

Is de school een sorteermachine?

Schoolkeuze en schoolloopbaan van leerlingen van 10-16 jaar

prof.dr. J. Terwel

*Rede uitgesproken ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar
Onderwijspedagogiek aan de faculteit der Psychologie en Pedagogiek van
de Vrije Universiteit Amsterdam 27 januari 2006.*



Voor Hilde

“Ach heel’t leven is één keten van absurde coïncidenties en je ouderlijk huis gewoon de plek waar een van die triljarden, triljarden dobbelstenen van het toeval toevallig even liggen bleef en toevallig met jou er in” (Cees Buddingh).

“Ik wilde helemaal geen gymnasium gaan doen eigenlijk, tenminste ik wist niet dat ik dat kon, ik had altijd in mijn hoofd Atheneum en.....ja ze hebben me opgebeld en gevraagd of ik in de voorbereidende gymnasiumklas ging en toen zei ik nee ik wil naar Atheneum en toen zeiden ze nou dat is ook ongeveer Atheneum maar dat bleek niet zo te zijn, maar het maakt niet uit...ik ben blij dat ik het heb gedaan.” (Nathalie van Huizen, vierde klas gymnasium).

“Als je twaalf jaar bent weet je weinig. Dat is natuurlijk verschillend. Maar de meesten, die weten niet echt hoe een idee, wat een school is, zeg maar. Hoe het eraan toe gaat. Als je twaalf bent, dan kan je niet echt een idee hebben van je eigen persoonlijkheden, eigen interesse en zo. Ik kon ook geen school vinden of zo. Ik had geen idee.” (Mohammed Saïdi, vierde klas vmbo).

“Ik had geen besef dat mijn toekomst erop zou volgen”.
(Tarik Laroui, vierde klas havo).

Mijnheer de Rector Magnificus,
Dames en Heren,¹

“Ik zie niets in het langer bij elkaar houden van kinderen na de basisschool. Ze zitten al zo lang bij elkaar en dat is eigenlijk best gekunsteld. Je zal maar een minkukel zijn, al kun je nog zo goed sporten...uiteindelijk tellen de andere schoolvakken. Terug naar de ambachtsschool! Leren met de handen. Mensen die gouden handen hebben. Wat hun ogen zien kunnen hun handen maken. Dat is tegenwoordig ondergesneeuwd”.

Aan het woord is meester Gerard Akersloot van basisschool ‘De Wegwijzer’. Mevrouw Korevaar, directeur van deze basisschool, deelt die visie: *“Kinderen bloeien op in het voortgezet onderwijs, vooral vmbo-leerlingen bloeien op als ze met gelijkpresterenden zijn samengebracht. Ze zijn er aan toe!”*.²

Terug naar de ambachtsschool?

Meester Akersloot en directeur Korevaar staan niet alleen in hun visie. Ook bij ouders is deze visie aan te treffen. Zo zei meneer Van Huizen, de vader van Nathalie, een begaafde gymnasiumleerlinge, in een interview: “Er is niets mis met het vmbo. Doe daar dan niet zo moeilijk over. Je kan beter een passende school zoeken dan dat je je kind opjaagt en dat hij op z’n tenen moet lopen.”

“Met het afschaffen van de vroegere ambachtsschool hebben we onszelf in de voet geschoten,” zegt Hans de Boer, hij was voorzitter van het MKB en geeft nu leiding aan de ‘Taskforce Jeugdwerkloosheid’. Hij is van mening dat het bedrijfsleven in Nederland los is komen te staan van het opleidingensysteem. Het onderwijssysteem in Duitsland zou ons voorbeeld moeten zijn³.

Anno 2006 wordt deze visie door verschillende politici, beleidsmakers en journalisten van zowel links als rechts gedeeld. Zo zei René Cuperus van de Wiardi Beckman Stichting en mede opsteller van het nieuwe beginselmanifest van de Partij van de Arbeid, in een interview in VN: “Ik ben een warm voorstander van de terugkeer van de oude ambachtsscholen”.⁴ HP/De Tijd ziet in de huidige malaise in het onderwijs een uitgelezen kans en vraagt zich af:

“Waarom geen terugkeer naar het gymnasium, de hbs, de mulo en de ambachtsschool?”⁵.

Bert van der Spek, hoogleraar Geschiedenis van de oudheid aan de Vrije Universiteit, spreekt met heimwee over de oude hbs en het klassieke gymnasium: “Soms denk ik wel eens: hadden we sinds 1960 maar geen ministers van onderwijs gehad. Voor mij kunnen kabinetsformaties niet lang genoeg duren.”⁶

Fleur Jurgens in HP/De Tijd,⁷ gaat nog een stap verder. Zij wil een superschool voor de elite en een aparte school voor achterstandsleerlingen. Zo kan die school het onderwijs beter afstemmen op de behoeften van die achterstandsleerlingen.

De argumenten voor vroege selectie van leerlingen in afzonderlijke schooltypen zijn niet nieuw. Pleidooien voor een categoriaal stelsel van scholen voor leerlingen, zelfs vanaf de leeftijd van 10 jaar, zijn al vele decennia te beluisteren en komen onder meer uit kringen van het gymnasium en met name van leraren klassieke talen.⁸ Wel is het nieuw dat de pleidooien van politiek links tot uiterst rechts komen. Deze zijn niet alleen aan te treffen bij vertegenwoordigers van het gymnasium maar ook bij voorstanders van het beroepsonderwijs. Het is een dominante visie die een afspiegeling is van de structuur van onze maatschappij en van het voortgezet onderwijs. Daarbij hoort een bepaalde selectiepraktijk die uitgaat van de gedachte dat het mogelijk en wenselijk is om leerlingen al vanaf de leeftijd van 12 jaar te sorteren op basis van voorafgaande prestatie en inzet.

Als onderwijspedagoog reken ik het tot mijn taak om die gloedvolle betogen van leraren en beleidsmakers over ‘opbloeiende kinderen, ‘gouden handen’ en de ‘zegeningen van de ambachtsschool’, met enige distantie te bezien. Zit er logica in deze betogen? Zijn er empirische gegevens die deze opvattingen ondersteunen? Niet onbelangrijk is ook: wat vinden leerlingen en ouders er zelf van? Echter, zelfs al zou de logica ver te zoeken zijn en een solide empirische ondersteuning niet gevonden kunnen worden, is het verstandig om die dominante visie op het onderwijs serieus te nemen en kritisch te bezien. Want er zit een kern van waarheid in de uitspraak van W.I. Thomas: “If men define situations as real, they are real in their consequences.”⁹

Om al te idealistische betogen over de school te ontmaskeren wordt de school wel aangeduid als een sorteer-, of selectiemachine of een schud-, of

rammelzeef.¹⁰ Hoewel ik een eind mee kan gaan met de metafoor van de school als sorteermachine zal ik ook bij die typering de nodige vraagtekens zetten. Is de school wel een sorteermachine?

Opbouw van mijn betoog

Mijn afscheidscollege gaat over de schoolloopbaan van leerlingen en in het bijzonder hun overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Dit onderwerp wil ik belichten vanuit een onderwijspedagogische optiek. Ik wil vooral de *achterkant* van de schoolse selectie aan het licht brengen. Dat wil zeggen dat ik met gepaste achterdocht ga kijken naar wat men, enigszins eufemistisch, ‘schoolkeuze’ noemt.

Mijn vraagstelling is: Hoe verloopt de schoolloopbaan van leerlingen die onderling verschillen qua talenten en ambities bij hun overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs tot en met hun definitieve sortering in de vierde klas van het voortgezet onderwijs? Bij de beantwoording van die vraag valt de nadruk op een beschrijving en analyse van de ervaringen van leerlingen, leraren en ouders.

Ik spits mijn verhaal toe op drie gevallen uit 20 ‘case studies’ tegen de achtergrond van een bestand van 238 leerlingen. Deze drie casus-leerlingen zijn nu 16 jaar en zitten in de vierde klas van het gymnasium, de havo en het vmbo.¹¹ Daarbij richt ik mij in het bijzonder op verschijnselen die zich achter de coulissen afspelen en die in grootschalig, kwantitatief onderzoek niet of nauwelijks in beeld komen. Het gaat dan om de ervaringen van de direct betrokkenen en de rollen die zij in dit krachtenveld spelen. Ik neem hun uitspraken niet zonder meer over, maar probeer die te plaatsen en te duiden tegen de achtergrond van onderwijspedagogische theorievorming. Daarbij laat ik mij ook inspireren door onderwijssociologische inzichten uit de tradities van Robert Merton, James Coleman, Pierre Bourdieu, Robert Putnam en Charles Tilly¹².

Historisch uitstapje

Over een halve eeuw bezien maakt de selectiepraktijk een interessante ontwikkeling door. Uitstel van school- en beroepskeuze was jarenlang het kroonjuweel van een breed gedragen overheidsbeleid. Er kwam een brugjaar en men zocht naar nieuwe vormen van geïntegreerd voortgezet onderwijs. De Scandinavische landen dienden daarbij als lichtend voorbeeld. Totdat in 1977 Arie Pais, de liberale minister van Onderwijs en Wetenschappen in het eerste kabinet Van Agt, al direct bij zijn aantreden riep dat hij niet van ‘eenheidsworst’ hield.¹³ Aan het categorale stelsel mocht niet worden getornd. Het middenschoolexperiment werd in de kiem gesmoord. Vervolgens werd de klok langzaam maar zeker teruggedraaid. De verlengde brugperiode werd afgeschaft. De basisvorming en het brugjaar zijn inmiddels ook verdwenen. De slinger van de pendule slaat in 2006 zelfs zover door dat velen terug willen naar de jaren vijftig,terug naar de ambachtsschool!

