belang dan het verschillend gedrag tegenover leerlingen van eenzelfde klas. Een opmerkelijke stelling voor een van de coryfeeën in het onderzoek naar leerkrachtverwachtingen: daar waar ze kennelijk het belangrijkste zijn, kun je ze in wezen niet meer onderzoeken omdat ze niet meer op groepsniveau variëren. Nog een stap verder in die richting gaat een studie van Pidgeon (1970, aangehaald bij Brophy) waarin aanzienlijk betere wiskunde-prestaties van vergelijkbare leerlingen herleid worden tot zeer onderscheiden verwachtingspatronen bij de respectieve leermiddelen-ontwerpers. Self-fulfilling prophecies dit keer dus op macro-niveau!

Voor het empirisch onderzoek naar leerkrachtverwachtingen veronderstelt dit uitgebreidere denkkader, deze helicopter-view, dat leerkrachtverwachtingen zo geoperationaliseerd moeten worden, dat ze refereren aan andere criteria dan de 'toevallige' verdeling waarmee de betrokken leerkracht alleen in de eigen praktijk wordt geconfronteerd. Desnoods dus zonder variatie bij een bepaalde leerkracht en/of een bepaalde groep leerlingen. Gedeeltelijk is dit gerealiseerd in het Nederlandse PRIMA-cohort-onderzoek, namelijk bij de vraag om individuele leerlingen te typeren in termen van waarschijnlijke vervolgkeuze: een soort absolute norm, vergelijkbaar over groepen en scholen heen met soms nauwelijks variatie binnen een school. Maar ook die verwachting, wie welke vervolgkeuze zal maken, blijkt vervolgens te variëren met het soort publiek waarmee leerkrachten werken; ze leggen ook in dat opzicht kennelijk onderscheiden normen aan. Over-adviesing van migranten-leerlingen die veelal op scholen zitten waar nauwelijks andere leerlingen voorkomen, zou daaruit kunnen voortvloeien, maar misschien mag je datzelfde verschijnsel in dit perspectief ook wel onder-opleiding noemen: het vanouds als 'volksschool' niet aanbieden van die leerstof waarzonder je noot een echt hoge CITO-score halen kan (Jungbluth, 1999).

Inmiddels bestaat er ook vrij uitgebreid onderzoek naar individuele leerkrachtkenmerken die bepalend zijn voor het meer of minder communiceren van hun verwachtingen. En er is op zijn beurt onderzoek naar individuele leerlingkenmerken die bepalend zijn voor het uitlokken van onderscheiden leerkrachtgedrag. Natuurlijk zijn ook zulke verder individualiserende invalshoeken interessant, maar het ligt in ons overzicht hier, meer voor de hand om terug te keren naar de sociologische invalshoek: de mate waarin leerkrachtverwachtingen variëren met sociale kenmerken van de leerlingen en de mate waarin de onderwijsinrichting, in het bijzonder het onderwijsaanbod, vervolgens varieert met zulke sociale achtergrondkenmerken.

### **Geinstitutionaliseerde leerkrachtverwachtingen: curriculum-segregatie**

Het traditionele meisjesonderwijs is bij uitstek een onderwijsvariant, waarvan door onderzoekers het verband is beschreven tussen maatschappelijke vormen van arbeidsdeling en de in het onderwijs gehanteerde veronderstellingen over seksetypische aanleg. Veel meer dan andere varianten van sociale ongelijkheid, is deze vorm van onderwijsdifferentiatie ooit formeel gelegitimeerd en uiteindelijk zelfs uitgewerkt in pedagogisch-didactische methodieken en docenteninstructies voor het onderwijs aan meisjes (Vgl. de analyses van Zinnecker, 1972 en 1973, voor Nederland o.a. Jungbluth 1982). Pas op het moment dat in de samenleving de ideologische onderbouwing van de arbeidsdeling tussen mannen en vrouwen opnieuw ter discussie werd gesteld, dook dat openlijke meisjesonderwijs als het ware onder. Het leefde