Maar hoe ging dat selectieproces dan een halve eeuw geleden? De auteur Jan Siebelink vertelt in een interview hoe in zijn klas op de basisschool drie rijtjes werden gevormd, precies volgens de drie standen in de samenleving in de jaren vijftig van de vorige eeuw. Als zoon van een kleine, zelfstandige tuinder werd hij niet aan de raamkant geplaatst bij de kinderen van de dokter en de dominee, die voorbestemd waren voor de hbs of het gymnasium. Zijn vader kon hoog of laag springen, zijn zoon ging naar de mulo. De rest van de leerlingen ging naar de huishoudschool of de ambachtsschool.¹⁴

Dit voorbeeld illustreert de rechtstreekse invloed van het sociale milieu op de schoolkeuze. Het was een vorm van standenonderwijs. Selectie door de school en zelfselectie door de ouders resulteerden in een bijna perfecte reproductie van de bestaande maatschappelijke verhoudingen. De ‘cultureel kapitaal these’ van de Franse onderwijssocioloog Bourdieu komt in deze verhalen tot leven.¹⁵

Selectie naar sociaal milieu werd zelfs door onderwijspedagogen aanbevolen. Het ‘middelbaar onderwijs’ (V.H.M.O.) richtte zich volgens de Bildungstheoretisch georiënteerde onderwijspedagoog Stellwag in het bijzonder tot de kringen der intellectuelen. Zelfs bij een lager I.Q. kan men beter op een kind uit een hoger sociaal milieu wedden dan omgekeerd. Het gaat volgens Stellwag om de feeling: “Dit kind hoort wel of dat kind hoort niet bij ons”.¹⁶

Selectiepraktijk nu

De overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs is de belangrijkste transitie in de schoolloopbaan van een leerling. Op 12-jarige leeftijd wordt zijn levensloop in grote lijnen vastgelegd. Op dat moment worden de kaarten geschud. Evenals een halve eeuw geleden speelt het advies van de basisschool een belangrijke rol in de schoolse selectie. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van een ‘tweede beoordeling’. De wettelijke regeling laat verschillende mogelijkheden open: een proefklas, een toelatingsexamen, een psychologisch onderzoek of een toets naar de schoolprestaties van een leerling. De proefklas of brugklas is duidelijk op haar retour en leerlingen worden steeds vaker op 12-jarige leeftijd naar schooltype ingedeeld. De overgrote meerderheid van de scholen maakt voor dit ‘tweede oordeel’ gebruik van de Cito-eindtoets. Het gaat om opgaven die betrekking hebben op de gebieden taal, wiskunde, informatieverwerking en wereldoriëntatie. De uitslag van deze toets wordt uitgedrukt in een getal tussen 501 en 550. Er zijn verschillen in de wijze waarop scholen de uitslag van deze toets gebruiken bij de uiteindelijke advisering. Sommige groepsleraren houden vast aan hun eigen oorspronkelijke advies, ook als dat afwijkt van de Cito-score. Anderen brengen correcties aan of baseren hun advies geheel op de uitslag van de Cito-toets.¹⁷ Ook de ouders en de opnemende school voor voortgezet onderwijs spelen een rol bij deze grensovergang. Ouders oefenen soms druk uit. Scholen voor voortgezet onderwijs hanteren verschillende criteria ten aanzien van de Cito-score. Soms verlegt de school tijdens de aanmeldingsprocedure de grenzen afhankelijk van de instroom en de schoolcapaciteit. Ook kan de opnemende school nader onderzoek verrichten. Er is dus onderhandelingsruimte maar die ruimte is beperkt, soms mede onder invloed van gemeentelijke afspraken zoals in Amsterdam.¹⁸ En...de Cito-score wordt in toenemende mate gebruikt om leerlingen de toegang tot hogere vormen van voortgezet onderwijs te weigeren. Maar wie de weg weet en diep in de buidel kan tasten, kan toch nog een heel eind komen: de privé-scholen bloeien als nooit tevoren.

Toch lijkt het er op dat men in 2006 de prestaties ‘objectiever’ in beeld brengt en zwaarder laat wegen in de advisering dan een halve eeuw geleden. Het sociaal milieu lijkt een minder rechtstreekse invloed te hebben. Het domme neefje van de bankdirecteur, de dokter of de advocaat belandt niet meer zo

gemakkelijk op het pluche. De rijtjes in de klas van Jan Siebelink zien we nu niet meer, maar vergis u niet. Die zichtbare voorsortering heeft nu plaats gemaakt voor meer geraffineerde vormen van differentiatie en sociale selectie.

Het opleidingsniveau van de ouders is nog steeds een sterke voorspeller van de schoolkeuze. Zelfs als kinderen gelijk presteren op taal of wiskunde, gaan kinderen van hoogopgeleide ouders tweemaal zo vaak naar het vwo als kinderen van laagopgeleide ouders.¹⁹ Wel blijkt bij een meer omvangrijke multilevelanalyse, waarbij o.m. het sociaal-cultureel milieu, de taal-rekenscore in groep 8, het advies van de basisschool, rapportcijfers en de inzet van de leerling worden meegenomen, dat het zelfstandige effect van het opleidingsniveau van de ouders grotendeels verdwijnt. De sociale selectie lijkt nu meer ‘politiek correct’ via de leerprestaties te verlopen. De achtergrondkenmerken van leerlingen leveren dan nog slechts een bescheiden bijdrage aan de verklaring van de schoolloopbaan van leerlingen.²⁰ Is het onderwijs meritocratischer geworden?

Dit vraagstuk heeft in de laatste decennia een geheel nieuwe dimensie gekregen door toename van migrantenleerlingen in het onderwijs. Er zijn zwarte scholen ontstaan en er treedt segregatie op. Het gemiddelde niveau voor taal en reken-wiskunde in deze klassen is soms zo laag dat een groot deel van de leerlingen niet eens aan de Cito-toets deelneemt.²¹

Uit verschillende onderzoeken naar klassensamenstelling blijkt dat de prestaties van een leerling mede beïnvloed worden door het niveau van zijn medeleerlingen. Pieter van den Eeden en ik hebben in verschillende onderzoeken naar coöperatief leren vastgesteld dat het niveau van de klas en de subgroep een extra effect heeft boven op de effecten die reeds door individuele variabelen en het experimentele programma worden verklaard. Ook konden wij, in een internationaal project met onze Australische collega Robyn Gillies, aantonen hoe zwakke en sterke leerlingen op verschillende wijze bijdragen aan het proces van probleemoplossing en kennisconstructie in de kleine groep. Zo werd zichtbaar *hoe* medeleerlingen het leerproces van een leerling beïnvloeden.²² De resultaten uit onze multilevel analyses naar het effect van de klas en de groep op het leerproces van individuele leerlingen, waarbij gebruik gemaakt is van experimentele en controlegroepen met 200 – 600 leerlingen, blijken overeen te komen met uitkomsten van grootschalig onderzoek in vele ons omringende landen.²³

Daar komt nog een effect bovenop. Bij gelijke prestaties worden hogere adviezen gegeven in stedelijke en witte scholen²⁴. Een leerling lijkt dus twee keer te profiteren van een ‘goede’ klas: via medeleerlingen en via het hogere advies dat de school geeft.

Onderzoek naar de verdeling van de leerlingstromen laat zien dat in de loop der jaren aanzienlijke fluctuaties optreden. In de jaren negentig, tijdens de vorming van het vmbo, trad er een aanzienlijke stijging van de advisering op. Deze stijging stond niet in verhouding tot de prestaties. Ouders, leraren en leerlingen probeerden hiermee het vmbo te ontlopen.²⁵

Onderzoek naar selectie in het onderwijs

Voorspellen en sorteren

In vele studies is aangetoond hoe hachelijk de voorspellingen zijn over kinderen van twaalf jaar.²⁶ Welke selectiemethode men ook toepast, selectie op de leeftijd van twaalf jaar is in veel gevallen een moeilijke opgave en dat geldt in het bijzonder voor de brede middencategorie van de leerlingen. Het gaat immers om jonge leerlingen die nog volop in ontwikkeling zijn. Naarmate het criterium (schoolsucces) verder in de toekomst ligt des te geringer is het voorspellend vermogen van een toets of het oordeel van een leraar. Als leraren onafhankelijk van elkaar selectiebeslissingen over leerlingen moeten nemen laat de overeenstemming veel te wensen over. Docenten blijken redelijk overeen te stemmen in hun opvatting over de kenmerken die een rol zouden moeten spelen bij beslissingen over de geschiktheid van leerlingen voor verschillende schooltypen. Het gebrek aan overeenstemming omtrent de geschiktheid van een leerling voor verschillende schooltypen, komt vooral voort uit het verschil in gewicht dat men toekent aan die leerlingkenmerken.²⁷

Uit grootschalig, landelijk onderzoek blijkt dat een leerling uit een hoger sociaal milieu bij gelijke prestaties toch een hoger advies krijgt in vergelijking met een leerling uit een lager sociaal milieu.²⁸ Overigens blijkt dat de samenhang tussen advies en score op de Cito-eindtoets zeer hoog is en in de loop der jaren is toegenomen.

Ruim 60 procent van de verschillen in onderwijspositie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs kan voorspeld worden uit het advies van de

basisschool. De predictie kan nog worden verbeterd door ‘prestaties’ en ‘inzet’ aan het model toe te voegen. Achtergrondkenmerken, zoals het sociaal-cultureel milieu, leveren daarbovenop nog een bescheiden bijdrage aan de verklaring. In totaal kunnen al deze variabelen tweederde van de verschillen verklaren. Het advies van de basisschool blijkt dus een betere voorspeller van succes in de loopbaan in het voortgezet onderwijs dan de prestatiescores zoals rapportcijfers of de Cito-toets.²⁹ Voor een groot deel van de leerlingen bepaalt het advies de schoolloopbaan. Is het advies daarmee een krachtige voorspeller of is het een profetie die zichzelf waar maakt? Voor veel leerlingen zit er niets anders op dan het advies op te volgen, het is vaak een ‘bindend negatief advies’. De ‘predictoren’ (zoals het advies en de Cito-score) zijn door een beslisregel rechtstreeks verbonden met de latere onderwijspositie. Eigenlijk kunnen we dus niet spreken van een ‘voorspeller’. We zullen nooit precies kunnen zeggen hoeveel leerlingen ten onrechte zijn afgewezen.

Bovendien zijn er schooleffecten. Leerlingen op witte basisscholen krijgen hogere adviezen dan leerlingen op zwarte basisscholen.³⁰ Meer in het algemeen moet worden opgemerkt dat een (negatief) advies mede wordt bepaald door de kwaliteit van het genoten onderwijs op de basisschool. De Cito-score houdt per definitie geen rekening met de kwaliteit van onderwijs op een bepaalde basisschool. Die onderwijskwaliteit werkt uiteraard door in de Cito-score van een leerling. Bovendien: leerlingen die afkomstig zijn van zwarte basisscholen behalen iets lagere posities in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs.³¹ En op de ene school voor voortgezet onderwijs heeft een leerling meer kans de eindstreep te behalen dan op de andere.³²

Maatschappelijke ontwikkelingen en veranderingen in het schoolstelsel oefenen ook hun invloed uit op de schoolse selectie. Zo zijn in de periode van 1988-2000 de adviezen voor de laagste en hoogste leerwegen procentueel toegenomen.³³ Tegelijk met de invoering van het vmbo is er opwaartse tendens in de advisering en schoolkeuze, gericht op het ontwijken van het vmbo. Ongeveer de helft van de basisschoolleerlingen kreeg in 1999 een advies voor havo of hoger (inclusief mavo/havo-adviezen), terwijl dit in 1993 nog maar een derde van de leerlingen betrof. Deze stijging stond niet in verhouding tot de leerprestaties.³⁴

Logica

Ook de logische onderbouwing van de huidige selectiepraktijk laat te wensen over. Wie laag scoort op de Cito-toets, en afgewezen wordt voor havo-vwo, is nog niet noodzakelijkerwijs geschikt voor het vmbo. De selectiepraktijk in Nederland is gebaseerd op een fundamenteel verkeerd idee over de verdeling van begaafdheden bij leerlingen: ‘wie niet theoretisch is moet wel praktisch zijn’. Deze assumptie is eerder een afgeleide van het bestaande schoolsysteem dan dat het gebaseerd is op een logische redenering of op feitelijk aanwezige talenten van leerlingen. Als dergelijke categorieën eenmaal geïnstitutionaliseerd zijn in ‘leerwegen’ of schooltypen bevestigen zij zichzelf: de hokjes moeten wel gevuld worden.