niettemin voort als variant van 'Verborgene Differentiatie' en kwam uiteindelijk tot uitdrukking in sekse-gerelateerde niveau- en vakkenpakketkeuzen. Velen menen op dit moment dat de gewraakte sekse-ongelijkheid in het onderwijs helemaal is weggewerkt en ingehaald. Immers, meer meisjes kiezen voor de hoogste onderwijstypen, meer jongens vallen tussendoor uit of hebben moeite met hun onderwijsloopbaan. Maar het is de vraag of uiteindelijk niet zal blijken dat het verborgen leerplan resistenter is dan gedacht, en ook de verhoudingen op de arbeidsmarkt zo zijn gewijzigd, dat toch weer de jongens in de regel 'beter' (betaald) eindigen. De meisjes hebben dan toch weer voldaan aan Zinnecker's concept van de voorbeeldige, maar niet zo kritische leerling, ook toen de bestaande onderwijshiërarchie (met universiteit als in status hoogste keuze-optie) deels het contact verloor met de veranderde werking van de arbeidsmarkt. Dat blijft voorlopig nog even speculeren, maar we weten dat meisjes met een duidelijk zwakker zelfbeeld de basisschool verlaten en dat leerkrachten bij hen duidelijk minder 'talentreserves' vermoeden. De 'dubbele bodem' achter hun voorkeur voor ijverige meiden.

Het hele spectrum van de aan sociaal milieu, aan de tegenstelling stad-platteland en de aan traditionele minderheden verbonden onderwijsfilosofieën, verwachtingen, doel-differentiaties en aanbod-verschillen wordt voor het Duitse onderwijs beschreven door Haußer (1982). Net als de analyses van Zinnecker over het meisjesonderwijs zijn ze historisch heel goed te vertalen naar de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Verschillen in onderwijskwaliteit in het basisonderwijs zijn vooral in de eerste decennia van deze eeuw aan de kaak gesteld als uitdrukking van kansenongelijkheid (vgl. Sienknecht, 1968). Scholen voor de geprivilegieerde leerlingen, van wie hoog eindigende schoolloopbanen werden verwacht, hadden nadrukkelijk rijkere curricula. Ze kwamen in allerlei varianten voor, van 'opleidingsrijen' of opleidingsklasjes binnen een school, via 'opleidingsscholen' onder een breder schoolbestuur tot 'neutraal-bijzondere scholen', expliciet opgericht voor pretentieuze doelgroepen. De bijbehorende verschillen in leerplannen zijn lange tijd openlijk geaccepteerd gebleven, tot in de jaren zeventig; 'school voor lager onderwijs, bereidt tevens voor op v.h.m.o.' was de tekst die sommige basisscholen op de gevel voerden en hen van andere deed onderscheiden. Een van de belangrijkste studies in de Nederlandse onderwijssociologie, 'Het Verborgene Talent' van Van Heek (1969) zou later onder meer worden bekritiseerd, omdat prestatietoetsen aan het einde van het lager onderwijs als indicator voor talent werden gebruikt, terwijl vooral de lager milieu-leerlingen op scholen, in klassen of in rijen hadden gezeten die op de moeilijkere delen van zo'n toets juist nooit waren voorbereid. Het zat niet in het leerplan van hun school, klas of rij. Hun talent bleef zo ook voor Van Heek c.s. verborgen! Ook hier zijn er aanwijzingen dat de differentiatie tussen scholen die eerst nog formeel werd aanbevolen, later min of meer oogluikend werd toegestaan en uiteindelijk een 'verborgen' voortzetting kreeg, resulterend in de slotsom dat ook nu op basisscholen met veel kansarmen, bepaalde leerstof pas later wordt behandeld, andere in het geheel niet wordt aangeboden (Jungbluth, 1997b en 1999). En wat te denken in dit verband, van de moderne begrippen 'herhalingsstof' versus 'verrijkingsstof'? Hoe verhouden die differentiatievormen zich tot de moeilijkheids hiërarchie in de CITO-eindtoets en voorspellen ze misschien daarmee de toetsscores van bepaalde leerlingen?