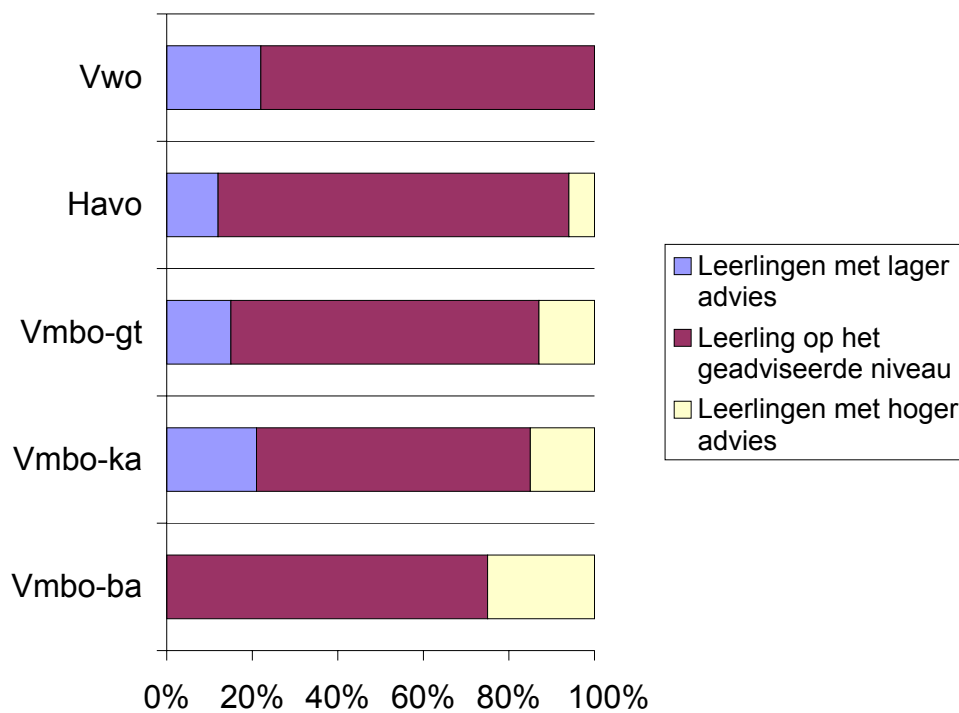
Zelfbepaling

Het lijkt mij in strijd met het recht op zelfbepaling om zulke majeure beslissingen te nemen over de hoofden van jonge kinderen. Tegen de tijd dat deze kinderen zich echt realiseren hoe hun toekomstkansen liggen, zijn de beslissingen over hun leerweg onomkeerbaar geworden. Er zijn uitzonderingen, maar die bevestigen slechts de regel.

Fouten

Bij selectie worden onvermijdelijk ‘fouten’ gemaakt: (1) missers: ten onrechte doorgelaten leerlingen en (2) ‘false alarms’: ten onrechte afgewezen leerlingen. Voorstanders van vroege, definitieve selectie lijken minder zwaar te tillen aan ‘false alarms’.³⁵ In tijden van grote toestroom worden de criteria aangescherpt en bekommert de school zich minder om ten onrechte afgewezen leerlingen en omgekeerd. Omdat selectiebeslissingen onomkeerbaar zijn is het haast onmogelijk van deze fouten te leren. Soms kunnen we echter een glimp opvangen van gemaakte fouten. Uit het PISA onderzoek blijkt dat leerlingen met dezelfde toetsprestatie op geheel verschillende schooltypen zitten. Toetsing van selectiebeslissingen in de praktijk van het onderwijs stuit echter op methodologische en ethische problemen. Men zou in een experiment vergelijkbare leerlingen a-select aan verschillende schooltypen moeten toewijzen en vervolgens in een longitudinale analyse nagaan hoe de schoolloopbaan van deze leerlingen is verlopen. Om begrijpelijke redenen is dat voor een onderzoeker niet mogelijk. Daarom is het zo moeilijk om op dit gebied van fouten te leren.

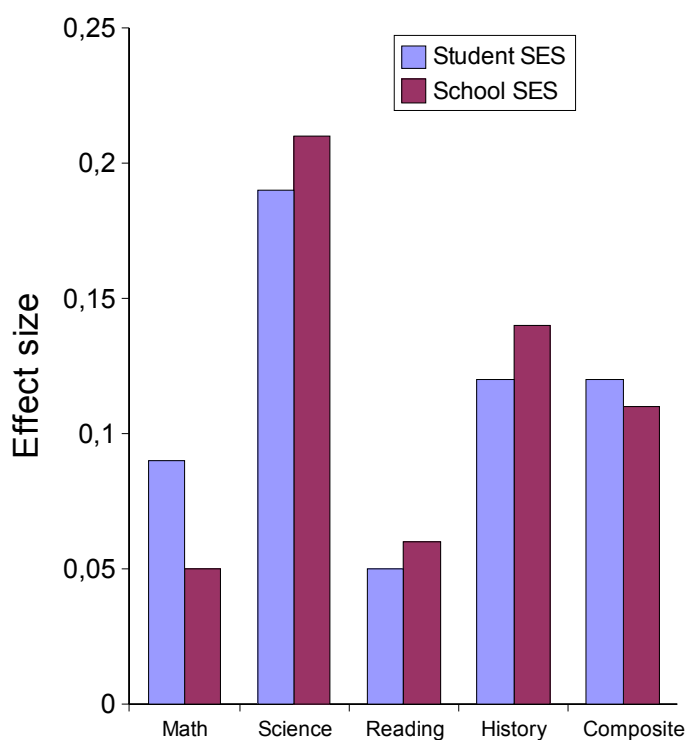
Zo sprak een schoolhoofd tegen de ouders en een leerling: “Volg mijn advies nu maar op want ik heb mij nog nooit vergist”. Er is echter nog steeds enige ruimte om het basisschooladvies niet op te volgen of later op te stromen. Afstromen komt echter vaker voor: de klapdeurtjes in het onderwijs gaan vooral naar beneden open.³⁶ Figuur 1 geeft hiervan een beeld.



Figuur 1. Basisschool advies niet altijd gerealiseerd.³⁷

In die ruimte ontstaat een mogelijkheid voor een ‘natuurlijk experiment’. Onderzoekers kunnen op zoek gaan naar leerlingen die aanvankelijk vergelijkbaar waren op belangrijke metingen zoals Intelligentie, Cito-score, Sociaal milieu etc., maar desalniettemin op verschillende schooltypen terecht zijn gekomen. Als men deze leerlingen volgt in hun schoolloopbaan kan worden aangetoond hoe de selectiebeslissingen doorwerken in de schoolloopbanen. Dit type onderzoek is onder meer in Duitsland uitgevoerd. In het bijzonder voor onderpresteerders bleek het volgende. Als een leerling met een matige intelligentie de sprong naar een hoger schooltype kan maken heeft hij grote kans te worden meegenomen en te profiteren van de stimulerende kenmerken van de klas met relatief goede medeleerlingen (en omgekeerd).³⁸

Tenslotte is er ook nog de mogelijkheid van simulatie. In een recente longitudinale studie van Rumberger & Palardy (2005) op Amerikaanse ‘high schools’, werd het effect van de sociaal economische status van leerlingpopulatie (School-SES) op de leerwinst van de leerlingen onderzocht. De School-SES bleek een krachtige voorspeller van de leerwinst van leerlingen. Het maakt dus verschil voor je leerwinst of naar een elite-school of een achterstandschool gaat (en in welke klas je zit). Uiteraard maakt ook de Individuele-SES verschil. De effecten van beide SES-categorieën op de leerwinst staan in de volgende grafiek.

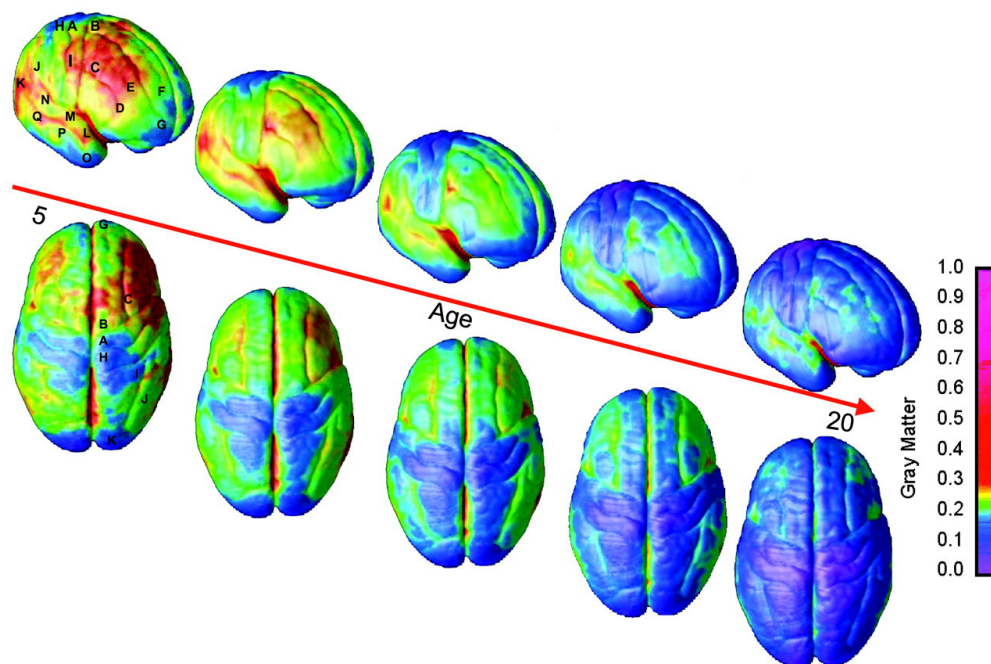


Figuur 2. Effecten van Individuele SES en School SES op de leerwinst.³⁹

De conclusie is duidelijk: de gemiddelde SES van jouw medeleerlingen bepaalt mede jouw leerwinst en kansen op schoolsucces. Bijvoorbeeld, als in een simulatie een achterstandsléerling wordt ‘overgeplaatst’ van een ‘arme’ school met veel leerlingen van laagopgeleide, arme ouders naar een ‘rijke’ school, kan dat een vol jaar in leerwinst schelen op een totale periode van vier jaar high school. Rumberger & Palardy concluderen: “The results of our study confirm a widely held belief of many parents: that whom you go to school with matters.”⁴⁰

Biologische aspecten

Uit recent longitudinaal, neurologisch onderzoek blijkt dat de hersenrijping doorloopt tot rond het twintigste levensjaar. De anatomische sequentie in de ontwikkeling van de hersenen werd met behulp van herhaalde MRI-scans bij kinderen van 4-21 jaar in beeld gebracht. Met name de frontaalkwab, verantwoordelijk voor de hogere cognitieve functies zoals planning, coördinatie, probleemoplossen en metacognitie, is pas na de puberteit uitgerijpt.



Figuur 3. Ontwikkeling van de hersenen.⁴¹

Als zich in dit deel van de hersenen beschadigingen hebben voorgedaan, treden er dysfuncties op bij het genereren en implementeren van cognitieve strategieën. Hieruit blijkt hoe belangrijk de hersenontwikkeling is voor schoolse taken en derhalve hoe dubieus voortijdige selectie is. Het vooruit zien en het op juiste waarde schatten van in de toekomst gelegen situaties en beloningen is op jonge leeftijd vaak nog niet mogelijk. Ook zijn er aanwijzingen dat bepaalde genen pas relatief laat tot expressie komen onder invloed van het aanbod uit de omgeving.

Uit tweelingstudies naar de cognitieve ontwikkeling blijkt dat de invloed van het ouderlijk milieu in de loop van de ontwikkeling afneemt ten gunste van de eigen erfelijke aanleg.⁴² Dit zou kunnen betekenen dat een deel van de kinderen uit het lagere sociaal milieu baat heeft bij uitstel van selectie omdat dan

de eigen genetische aanleg alsnog tot expressie kan komen, ondanks de beperkingen van het sociale milieu. Hoogopgeleide ouders die de milieuvorsprong van hun kinderen snel verzilverd willen zien, lijken dit intuïtief aan te voelen. Mogelijk is dit één van de motieven van deze ouders om druk uit te oefenen op scholen om direct te selecteren voor het gymnasium. Het andere motief betreft uiteraard het eerder genoemde effect van klassamenstelling.

Overigens moet worden opgemerkt dat het klassieke model van het tweelingonderzoek geen rekening houdt met de relatie tussen genetische factoren en omgevingsinvloeden. In plaats van het statische, additieve model uit het traditionele tweelingonderzoek, is een dynamisch, interactief model meer geschikt om het complexe samenspel van genen en omgeving in de ontwikkeling te representeren. Leerlingen zoeken actief de omgeving die bij hen past en leraren spelen daar op in. Zelfs een klein effect van klassamenstelling kan cumulatief, over een reeks van jaren, een aanzienlijk effect op de ontwikkeling hebben.⁴³

Pygmalion

Bij beoordeling en selectie kan het verschijnsel van ‘The Self Fulfilling Prophecy’ een rol spelen: Pygmalion in de klas. Hoewel de achterliggende theorie een langere historie kent, werd het pas wereldwijd bekend door het onderzoek van Rosenthal en Jacobson in de jaren zestig van de vorige eeuw. Een IQ-test werd afgenomen bij leerlingen. Uit deze groep werd volgens toeval een aantal leerlingen gekozen. Leerkrachten werd meegedeeld dat deze leerlingen volgens de test tot de ‘bloomers’ behoorden, zij zouden de komende periode een groeispurt in hun cognitieve ontwikkeling doormaken. Gedurende het lopende jaar werden alle kinderen opnieuw getest. De zogenaamde ‘bloomers’ bleken significant hoger te scoren dan hun even knappe medeleerlingen. De geïnduceerde verwachtingen van leraren (die door de onderzoekers op het verkeerde been waren gezet) bleken een duidelijk effect te hebben.⁴⁴

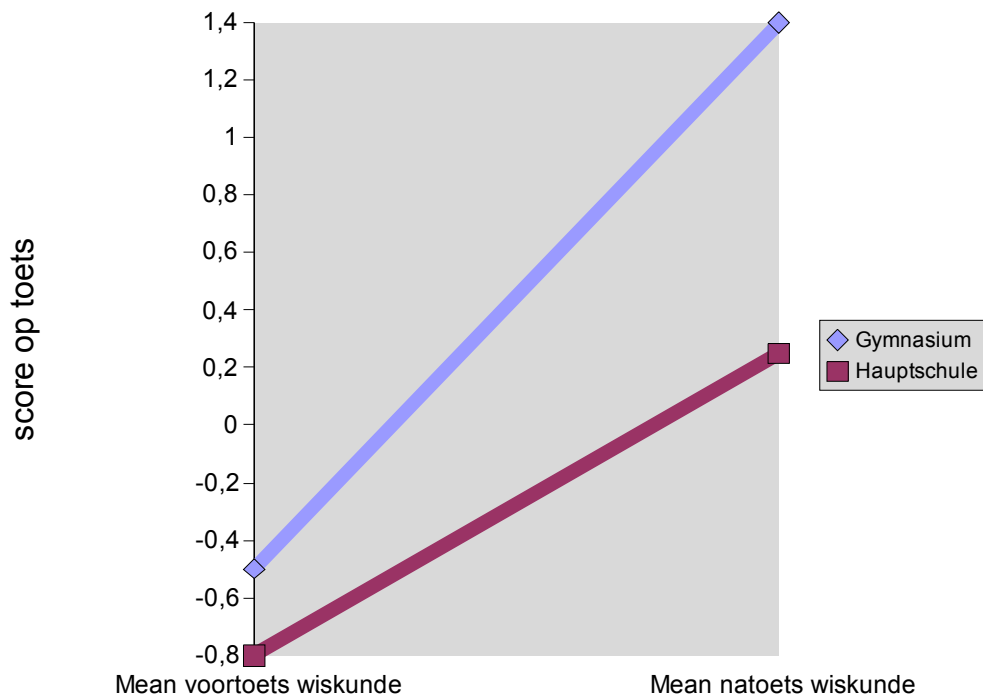
‘Matthéüs effecten’

Uit onze onderzoeksprojecten komt naar voren dat sterkere leerlingen soms meer profiteren van een nieuwe aanpak zoals ‘coöperatief leren’, dan zwakkere leerlingen.⁴⁵ Ook Hofstee signaleert dit verschijnsel en zegt: “Zoals vaak het geval zal zijn: tot de onrechtvaardigheden des levens behoort het feit dat

verbeteringen vooral ten goede komen aan degenen die dat het minst nodig hadden”.⁴⁶

Aan deze effecten zitten twee kanten. Een deel van deze effecten kan worden toegeschreven aan verschillen in individuele groeimogelijkheden: dat is het individuele ‘Matthéüs effect’. Leerlingen die zelf over meer hulpbronnen beschikken, zijn minder afhankelijk van (negatieve) invloeden uit hun omgeving en weten meer profijt te trekken van een rijkere omgeving dan zwakkere leerlingen. Dat kan men niet onrechtvaardig noemen. Uit empirisch onderzoek blijkt echter wat de effecten zijn van vroegtijdige selectie van leerlingen in gescheiden stromen of schooltypen. Leerlingen in de lagere stromen behalen minder leerwinst dan leerlingen in de hogere stromen. De groeicurven voor de leerlingen aan de onderkant van het schoolsysteem verlopen vlakker dan die van gymnasiumleerlingen. Deze verschillen in leerwinst zijn voor een deel te verklaren door verschillen in klascompositie. Daarbij is het gemiddelde voorkennisniveau van de klas een belangrijke voorspeller. Het niveau van de klas maakt verschil, ook als men rekening houdt met individuele kenmerken van leerlingen. Het onderwijs in landen zoals Duitsland, België en Nederland lijkt dus beter te zorgen voor de leerlingen van het gymnasium dan die van het vmbo.⁴⁷

Recente onderzoeken tonen bovendien aan dat de effecten van streaming cumulatief zijn over de vele jaren van scholing. Op langere termijn lopen leerlingen die aanvankelijk vergelijkbaar waren, maar in verschillende streams waren geplaatst, steeds verder uiteen. Dit is het institutionele ‘Matthéüs-effect’ dat ten gunste werkt van de leerlingen die in de hogere stroom werden geplaatst. Het zijn vooral de leerlingen uit achterstandssituaties die in de laagste stroom terechtkomen.⁴⁸ Dit schaaffect kan globaal als volgt in beeld worden gebracht (zie figuur 4).

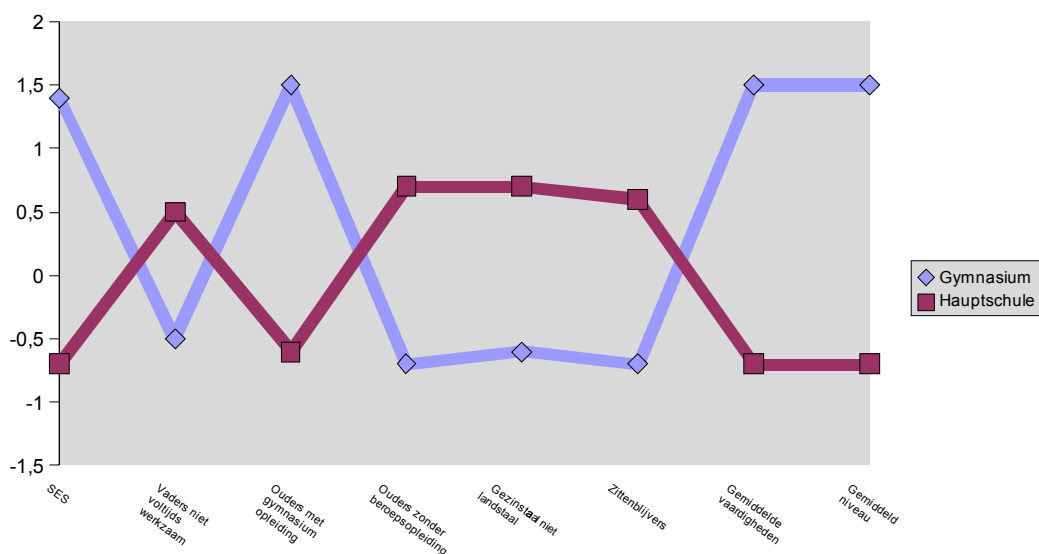


Figuur 4. Illustratie van het Institutionele Matthéüs-effect⁴⁹

In figuur 4 gaat het om de gemiddelde, gecorrigeerde en gestandaardiseerde scores van voortoets in jaarklas 7 en natoets in jaarklas 10 bij wiskunde van leerlingen in het Gymnasium en de Hauptschule.

Het is van belang op te merken dat de effecten in verschillende studies over vele landen in dezelfde richting wijzen. Ik noem onder meer de studies van: Kerckhof & Glennie (1999) in de Verenigde Staten; Opdenakker (2003) in België; Rumberger & Palardy (2005) in de Verenigde Staten; en Baumert, Stanat & Waterman (in press) in Duitsland. Hoe komen dergelijke effecten nu tot stand?

Er zijn aanwijzingen dat kenmerken van de leerlingpopulatie daarin een belangrijke rol spelen. Figuur 5 illustreert de spiegelbeeldige profielen van leerlingen van het Gymnasium en de Hauptschule. Beide schooltypen vormen bijna perfecte contrasten als we kijken naar belangrijke indicatoren zoals: het gemiddelde niveau bij wiskunde, het percentage ouders met een gymnasium opleiding etc. Het zijn deze variabelen op het niveau van de school of klas, die het institutionele ‘Matthéüs effect’ verklaren (zie figuur 5).