## **Nederlands onderzoek**

Voortbouwend op Amerikaans onderzoek naar leerkrachtverwachtingen en naar schoolloopbanen onderzocht Jungbluth (1985) de these dat kinderen uit verschillende milieus verschillend basisonderwijs krijgen aangeboden, waarbij de leerkracht verschillende leerstofniveaus hanteert. Het was een variant van weer een eerdere studie die liet zien dat docenten in het voortgezet onderwijs ertoe neigen, om aan meisjes andere eigenschappen toe te schrijven dan aan jongens en dat in de lijn van de seksetypische vakkenpakketkeuze (Jungbluth, 1982). Het onderzoek toonde aan dat kinderen uit een laag sociaal milieu minder prestatiegeschikt werden gevonden dan kinderen uit de betere sociale klassen. Het aanbod hing niet rechtstreeks af van het sociale milieu, maar van de inschatting van de prestatiegeschiktheid van de leerling. Zo leek het alsof leerlingen alleen 'individueel' werden beoordeeld. Er werd in dit onderzoek gewerkt met kunstmatige leerlingprofielen, niet met natuurlijke leerlingen. In een vervolgonderzoek (Van der Hoeven-van Doornum, 1990) is gekozen voor een benadering waarin ongelijke kansen door differentiatie in nagestreefde prestatieniveaus bij bestaande leerlingen en leerkrachten werd bestudeerd. Het ging nu om basisschoolleerlingen die gevolgd zijn door de hoogste jaren van het basisonderwijs. Rekening houdend met aanvangsverschillen tussen leerlingen, zo luidt de uiteindelijke conclusie van dit onderzoek, wordt in leerjaar 8 de invloed van het sociaal milieu op de Cito-Eindtoets en op de verwijzing naar het voortgezet onderwijs aan het einde van het schooljaar, respectievelijk voor ruim 20 procent en 40 procent verklaard door leerkrachtverwachtingen en streefniveaus.

Niet alleen leerkrachtverwachtingen, er werd eerder al op gewezen door diverse auteurs, maar ook verwachtingen van relevante anderen zijn cruciaal voor het uiteindelijke onderwijseffect. Zo bleek in dezelfde studie van Van der Hoeven - Van Doornum, hoe ouderlijke verwachtingen, geregistreerd toen de leerlingen nog in groep zeven zaten, ook bij aanvankelijk gelijk presterende leerlingen tot hogere vervolgadvisen leidden, niet alleen rechtstreeks maar ook indirect via de leerprestaties van hun kind én via het streefniveau van de leerkracht. Ouders uit hogere sociale milieus weten hun voorkeur voor hogere typen van voortgezet onderwijs dus zowel aan hun kinderen over te dragen als aan de leerkracht! Het resultaat daarvan komt neer op hogere prestaties en hogere adviezen. Al met al wordt het dus niet simpeler: er zijn complexe mechanismen van wederzijdse beïnvloeding aan het werk tussen ouder- en leerkrachtverwachtingen en wat we eerder zagen, ook het zelfbeeld van de leerling.

Hoe 'individueel' dat proces ook naar het oordeel van leerkrachten moge verlopen, uiteindelijk pakt het sociaal ongelijk uit. Dat laat zich goed demonstreren aan de hand van gegevens uit het PRIMA-cohort uit 1997. In eenzelfde klas krijgen sommigen een verrijkt aanbod, andere een verarmd-herhalend aanbod en dat alles min of meer voorspelbaar op basis van de sociale en etnische achtergrond van die leerlingen. Bovenop de curriculumverschillen die op schoolniveau traceerbaar zijn, afhankelijk van het publiek van de school, treden zo nog weer individuele differentiaties op, waarbij de tussenschoolse en de binnenschoolse aanbodverschillen als communicerende vaten lijken te werken (zie bijgaande grafiek; Jungbluth 1999). Op ('elite')-scholen met een oververtegenwoordiging van kinderen van goed opgeleide ouders wordt het relatief toch al rijkere curriculum het vaakst 'verarmd' ten behoeve van de daar het minst vertegenwoordigde kansarme leerlingen. Sociaal geprivilegieerde leerlingen daarentegen die 'verdwaald' raken op basisscholen met overwegend kansarme leerlingen en dus op scholen met een in doorsnee juist relatief 'arm' curriculum, lopen daar juist weer de meeste kans op een verrijkt programma. (de betiteling 'arm' van het curriculum van scholen met veel kansarmen slaat nadrukkelijk niet op de vele compensatie-activiteiten die daar worden aangeboden, maar op de