Figuur 5. Contrast leerlingkenmerken Gymnasium en Hauptschule

We zien in figuur 5 de kenmerken van de samenstelling van leerlingen in het Gymnasium en de Hauptschule in percentages en gemiddelden.⁵⁰ De kenmerken van de leerlingen in de twee schooltypen vormen een haast perfecte afspiegeling van die van hun ouders.

Ons project ‘Schoolkeuze en schoolloopbaan’

Hoe verloopt die selectie nu in de schoolpraktijk en hoe wordt dat ervaren door leerlingen en hun ouders? Dat is een vraag die wij proberen te beantwoorden in het project ‘Schoolkeuze en schoolloopbaan’ van de afdeling Onderwijs-pedagogiek aan de Vrije Universiteit.

Na een ‘pilot study’, heb ik vier studenten uit de afdeling ‘Onderwijs-pedagogiek’ bereid gevonden om mee te doen aan dit onderzoek. De studenten zijn: Danielle Dees, Rosa Rodrigues, Jacobien Karssenbergh-Runhaar en Susanne van Voorbergen. De vier scripties bestaan uit theoretische verkenningen en ‘case studies’. In de ‘case studies’ hebben zij diepte-interviews gehouden met leerlingen, ouders en leraren. Daarbij waren zij in het bijzonder gericht op de ervaringen en belevingen van de leerlingen zelf.

Het betreft leerlingen uit het databestand van het promotie-onderzoek van Ivanka van Dijk⁵¹. Dit onderzoek naar de effecten van een nieuwe aanpak bij wiskunde is uitgevoerd op de basisschool, in 10 klassen met in totaal 238 leerlingen. Het betreft een veldexperiment met een experimentele en een controlegroep. Het bleek dat leerlingen die waren geplaatst in de rol van ontwerper (guided co-construction) tot betere prestaties kwamen bij wiskunde en dat zij beter in staat waren hun kennis in nieuwe situaties toe te passen. Het onderzoek van Van Dijk is exemplarisch voor het type onderzoek dat in onze afdeling wordt uitgevoerd in zes andere, lopende promotieprojecten.⁵² De leerlingen in dit onderzoek waren toen ongeveer 10 jaar en nu zijn zij 15 à 16 jaar. Zij zitten nu in de vierde klas van het voortgezet onderwijs: vmbo, havo, vwo of gymnasium.

Deze leerlingen blikken nu in onze interviews terug over een periode van vijf of zes jaar. In elke scriptie gaat het om de stem van de leerlingen. Zo ontstonden 20 ‘case studies’ van leerlingen die hun eigen verhaal vertelden, aangevuld met gegevens uit het genoemde promotie-onderzoek en met gegevens uit interviews met leraren en ouders.⁵³ Dit type onderzoek is zeldzaam. We kennen wel de grote, kwantitatieve studies op basis van de PRIMA-bestanden, maar diepte-studies waarin de betrokkenen zelf aan het woord komen zijn er nauwelijks (LAKS, 2005). Het is nu tijd om naar onze casus te gaan.

Drie leerlingen in beeld ⁵⁴

Twee klassen en twee leraren

Uit het databestand van Ivanka van Dijk en de gevalsbeschrijvingen uit vier doctoraalscripties heb ik drie ‘cases’ gekozen: Nathalie, Mohammed en Tarik. Vooraf moet worden opgemerkt dat Nathalie en Mohammed op de basisschool ‘De Wegwijzer’ bij elkaar in de klas van meneer Akersloot hebben gezeten. De Wegwijzer is een overwegend witte school en de betreffende klas is een uitzonderlijk goede klas. “Het is een slimme klas”, zegt meester Akersloot. Er zijn in deze klas verschillende leerlingen die de maximale Cito-score van 550 hebben behaald. Meneer Akersloot is een betrokken, sympathieke leraar die geliefd is bij zijn leerlingen. Hij zegt: “Ik vind het belangrijk dat de overgang naar het voortgezet onderwijs goed verloopt. Het kind moet zich prettig voelen.

Het mag niet mislukken. Als het mislukt komt het kind in de put te zitten en kan het in een ‘vrije val’ terechtkomen. Liever iets lager adviseren dan het risico nemen dat het kind mislukt.”

Op de vraag: “Wat is belangrijker uw advies of de Cito-score?” antwoordt meester Akersloot: “Ik vind het advies belangrijker, omdat dat gebaseerd is op jarenlange ervaring met dit kind: motivatie, karakter, thuissituatie, niveau van de ouders”. “Voor mij is de thuissituatie en het opleidingsniveau van de ouders heel belangrijk bij het advies: het is een indicatie van de mate van ouderlijke steun die je kunt verwachten en dat is van invloed op het toekomstig succes. Als het milieu goed is durf ik iets hoger te adviseren”.

Tarik heeft op de ‘Gerrit van der Veen’ basisschool gezeten bij meester de Jonge. Dat is een overwegend ‘zwarte’ school. Tweederde van de leerlingen heeft een leerlinggewicht van 1.9. In vergelijking met de klas op de Wegwijzer scoort de klas van Tarik dan ook veel lager op alle toetsen. Bijna de helft van de leerlingen op de ‘Gerrit van der Veen’ school scoort zo laag, dat zij de Cito-eindtoets niet eens maken, maar in plaats daarvan een leerachterstandtoets en een capaciteitenonderzoek doen, met het oog op plaatsing in het Leerwegondersteunend onderwijs of het Praktijkonderwijs. Meester de Jonge is een sympathieke, betrokken leraar en de leerlingen zijn zeer tevreden over hem. Meester de Jonge laat in zijn advies het sociaal milieu niet meewegen. Hij vindt dat het sociale milieu wel in de begeleiding moet meespelen, maar niet in het advies. Deze meester stelt het advies niet naar beneden bij als hij denkt dat leerlingen thuis weinig support krijgen: “Nee, want als een kind bewezen heeft een bepaald niveau gehaald te hebben, dan heeft een kind dat behaald.”

Er is dus een aanzienlijk verschil tussen de twee basisscholen (‘wit en zwart’) en de twee leraren verschillen van elkaar in hun visie op de factor sociaal milieu bij het schooladvies.

Nathalie, sociaal en intelligent, vierde klas gymnasium

Nathalie van Huizen is in het voorjaar van 1989 in Nederland geboren. Zij komt uit een gezin met vier kinderen en woont in een mooi, groot huis in een grote stad. De inrichting van het huis maakt een informele en creatieve indruk. Het huis ligt in een overwegend ‘witte’ buurt en haar basisschool heeft dan ook de ‘kleur’ van de buurt. Nathalie’s vader en moeder hebben, na respectievelijk het gymnasium en atheneum-b, een universitaire opleiding voltooid. Vader is

directeur van een eigen bedrijf op het gebied van communicatie en organisatie. Moeder is gepromoveerd en heeft een aantal jaren aan de universiteit gewerkt. Na een kunstzinnige opleiding werkt zij nu als zelfstandig, beeldend kunstenaar.

Nathalie komt volwassen over. Ze spreekt beschaafd Nederlands. Ze zit nu in de vierde klas van het gymnasium. Nathalie's moeder vertelt: "In het eerste jaar zocht ze naar vriendinnen. Ik herinner me echt het moment, dat zij na een half jaar of zo op het Gymnasium, zei van: 'ja mam ik voel me het meest thuis bij de studjes in mijn klas, maar ik kan het ook niet helpen'. Maar ik zeg: 'nou ja dat is toch helemaal niet erg'. Ik bedoel.....dat is een ontdekking voor haar".

Haar ouders vinden haar communicatief en sociaal. Haar vader zegt: "Ze is niet uitzonderlijk slim of uitzonderlijk begaafd maar ze kan wel met hard werken goed meekomen." Haar onderwijzer van de basisschool zegt over haar: "Nathalie is een heerlijke meid. Een dijk van een meid: sociaal en intelligent. Ze is serieus, die redt zich altijd, al is ze niet super intelligent."

Deze ouders zijn zeer goed op de hoogte van het schoolsysteem en van de selectieprocedure voor het voortgezet onderwijs. Zij weten zelfs mazen in het netwerk aan te geven. Moeder zegt: "maar als je niet op de hoogte bent van het systeem,.... het is aan het veranderenze proberen nu om de aanmeldingsdatum, de 'deadline' voor het aanmelden van je kind te vervroegen. Het is nu nog zo....je krijgt een advies, op basis daarvan ga je zoeken, kies je een school, maar het formulier krijg je aan het eind van dat traject en dan kun je het insturen maar alsje denkt het advies is me te laag, zeg maar, dan kun je wachten op de Cito voordat je het instuurt. Maar ze willen nu naar het systeem dat je, dat de Cito daarna...dat je eerst op basis van het schooladvies een school kiest en dat de Cito-score daarna pas aan de school wordt doorgegeven."

In haar vrije tijd speelt Nathalie graag piano. Ze houdt van tekenen en dingen ontwerpen. Ze heeft een duidelijk beeld van hoe ze leert, maar weet absoluut niet wat ze wil worden. Ze is niet echt gek op taal. Dat vindt ze onlogisch. Ze houdt van logische dingen. Nathalie: "A plus B maal A minus B of zo, dat vind ik meestal duidelijker maar het moet wel logisch zijn. Ik wil altijd de reden weten waarom ik het zo doe."

Als we kijken naar haar Cito-score score dan scoort zij uitzonderlijk hoog met 548 punten.⁵⁵ Haar scores op onze toetsen voor wiskundige begaafdheid en prestaties bevestigen dit beeld.⁵⁶

Nathalie vertelt over haar advies het volgende: “Volgens mij was het na mijn entreetoets, dus voor de uitslag van de Cito-toets, was het advies havo en na de Cito-toets havo/vwo.” Dan vraagt de interviewer: had je dan een tweede advies? Nathalie: “Ja, volgens mij is dat veranderd maar dat weet ik niet zeker meer, volgens mij is het tijdens het gesprek een keer veranderd toen we de Cito-toets gingen bespreken.” Waarschijnlijk betreft het hier een correctie op het eerste advies dat tot stand kwam na een gesprek met de ouders en na bekend worden van de hoge score op de Cito-eindtoets. Op grond van dit tweede advies (havo-vwo) werd Nathalie aanvankelijk niet toegelaten tot de gymnasiumafdeling, maar in een havo/wvo brugklas geplaatst. Echter, pas toen de school mogelijkheden zag voor de vorming van een extra gymnasiumklas, werd Nathalie alsnog gevraagd voor het gymnasium.

In het interview met de ouders wordt dit door de vader bevestigd: “Er zit een verhaal aan vast.....dat de school graag 2 gymnasiumklassen wilde vullen. Toen hebben ze opnieuw gekeken wie aan de Cito-score zou voldoen. Toen hebben ze alsnog gevraagd of Nathalie de gymnasiumklas kon doen.”

Nathalie zegt: “Ik wilde helemaal geen gymnasium gaan doen eigenlijk, tenminste ik wist niet dat ik dat kon, ik had altijd in mijn hoofd Atheneum en.....ja ze hebben me opgebeld en gevraagd of ik in de voorbereidende gymnasiumklas ging en toen zei ik nee ik wil naar Atheneum en toen zeiden ze nou dat is ook ongeveer Atheneum maar dat bleek niet zo te zijn, maar het maakt niet uit...ik ben blij dat ik het heb gedaan.”

Mohammed, een stille jongen, vierde klas vmbo

Mohammed Saïdi is in het najaar van 1988 in Nederland geboren en heeft een Marokkaanse achtergrond. Hij zit nu in de vierde klas van het vmbo in de sector zorg en welzijn. Hij is de jongste uit een gezin met vijf kinderen. Hij woont in een benedenwoning in de grote stad. In de tuin staat een satellietshotel. Het huis is netjes ingericht met een witte driezitsbank en een grote glazen kast met veel keramiek. Mohammeds vader kwam hier in 1976 als gastarbeider. Hij heeft gewerkt als metaalbewerker en kippenlachter, maar is door een ongeluk arbeidsongeschikt geraakt. Momenteel maakt hij zich verdienstelijk als vrijwilliger in een Marokkaanse instelling. Zijn vrouw kent hij uit zijn geboortedorp. Zij heeft, net als hij, nooit een basisscholing gehad in Marokko en werkt

niet buitenshuis. Mohammed moet tijdens het interview als tolk voor zijn ouders optreden.

Mohammed is gek op voetbal. Hij is vaak buiten te vinden met zijn vrienden. Hij spreekt goed Nederlands. De vader van Mohammed vindt de Islam heel belangrijk voor zijn zoon: “Ja, die informatie, ik geve boekje en lezen. Hij moet zelf zijn dingen weten voor de Islam. Hij moet houden van de Islam. Maar niet ik dwingen. Nee, nee, dat mag niet van de Islam. Ja, moet gaan naar de moskee. Hij moet zelf leuk vinden. Ik ook vroeger ga niet met vader. Ik zelf gaan.”

Zijn ouders gingen nooit naar ouderavonden, Mohammed zegt daarover: “.....maar ik ga niet echt vertellen wat ik allemaal op school doe. Daar vragen ze ook niet naar. Ik vertel wel thuis dat er ouderavonden zijn. Maar ze gaan gewoon niet.”

Meester Akersloot van de basisschool zegt: “Mohammed is een stille jongen. Niet zo’n harde werker en vond alles wel goed. Viel niet op in de klas, maar had ook weinig echte vriendjes. Deed braaf zijn werk, zonder veel enthousiasme. Heel weinig contact met ouders gehad. Hij had een vmbo kadergericht/gemengd-theoretisch advies.”

Mohammeds vriendjes op het vmbo zijn leerlingen met een buitenlandse achtergrond en meestal van gemengde komaf. Mohammed zegt hierover: “Het is een mix. Ehu..zo’n jongen Michael, die is half Marokkaans en half Nederlands, christelijk. Philip, is ook half Irakees en half Nederlands. Je hebt Freddy, die is Zwitsers. Ik ga alleen met half half. Op de school is het een mengelmoes van culturen.”

De Cito-score van Mohammed was 527. Mohammed vond dat hele gedoe met de Cito-eindtoets “erg moeilijk en helemaal niet leuk”. Hij zegt: “Heel veel vragen begreep ik gewoon niet. Het waren multipulchoicedus ik deed maar wat. Ik had er geen zin in het Cito. Ik kan me echt niet meer herinneren hoe dat was. Serieus. Maar ik probeerde wel mijn best te doen. Ik wist dat het belangrijk was. Ik deed gewoon mijn best. Maar dat was niet echt makkelijk ofzo.” Mohammed scoort dramatisch laag op de talige onderdelen van de Cito-toets. Maar op de wiskundetoetsen die in groep 7 zijn afgenomen, scoorde Mohammed zeker niet als de zwakste van zijn klas. Zijn deelscore op de Cito-eindtoets in groep 8 voor wiskunde was 58 (ter vergelijking, Nathalie’s deelscore was 76). Daarmee liet hij diverse medeleerlingen ver achter zich. Wat misschien nog belangrijker is: in het onderwijsexperiment van Ivanka van Dijk (2002) laat hij

een uitstekende groei zien waardoor hij bijna uitkomt op het gemiddelde van de steekproef (zijn leerwinst van voortoets naar natoets is 23 punten, ter vergelijking: de gemiddelde verschilscore van de gehele steekproef is 14 punten). En op de gestandaardiseerde test voor wiskundige begaafdheid gaat Mohammed opnieuw sneller vooruit dan de steekproef. Op deze test eindigt hij precies op het gemiddelde van de steekproef.⁵⁷

Mohammed had geen idee welke ‘middelbare school’ hij moest kiezen, dat heeft hij pas op het laatste moment gedaan. Ook zijn ouders hadden geen idee, wat hij moest gaan doen. Laat staan dat zij iets begrepen van het schoolsysteem en de selectieprocedure. Mohammed zegt: “Als je twaalf jaar bent weet je weinig. Dat is natuurlijk verschillend. Maar de meesten, die weten niet echt hoe een idee, wat een school is, zeg maar. Hoe het eraan toe gaat. Als je twaalf bent, dan kan je niet echt een idee hebben van je eigen persoonlijkheden, eigen interesse en zo. Ik kon ook geen school vinden of zo. Ik had geen idee. Op het laatste moment... mei, juni,... toen wist ik nog steeds niet welke school ik zou kiezen...” Hij zit nu in vmbo-kader in de sector zorg en welzijn, maar zijn leraren maken zich zorgen, zegt Mohammed: “Ze denken dat ik rustig ben, dat ik het moeilijk zal krijgen. Gewoon mijn niveau van school, zeg maar. Het hele schoolgebeuren. Mijn inzet. Ik laat niet echt zien dat ik het leuk vind op school ofzo. Ze zeggen nu zelf dat ik basis ga doen. Dat ik geen theoretische ga doen en dat soort.” Mohammed denkt er nu over om kok te worden en dan is ‘zorg en welzijn’ niet de aangewezen richting.

Tarik, sociaal en druk, vierde klas havo

Tarik Laroui is in het voorjaar van 1989 in Nederland geboren en heeft een Marokkaanse achtergrond. Hij heeft drie broers en een zus. Het huis is met zorg en smaak ingericht. Hij woont in een mooier deel van de stad dan de meeste andere leerlingen uit zijn klas. Hij zit op het Hugo de Grootlyceum in 4-havo. Zijn basisschoolloopbaan is goed verlopen. Hij denkt met veel plezier terug aan de vrije tijd die hij toen had. Tarik had een vbmo-score, maar kreeg van de basisschool een havo-advies. De moeder van Tarik heeft gestudeerd aan een hogere opleiding in Marokko. Nu werkt ze bij een peuterspeelzaal en volgt een opleiding in sociaal-pedagogisch richting (SPW). Ze had eerder een Melkertbaan. Op 17-jarige leeftijd is ze uit Marokko gekomen. Ze is daar geboren. Zijn vader is eveneens in Marokko geboren. Hij is op 15-jarige leeftijd naar

Nederland gekomen met zijn ouders. Hij heeft in de stad waar hij nu woont, de lts gedaan en werkt nu als ‘regelaar’ bij een grote Woningbouwvereniging. Tarik is trots op hem. In Tariks familie komen verschillende mensen voor die een hogere opleiding hebben gevolgd en succesvol zijn in hun werk. Zijn oom heeft een havo-diploma en een eigen fitness-centrum: “Ik zou precies net als hem willen zijn”, zegt Tarik.

Tarik gaat nog elke zomer naar Marokko om vakantie te houden en zijn familie te zien. Hij is daar erg enthousiast over. Zijn ouders komen uit het Rifgebergte. Tarik ziet zichzelf als druk en heel fanatiek: “Ik hou ervan om veel te lachen en te praten en het gezellig te maken.” Tariks hobby’s zijn: voetballen, rennen om de Sloterplas, kletsen en vroeger kattenkwaad uithalen in de buurt.

Op de vraag wie er belangrijk voor hem zijn wat betreft school antwoordt hij: “Mijn ouders. Want die steunen me in de school.” De ouders van Tarik zijn streng als het gaat om schoolwerk. Er zijn duidelijke regels die Tarik uiteindelijk wel kan waarderen: “Als ik mijn ouders niet had... Ik weet niet, ik denk niet eens dat ik dan school had gehaald. Discipline, dat heb ik niet eens heel erg. Mijn ouders die zetten me aan om huiswerk te maken of iets te doen. Ik ga vaak video pakken of een dvd'tje pakken of naar buiten. Maar hier is het: doordeweeks is er geen computer, alleen als het voor huiswerk is. TV, alleen als ik mijn huiswerk af heb. Maar als mijn ouders er niet waren zou ik dag en nacht computeren en buiten zijn. Mijn ouders hebben gewoon regels gesteld.”

Tarik weet nog heel goed hoe het was toen hij de uitslag van de Cito-toets kreeg: “Ik voelde me heel klote, ik ging zelfs nog huilen. Manuel vond het zo rot: ‘hou je mond, je hebt 532 en dan zit je nog te huilen’. Ik werd mee geroepen in een groepje, met Nordin en Yasmina. Er viel een traantje op het papier en toen zei de leraar: ‘nee, het is officieel’. Dus hij legde het opzij, pakte een zakdoekje en allemaal huilen. Ik voelde me echt heel rot. Uiteindelijk kreeg hij havo-advies van de school en is hij daar terecht gekomen. Tarik: “Maar ik zit nu wel in 4havo met 532”. Tarik is blij dat ze dat advies gaven: “Gelukkig hebben die leraren goed ingezien dat ik toch havo kon doen”.

Maar het was lastig voor Tarik een school te vinden. Hij werd niet aangenomen op de school waar hij naartoe wilde: “Het Van Stolberg Lyceum was de eerste school waar ik langs ging. Ik was gelijk enthousiast, want ik was nog nooit op een middelbare school geweest. Ik zei: ja, ik wil hier naartoe.” Hij werd echter afgewezen omdat zijn Cito-score te laag was en omdat hij ook te

laag scoorde op een extra toets die door het Van Stolberg Lyceum werd afgenomen. Tarik: “Toen was het te laat, alle open dagen van alle scholen waren al geweest. Inschrijvingen kon je niet meer doen, volgens mij. Dus toen heeft de school gekeken naar een school voor mij. Die heeft het Hugo de Groot Lyceum voor mij gevonden. Ik weet het nog heel goed. Ik was buiten aan het voetballen en toen kwam juf Ingeborg, dat was mijn juf toen, en die was voor mij aan het zoeken naar een school. Ze kwam naar me toe en zei: ik wil je feliciteren met een nieuwe school. Ik dacht huh, dat hadden mijn ouders nog niet gezegd, want zij waren samen op zoek naar een school. Het is een zwarte school, maar voor mij gewoon een leuke school”

Nathalie, Mohammed en Tarik vergeleken

Adviezen en Cito-scores

De relatief lage adviezen - havo voor Nathalie en vmbo voor Mohammed - die meneer Akersloot aanvankelijk aan beide leerlingen geeft, zijn mogelijk mede bepaald door de vergelijking met die extreem hoog scorende medeleerlingen. Nathalie valt in deze klas haast niet op als bolleboos en Mohammed komt in de vergelijking erg laag uit de bus. We zien hier de ‘wet van Posthumus’ en het fenomeen van de ‘kleine kikker in de grote vijver’. Met de Cito-toetsen en ook met onze wiskunde toetsen, kunnen we als het ware over de grenzen van deze specifieke klas heen kijken. Dan is Nathalie, met haar Cito-score van 548, misschien wel een model gymnasiaste en Mohammed misschien wel te goed voor het vmbo, al moet wel worden opgemerkt dat hij slechts 527 punten haalt op de Cito-toets. Daarin is een zeer lage deelscore voor taal opgenomen. Als hij zijn taalprobleem zou kunnen overwinnen en zijn inzet zou kunnen verbeteren zit er mogelijk meer in. Nathalie schuift in de selectieperiode in enkele maanden op van havo, via havo/vwo naar gymnasium. Mohammed eindigt in een categoriaal vmbo, in de sector zorg en welzijn zonder veel opstroomkansen. Men kan zich afvragen of Mohammed, met zijn taalprobleem, in deze sector wel op zijn plaats is. Juist hier wordt veel van hem gevraagd op het gebied van taal en communicatie terwijl zijn relatief sterke kant eerder op het wiskundig-technische vlak lijkt te liggen.