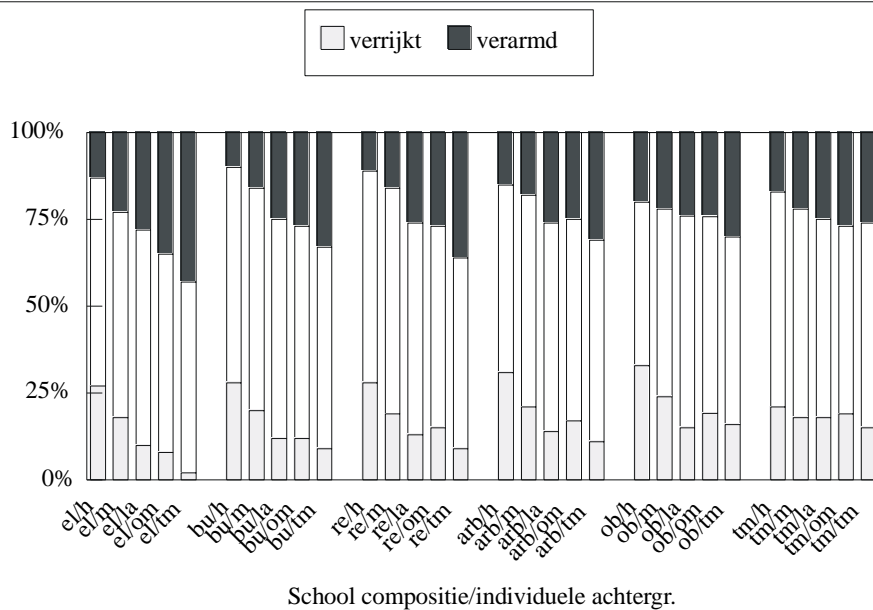
leerstof waaraan men uiteindelijk, in tegenstelling tot elders, in de hoogste jaren, niet meer toekomt.) Naast directe sociaal-etnische gezinskenmerken, spelen, zo blijkt uit het bijbehorende onderzoek, bij de achterliggende leerkrachtverwachtingen overigens ook vragen een rol als: heeft vader werk, wat is de leeftijd van de moeder, is zij full-time huisvrouw en dergelijke meer. Misschien zijn ze niet direct aanleiding tot onderscheiden leerkrachtverwachtingen, maar ze correleren er wel additioneel mee. En ze laten zien, hoe ver sociale ongelijkheid in dit subtiele proces kan doorwerken.

Wat eerder al is aangetoond door Van der Hoeven, te weten dat het beeld dat de leerkracht heeft van de capaciteiten van de leerling, naast zijn of haar V.O.-prognose een rol speelt bij het voorspellen van latere prestaties, dat is inmiddels opnieuw aangetoond (Jungbluth, 1999). De effecten zijn niettemin gering (ca. 5% over een periode van twee leerjaren, waarbij de leerkrachtverwachtingen slechts bij een van de leerkrachten zijn gemeten) en ze verklaren het verband tussen sociale achtergrond en prestatie maar zeer gedeeltelijk. Maar, geringe effecten die over langere tijd werken, kunnen grote gevolgen hebben.

Uiteindelijk wijst het feit, dat ook bij eenzelfde publiek de school effectiever werkt naarmate de groepsleerkrachten meer havo/vwo-prognoses afgeven (Jungbluth, 1997b), op de in het begin van deze bijdrage al aangehaalde historische link: de eind zestiger jaren door Van Heek opgemerkte verschillen tussen basisscholen die wel en die niet het aanbod in huis hebben dat hoge uitstroom (nu havo/vwo, destijds 'v.h.m.o.') mogelijk maakt. Datzelfde verschijnsel bestond rond 1920 ook al, toen het onder meer ging om het aanbieden van Franse les.

Zowel Brophy als Good benadrukken zoals we zagen, de relevantie van een omgeving waarin leerkrachtverwachtingen ook kunnen worden vertaald in daadwerkelijk verschillend onderwijsaanbod, willen ze uiteindelijk doorwerken in leerprestaties. Die vaststelling verdient een belangrijke Nederlandse connotatie: de innovatie van het basisonderwijs in de jaren zeventig, ingezet door de overheid en - in ieder geval toen - breed gesteund door onderwijskundigen, heeft, meer dan voorheen, gelegitimeerd dat leerkrachten het onderwijs 'individualiseren': aanpassen aan belangstelling, niveau en aanleg van de leerlingen. Een ideale randconditie, weliswaar zo niet bedoeld, maar niettemin, om sociale stereotypen te vertalen in curriculumverschillen. En dus om ongelijke onderwijskansen te creëren in plaats van te bestrijden. Op schoolniveau werd zo'n uiteen groeien van basisscholen vervolgens gelegitimeerd onder het motto van schoolwerkplannen, schoolprofielen en tegenwoordig door onderwijskundige, maar vooral budgettaire autonomie. Samen met het 'Studiehuis' dat op vergelijkbare pedagogische uitgangspunten voortbouwt, kan het Nederlandse basisonderwijs zo een onbedoeld vruchtbaar veld vormen voor onderzoek naar allerlei nieuwe en tegelijk toch oude varianten van 'Verborgene Differentiatie'.