Met Tarik ging het nog weer anders. Hij behoort tot de relatief goede leerlingen op een school met overwegend ‘zwarte’ achterstandsleerlingen. Bij

het schooladvies kan mogelijk de ‘wet van Posthumus’ en het fenomeen van de ‘grote kikker in de kleine vijver’ zijn opgetreden. Hij krijgt een havo-advies van de school, maar zijn Cito-score (532) is te laag voor de havo. Dat is een grote teleurstelling. Voor de school van zijn eerste keuze wordt hij daarom afgewezen. Zijn ouders en zijn leraren laten het er niet bij zitten en vinden tenslotte toch een school waar men Tarik in de havo-afdeling wil opnemen. Tariks vreugde is groot als hij dit hoort. Hij grijpt zijn kansen en zit nu in de vierde klas van de havo.

Sociale en culturele verschillen

Hoe zijn de verschillen tussen de leerlingen te verklaren? Als we kijken naar het sociaal kapitaal (Coleman) en naar het cultureel kapitaal (Bourdieu) dan zien we grote verschillen tussen de leerlingen. De ouders van Nathalie beschikken over veel culturele en sociale hulpbronnen en Nathalie profiteert hier volop van. Nathalie krijgt van huis uit, als vanzelfsprekend, een breed cultureel aanbod dat perfect aansluit bij wat de school vraagt. Haar ouders zijn ingebed in een werk-omgeving en een vriendenkring die als referentiekaders fungeren bij belangrijke keuzen zoals de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Nathalie weet nog helemaal niet wat zij wil worden. Met haar begaafdheidsprofiel en gymnasiumopleiding lijkt ze nog alle kanten op te kunnen. Ze heeft nog tijd om zichzelf beter te leren kennen en te kiezen.

De ouders van Mohammed staan haast buiten de Nederlandse samenleving en kunnen hem nauwelijks ondersteunen. De ouders zijn onmachtig en Mohammed lijkt stuurloos. Mohammed is bijna radeloos als hij moet ‘kiezen’ en kijkt op cruciale momenten naar wat toevallige vriendjes doen. Zijn keuzemogelijkheden zijn zeer beperkt. Hij voelt zich voor een keuze gesteld die hij niet kan overzien. Hij moet kiezen en hij kan en wil eigenlijk nog niet. Van zijn school krijgt hij nauwelijks enige steun bij de keuze van de school.

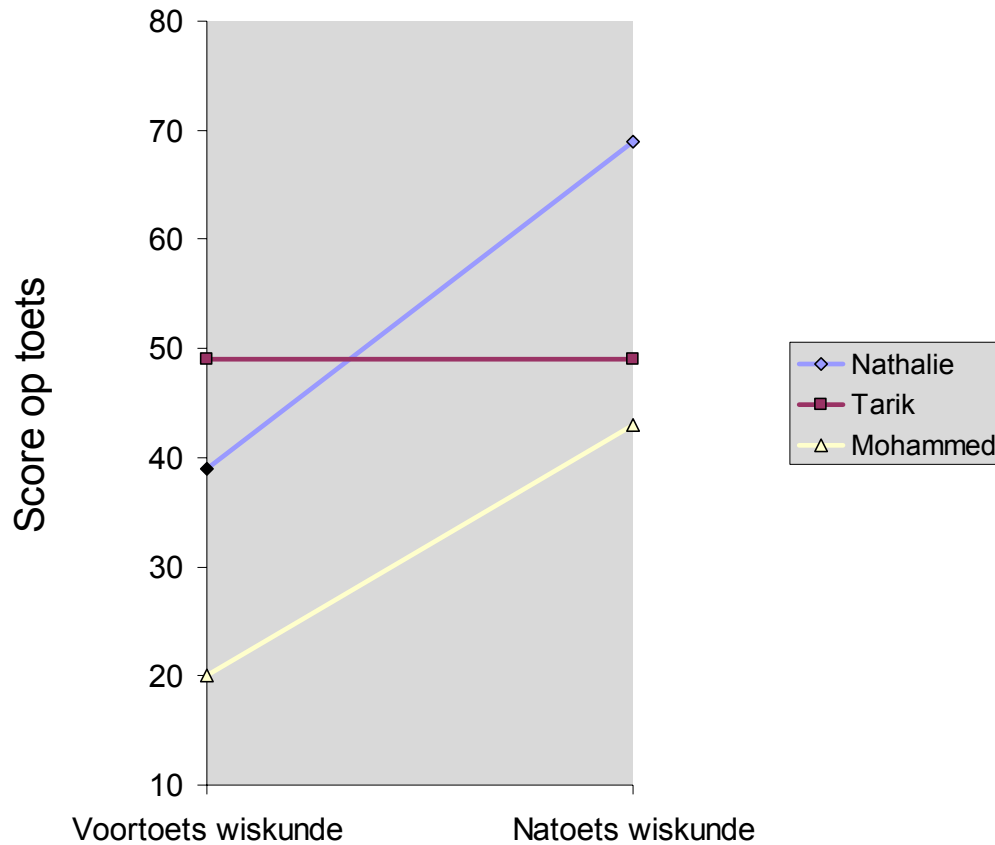
Tarik is sociaal en gemotiveerd. Hij heeft goede rolmodellen in zijn familie. Hij weet wat hij kan en wat hij wil. Hij krijgt veel steun van zijn ouders. Zijn ouders zijn relatief hoog opgeleid en goed geïntegreerd in de Nederlandse samenleving. Deze ouders stellen duidelijke regels en Tarik weet dat te waarderen. Hij wordt op verschillende manieren gesteund op de basisschool. Zijn leraar op de basisschool blijft in hem geloven ook na de afwijzing voor de

havo. De basisschool zoekt en vindt ten slotte een nieuwe school die hem wél wil opnemen in de havo-afdeling.

Als we kijken naar de ‘habitus’ van deze leerlingen dan heeft Nathalie alles in huis wat nodig is voor een succesvolle schoolloopbaan. Zij is breed geïnteresseerd en sociaal. Zij voelt zich thuis bij de ‘studies’. Mohammed lijkt ongericht en toont weinig interesse. Hij vindt dat hij te vroeg moest ‘kiezen’ en is ontevreden met zijn plaats in het schoolsysteem. Tarik is blij met zijn havo-loopbaan. Hij heeft een duidelijk doel voor ogen en goede rolmodellen in zijn omgeving. Hij groeit naar een ‘habitus’ die hem in staat stelt om verder te studeren en lijkt zich de opgelegde regels van zijn ouders steeds meer eigen te maken. Hij weet zijn emoties en gedrag steeds beter te reguleren.

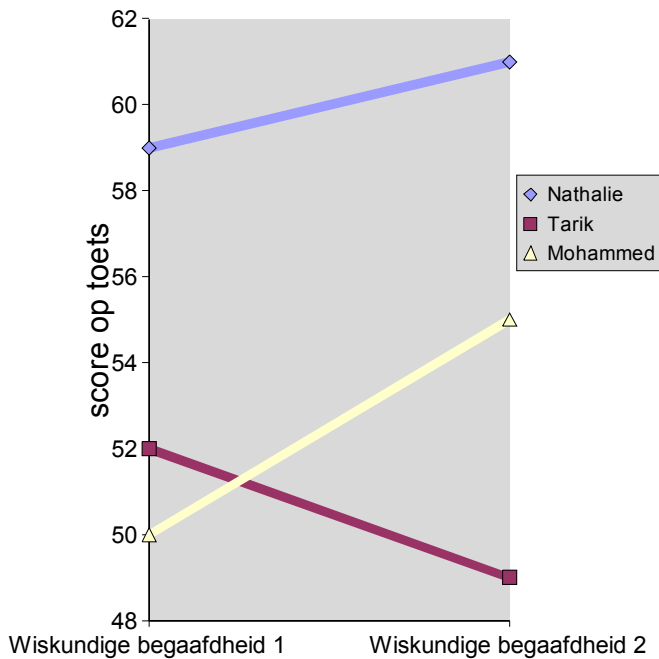
Verschillen in cognitieve ontwikkeling

Illustratief is ook hoe de drie leerlingen reageren op ons onderwijsexperiment bij het reken-wiskundeonderwijs in groep 7 op de basisschool. Tarik behaalt zowel op de voortoets als op de natoets 49 punten. Hij scoort iets boven het gemiddelde van de steekproef op de natoets, maar laat geen leerwinst zien. De scores van Mohammed op de voortoets en de natoets zijn respectievelijk 20 en 43. Op de voortoets behoort hij tot de zwakke leerlingen over de gehele steekproef gezien. Zijn natoets-score ligt bijna op het gemiddelde van de steekproef. Nathalie behaalt 39 punten op de voortoets en scoort 69 punten op de natoets. Zij begint lager dan Tarik, maar hoger dan Mohammed, en boekt de meeste leerwinst van de drie. Ondanks de forse leerwinst van Mohammed zien we dat de kloof tussen Nathalie en Mohammed is toegenomen: van 19 punten op de voortoets naar 26 punten op de natoets. Tarik blijft rond het gemiddelde hangen en wordt aardig ingelopen door Mohammed (zie figuur 6).



Figuur 6. Leerwinst van de drie leerlingen vergeleken

Mohammed laat zien dat hij beschikt over een wiskundig potentieel. Op onze gestandaardiseerde toetsen voor wiskundige begaafdheid scoort hij op het gemiddelde van de hele steekproef. Daarmee gaat hij zelfs Tarik voorbij. Hij laat opnieuw een forse groei zien van voortoets naar natoets (zie figuur 7).