Grafiek - Mate waarin leerlingen in vergelijking tot klasgenoten volgens hun groepsleerkracht een verrijkt dan wel verarmd programma ontvangen, uitgesplitst naar individuele en collectieve sociaal-etnische achtergrond (gegevens PRIMA-1996/'97; zie voor toelichting de tekst)



ITS, jungbluth 1998; PRIMA-totale steekproef'97

School:el=elite bu=burger re=repres.arb=arbkind.ovmin=ov.minderh, TurMar=Turks/Marokk

Indiv:h=hoog/m=midden/la=laag-aut/ov.min=ov.min./tm=Turks-Marokk.

In het PRIMA-cohortonderzoek zal overigens na afronding van de meting 2001 voor het eerst een complete dataset gecreëerd zijn waarin eenzelfde groep leerlingen van vier tot twaalf niet alleen in hun prestaties is gevolgd, maar ook in de beelden die opeenvolgende leerkrachten van hen hadden. Dat maakt het mogelijk om een hele reeks vragen te beantwoorden die nu nog open staan. Zoals die naar de consistentie van leerkrachtverwachtingen over de loop der schooljaren. Of die naar de vertekening van leerkrachtverwachtingen door de samenstelling van het publiek waaraan ze les geven. Doordat sinds 1997 ook per leerling wordt gevraagd, of die - in vergelijking tot klasgenoten - een verrijkt of verarmd programma aangeboden krijgt, is de door onder meer Brophy en Good gestelde eis van een 'compleet meetmodel' al weer wat dichter benaderd: er kan, uitgebreider dan ooit, worden onderzocht hoe leerprestaties variëren met de beelden van betrokkenen, ook die van de ouders en deels van de leerlingen zelf. Wat niet wil zeggen, dat daarmee de uiteindelijke, maximale marges voor beïnvloeding valide kunnen worden ingeschat. Daarvoor zijn er teveel factoren tegelijk in het geding, die elkaar in de 'natuurlijke' onderwijscontext inhoudelijk bevestigen en daarvoor treden situaties te zelden op, waarin leerlingen consequent met verwachtingen worden geconfronteerd die juist niet passen bij hun overige sociale deprivatie, dan wel sociale privileges.

Minstens zo interessant als de vraag, hoeveel prestatieverschillen uiteindelijk herleidbaar zijn tot aanbodverschillen die op hun beurt steunen op impliciete aannames van leerkrachten en scholen, is de vraag naar de consistentie waarmee scholen proberen om kansengelijkheid te realiseren. Onze these, mede steunend op bovenstaand inzichten en bedenkingen, luidt, dat er grote inconsistenties gebruikelijk zijn in de invulling van het curriculum als het gaat om sociale ongelijkheid. Het is, zo zegt die stelling (Jungbluth 1999), zeer wel mogelijk dat in eenzelfde onderwijspraktijk of onderwijsomgeving zowel ongelijkheid-bevestigende als ongelijkheid-



bestrijdende intenties samenkomen. Het meest sprekende voorbeeld is de aanvulling van het basisschoolprogramma in de onderbouw met allerlei compensatie-achtige activiteiten voor achterstandsleerlingen. Dat is dus een maatregel die ongelijkheid bedoelt te bestrijden. Maar invoering daarvan verhindert beslist niet, integendeel het bevordert, dat op scholen met overwegend kansarme leerlingen het reguliere curriculum opschuift in de tijd en dat curriculumdelen die nodig zijn voor hoge CITO-eindcijfers uiteindelijk geheel uitvallen, als vanouds. Een vorm van onbedoelde inconsistentie die we eerder zagen in emancipatie-bevorderende overheidsmaatregelen: het departementale verzoek om de vakkenpakketkeuze voor meisjes expliciet met hen te bediscussiëren in het licht van emancipatie-idealen, dat kon op scholen-met-de-bijbel resulteren in nog explicietere sekse-scheiding. Het ene recept past best ook wel bij het andere. Zoals extra Nederlandse woordenschat voor migranten-kinderen best zal passen bij het NIET behandelen van deelsommen met breuken. Lee en Loeb (1996) veronderstellen zo, dat het uitdoven van de effecten van Head Start mede voortvloeit uit het feit dat de betrokken leerlingen na afloop naar kwalitatief mindere basisscholen gingen in vergelijking tot de kansrijken. Met die kanttekening, dat de term 'kwaliteit' niet goed past bij schoolverschillen die historisch gezien ooit legitiem gevonden werden of die nu voortvloeien uit de organisatorische logica van sociale segregatie, komt hun hypothese dicht bij wat we wel de 'blinde vlek' van het schooleffectiviteitsonderzoek mogen noemen.

Er is in Nederland bij het meisjesonderwijs net zomin sprake van een officieel afzweren van de oude sekse-gescheiden eindtermen als er in het basisonderwijs ooit officieel een einde zou zijn gemaakt aan de differentiatie tussen gewone lagere scholen en scholen die expliciet 'voorbereiden op v.h.m.o.', tegenwoordig op havo/vwo. En al helemaal als het gaat om vormen van interne differentiatie die er in effect op neerkomen dat de ene sociale categorie een rijker aanbod ontvangt dan de andere. Juist recentelijk beleven we daarentegen een opbloei in aanvullende eisen die ouders van geprivilegieerde leerlingen stellen aan scholen waar het gaat om een verrijkt curriculum, met extra informatica bij voorbeeld, maar ook met de sociaal klimaat-kenmerken van het 'onderhandelingshuishouden' dat in de middle-class thuissituatie kenmerkend is geworden. Nieuwe varianten waarschijnlijk van een oud standenstelsel onder een regime van toenemende onderwijskundige en budgettaire schoolautonomie (vgl. Steiner-Khamsi, 1999 of Magotsiu, 1996). Daar komen we vast nog eens op terug.

## Literatuur

- Baron, R., D. Tom & H. Cooper (1985) Social class, race and teacher expectations. In: Dusek, J. (ed.) *Teacher Expectancies*. Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*. Vol. III. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & J.CI. Passeron (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Ed. De Minuit.
- Brattesani, K., R. Weinstein & H. Marshall (1984) Students perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. In: *J. of Educ. Psychol.* 76 (2), 236-247.
- Brookover, W.B., Beady, C.H., Flood, P.K., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979) *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J.E. (1985) Teacher-student interaction. In J.B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974) *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clark, K.B. (1963) Educational stimulation of racially disadvantaged children. In A.H. Passow (Ed.). *Education in depressed areas*. New York: Bureau of Publications, Teachers College of Columbia University.
- Coleman, J.S. e.a. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., US Government Printing Office.
- Cooper, H.M. & Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Derriks, M., P. Jungbluth, E. De Kat & A. Van Langen (1997) *Risicoleerlingen in het basisonderwijs*. ABC: De Lier.
- Driessen, G., K. de Bot & P. Jungbluth (1989) *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse Leerlingen*. ITS, Nijmegen.
- Dusek, J. (1975). Do teachers bias children's learning? *Review of Educational Research*, 45, 661-684.
- Dusek, J.B. & Joseph, G. (1985) The bases of teacher expectancies. In Dusek, J.B. (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Edmonds, R.R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Journal of Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- Evertson, C. (1982) Differences in instructional activities in higher- and lower-achieving junior high English and Math classes. In: *Elementary School Journal*, 82, 329 - 350.
- Good, T.L. (1997) Teachers' expectations. In: *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Ed. By L.J. Saha. Oxford: Pergamont.
- Good, T. & J. Brophy (1990) *Looking in Classrooms. 5th Ed.* New York: Harper and Collins.
- Haußer, K. (1980) *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heek, F. van, e.a. (1969) *Het verborgen talent. Milieu, schoolgeschiktheid en schoolkeuze*. Meppel.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1990) *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. (Diss.) Nijmegen, ITS.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1994) *De invloed van effectief basisonderwijs op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1998) Het onderwijs verandert, het leerproces niet: een sociologische benadering van het leerproces. Discussiebijdrage aan het thema Onderwijs en Samenleving. In: *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Red (J. van den Akker, J. Pieters, I. Visscher-Voerman, A. Wald. Leuven/Apeldoorn: Garant).
- Jencks, C.S. (1972) *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jungbluth, P. (1982) *Docenten over onderwijs aan meisjes: positieve discriminatie met een dubbele bodem* (diss.) Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (1997a) *De sociaal-emotionele ontwikkeling van kansarme kinderen in het basisonderwijs. Aanvullende PRIMA-cohortanalyse in het kader van de evaluatie van het OVB*. Tandem Felix: Ubbergen.
- Jungbluth, P. (1985) *Verborgene Differentiatie, leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. ITS: Nijmegen.
- Jungbluth, P. (1997b) *Verzuiling, segregatie en schoolprestaties*. Tandem Felix: Ubbergen.
- Jungbluth, P. (1999) *Sociale ongelijkheid in de basisschool*. Nijmegen: ITS (i.v.)
- Jungbluth, P. & A. Breemans (1984) Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool. In: *Comenius*, 14, 188-211.
- Knoers, A.M.P., (1983) Vakkenintegratie en kwaliteit van het onderwijs. In: A.M.P.Knoers en J.J.R.M.Corten (red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs. Aspecten van kwaliteit en beleid*. Nijmegen: Vakgroep interdisciplinaire onderwijskunde KUN, 61-75.
- Kleij, P. van der (1983) *Zeg na jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Lee, Y.T., L. Jussim, & C. McCauley (Eds.) (1995) *Stereotype Accuracy: Toward an Appreciation of Group Differences*. Washington, D.C.: APA Books.
- Lee, V.E. & S. Loeb (1996) Where do Head Start attendees end up? One reason why pre-school effects fade out. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 82-82..
- Leune, J.M.G. (1983) Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. In: *Socialisme en Democratie*, 6, 3 - 10.
- Magotsiu-Schweizerhof, E. (1996) *Zur Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern*. Literatursynopse. Goethe-Universität: Frankfurt a.M.
- Mason, D., Schroeter, D, Combs, R. Washington, K. (1992) Assigning average-achieving eighth graders to advanced mathematics classes in an urban junior high. In: *Elementary School Journal* 92 (5) 587 - 599.
- Merton, R. (1948) The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Oakes, J. (1985) *Keeping track. How schools structure inequality*. Yale University Press New Haven and London 1985
- Peterson, J. (1989) Remediation is no remedy. In: *Educational Leadership* 46 (6), 24-25.
- Pidgeon, D. (1970) *Expectation and Pupil Performance*. Slough (G-B): NFER.
- Röling, H.Q. (1982) Onderwijs in Nederland. In: Bernhard Kruithof, Jan Noordman & Piet de Rooy (Hsg.) *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen: SUN.
- Rosenthal, R. (1963) On the social psychology of the psychological experiment: The experimenter's hypothesis as an unintended determinant of experimental results. *American Scientist*, 51, 268-283.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual achievement*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sienknecht, H. (1968) *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*. Verlag Julius Beltz: Weinheim.
- Snow, R.E. (1969). Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 14, 197-199.
- Steiner-Khamsi (i.v.) *Von der lokalen Schulentwicklung zur Bildungsindustrie*. Columbia Univ: New York
- Tews, J. (1911): *Schulkämpfe der Gegenwart. Vorträge, gehalten in der Humboldt-Akademie in Berlin*. Teubner-Verlag: Leipzig.
- Thorndike, R.L. (1968). Review of Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.
- Weinstein, R., e.a. (1981) Expectations and high school change. Teacher-Researcher collaboration to prevent school failure. In: *American Journal Community Psychology*. 19 (3), 333 - 364.
- Zinnecker, J. (1972) *Emanzipation der Frau und Schulausbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. (1973) *Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zuroff, D.C. & A. Rotter (1985) A History of the Expectancy Construct in Psychology. In J.B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

#### **Aanbevolen literatuur**

- Dusek, J.B. & Joseph, G. (1985) The bases of teacher expectancies. In Dusek, J.B. (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1994) *De invloed van effectief basisonderwijs op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1998) Het onderwijs verandert, het leerproces niet: een sociologische benadering van het leerproces. Discussiebijdrage aan het thema Onderwijs en Samenleving. In: *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Red. J. van den Akker, J. Pieters, I. Visscher-Voerman, A. Wald. Leuven/Apeldoorn: Garant).
- Oakes, J. (1985) *Keeping track. How schools structure inequality*. Yale University Press New Haven and London 1985