Figuur 7. Ontwikkeling wiskundige begaafdheid voormeting en nameting

Overigens moet opgemerkt worden dat Mohammed op onze Transfer toets met wiskunde opgaven in relatief nieuwe contexten wel lager scoort dan Tarik en uiteraard veel lager uitkomt dan Nathalie. Op de Cito-toetsen uit het leerlingvolgsysteem in groep zeven en op de Cito-eindtoets, scoort hij bijna gemiddeld op de wiskunde-onderdelen. Op de reken-wiskunde onderdelen laat Mohammed verschillende leerlingen uit zijn klas achter zich, maar deze leerlingen zijn later meer succesvol dankzij onder meer hun hogere scores op ‘talige’ onderdelen en vooral doordat hun ouders bewust kiezen voor een brede scholengemeenschap met mogelijkheden om op te stromen.

Mohammed krijgt als enige het advies om naar een categoriaal vmbo te gaan. Daar komt hij min of meer toevallig in de sector zorg en welzijn terecht terwijl hij eigenlijk kok wil worden. Niemand lijkt zijn wiskundige groei-mogelijkheden te hebben opgemerkt. Uiteraard kan hij zich nooit meten met Nathalie. Maar hij blijft ook achter in zijn schoolloopbaan bij zwakkere en zelfs bij vergelijkbare leerlingen die allen minimaal op vmbo-t (mavo) niveau uitkwamen en soms zelfs hopen door te stromen naar de havo. Dat is een gemiste kans. Er is niemand die voor Mohammed opkomt en hem helpt om op een bredere scholengemeenschap te komen. Mohammed schiet te kort in het cultureel en sociaal kapitaal dat de school veronderstelt. Met zijn stille, passieve

‘habitus’ lijkt hij niet in staat goed te communiceren en te onderhandelen met leraren over zijn leerproces en de hem toegewezen positie in de schoolse piramide.

In de vijf of zes jaar dat wij deze leerlingen hebben gevolgd nemen de verschillen toe. We zien hier voor onze ogen het ‘Matthéüs effect’ optreden. De casus ‘Mohammed’ staat niet op zichzelf. Bijvoorbeeld, het Barlaeus gymnasium heeft slechts een klein aantal leerlingen met een buitenlandse achtergrond. Na toelating tot het gymnasium heeft een cumi-leerling bijna drie keer zoveel kans om de school voortijdig te verlaten.⁵⁸ Zelfs op het hoogste niveau van het gymnasium, als leerlingen al door die strenge zeef zijn gegaan, treden nog ‘Matthéüs effecten’ op. Nordin, een uitgevallen leerling, formuleerde het zo: “Soms voelde ik mij niet thuis op het Barlaeus, er zaten te veel kakkers op. Er heerste een beetje een sfeer van: Wat doet een Marokkaan hier op het Barlaeus?”

De leerling als object en als deelnemer

Opbrengst van ons onderzoek

Wat hebben wij nu ontdekt in ons eigen onderzoek? Wat was reeds bekend en wat kunnen we toevoegen aan reeds bestaande gegevens en inzichten uit grootschalig, kwantitatief onderzoek? Ik meen de volgende conclusies te mogen trekken.

In onze ‘case studies’ zien we, in grote lijnen, dezelfde determinanten in de schoolloopbaan terug: het schooladvies, de Cito-score, de inzet en habitus, het sociaal-cultureel milieu, de leraren en de medeleerlingen. Echter met ons ‘Schoolkeuze en schoolloopbaan’ onderzoek hebben wij een deel van de achterliggende dynamiek zichtbaar kunnen maken. Ook is in dit type onderzoek een veel ‘rijkere’ beschrijving mogelijk van de genoemde ‘determinanten’.

Het blijkt dat deze determinanten niet onafhankelijk zijn. Bijvoorbeeld, uit onze casus blijkt dat leraren soms gebruik maken van de uitslag van de Cito-eindtoets om hun advies bij te stellen. Zonder een experimentele situatie (‘double blind’ met onafhankelijke metingen en a-selecte toewijzing van leerlingen aan verschillende ‘stromen’) is het een hachelijke onderneming om - zoals in grootschalig, kwantitatief onderzoek wordt geprobeerd - achteraf te

bepalen wat de beste voorspeller is: bijvoorbeeld het schooladvies of de Cito-score.

Leraren laten in hun advies het sociaal-culturele milieu soms meewegen. Dan is het discutabel te stellen dat het selectieproces meritocratisch is verlopen. De school functioneert dan immers niet als een sorteermachine als we daaronder verstaan een machine die alle leerlingen volgens een vaste formule op basis van prestatie en inzet verdeelt over de verschillende leerwegen.

Het schooladvies en de Cito-score maken, voor een groot deel van de leerlingen, bepaalde leerwegen onmogelijk. Ook om die reden is het spreken in termen van een ‘voorspelling’ misleidend. Het is immers een ‘self fulfilling prophecy’, op basis van een ‘bindend negatief advies’. Ons traditionele, duale schoolsysteem maakt het vrijwel onmogelijk verkeerde beslissingen op te sporen en te herstellen. Meijnen zegt het zo: “Het systeem zelf verhindert immers de toetsing van de validiteit van de selectie, het genereert zichzelf-waarmakende voorspellingen⁵⁹

In grootschalig, kwantitatief onderzoek blijft een belangrijk deel van de verschillen in schoolloopbanen onverklaard. Hoe komt het dat vergelijkbare leerlingen toch op verschillende schooltypen terecht komen? Hoe verlopen die processen? Wat gebeurt er als er fouten worden gemaakt in het selectieproces, zoals de eerste school die Tarik afwijst voor de havo-afdeling? Legt een leerling zich daarbij neer? Komt er steun uit de omgeving? Als Tarik, ondanks zijn te lage Cito-score, op een andere school toch op de havo/vwo-afdeling komt, hoe verloopt dan zijn schoolloopbaan? En wat gebeurt er met een vergelijkbare leerling die zich bij de afwijzing neerlegt?

In onze overwegend kwalitatieve, ‘multiple embedded case studies’ kunnen we een tipje van de sluier oplichten. *De leerling is niet alleen object van selectie, hij is ook een handelend subject en wel in een bepaalde context die per leerling verschilt.* Leerlingen, ouders, vrienden en leraren tonen zich in ons onderzoek als *deelnemers* (actoren) binnen het krachtenveld van de school, met hun eigen doelen, visies en belangen. De deelnemers hanteren verschillende strategieën om hun doelen te bereiken en hun belangen te verdedigen. In dit krachtenveld zien we zowel macht als onmacht, geluk en pech, toeval en wetmatigheid. Daarin speelt, zoals gezegd, ook de context van de buurt, de familie, de school en de klas een rol. De leerling komt in ons onderzoek niet in beeld als een volledig gedetermineerd object. Er zijn kleine marges van vrijheid

die per leerling verschillen. Binnen die marges grijpen leerlingen hun kansen of slagen er niet in deze te realiseren. Inzet van de leerling en sociale steun van ouders, leraren en medeleerlingen - of het ontbreken hiervan - komen in ons onderzoek op een andere, meer concrete wijze aan het licht dan in de analyses van grootschalige databestanden.

'Agency'

Zowel bij de casus Nathalie (laag schooladvies) als bij Tarik (lage Cito-score) zien we dat zij een oplossing hebben gevonden waarmee beiden gelukkig zijn. In beide gevallen zijn inzet, sociale steun, rolmodellen, veerkracht, strategisch handelen en 'timing' belangrijke aspecten voor een succesvolle schoolloopbaan. Dit zijn prachtige voorbeelden van 'agency': het vermogen om je lot in eigen handen te nemen, risico's te nemen, anderen te mobiliseren en te onderhandelen. De speelruimte van Mohammed is uiteraard kleiner gelet op zijn advies en Cito-score. Maar ook zijn inzet, sociale competentie en sociale steun zijn gering. Hij mist het sociaal en cultureel kapitaal en de daarmee verbonden 'habitus' om in deze situatie zelf te handelen. Hij laat kritische fasen voorbij gaan zonder iets te ondernemen en komt tenslotte op een plek die hij niet had gewild.

Dit staat in schril contrast met de ouders van Nathalie: zij stellen bewust de voorlopige schoolkeuze uit en wachten totdat de Cito-score bekend is, dan gaan zij eerst onderhandelen met de leraar van de basisschool hetgeen resulteert in een hoger advies. Dan pas meldt Nathalie zich aan bij een school voor voortgezet onderwijs en wordt zij aanvankelijk als een havo-vwo-leerling toegelaten. Enkele weken later ziet de school mogelijkheden om een tweede gymnasiumklas te vormen, dan is Nathalie plotseling - en tot haar verwondering - goed genoeg om in die extra Gymklas te worden geplaatst. Dankzij haar zeer goede Cito-score en de gevolgde strategie liep Nathalie nauwelijks risico.

Heel anders lag het risico voor Tarik. Hij huilde bij de uitslag van de Cito-toets en werd afgewezen voor de havo op de school van zijn keuze. Toen de tijd verstreek en zijn kansen op havo vrijwel verkeken waren kwam de lerares met de boodschap "Ik wil je feliciteren met een nieuwe school". Dit maakte blijkbaar zo'n diepe indruk dat hij zich dit voorval jaren later nog herinnerde en triomfantelijk uitriep: "Ik zit nu in havo-4 met 532! Tarik komt op de leeftijd van 16 jaar naar voren als een leerling met een duidelijk toekomstbeeld: eerst havo dan hbo-bouwkunde. Zijn oom heeft ook havo en is maatschappelijk

geslaagd. Dat is zijn grote voorbeeld: “Ik zou net als hem willen zijn”. Over ‘agency’ gesproken! Toch zegt hij ook terugblikkend op die cruciale fase in zijn leven: “Ik had geen besef dat mijn toekomst erop zou volgen”. Als op die momenten leraren voor je opkomen, tegen alle weerstanden in, blijft dat een ervaring waar een leerling inspiratie uit kan blijven putten.

Gevoelens van onzekerheid, verdriet en grote vreugde komen bij onze casus veelvuldig voor. Zo is er onzekerheid bij het loslaten van de vertrouwde omgeving van de basisschool en bij het verwerven van een nieuwe positie en rol in de nieuwe situatie van het voortgezet onderwijs. Leerlingen zijn zich daarbij ook bewust van hun afhankelijkheid van hun ouders en hun leraren. Zo prijst Tarik zijn ouders: “Ik heb vrijheid maar niet te veel.” Hij is zijn ouders dankbaar dat zij zulke duidelijke regels hebben gesteld.

Hiermee raken we aan een ander belangrijk aspect van schoolsucces: doorzettingsvermogen en discipline. Om te kunnen slagen moeten leerlingen leren om hun directe behoeften en emoties te reguleren. Dat betekent behoeften uitstellen en leren ‘plannen’ voor de toekomst. Die doelstellingen zijn nauwelijks omschreven in de kerndoelen van het formele leerplan. Deze maken deel uit van het ‘verborgen curriculum’ van de school en van de dagelijkse routines in het gezin. Dat gaat stilzwijgend, zowel op school als thuis: ‘zo doen wij dat hier’. Kinderen op deze leeftijd hebben een enorme behoefte aan beweging. Zij moeten de onrust in hun lichaam kanaliseren om aan de eisen van de school te kunnen voldoen. Er zijn leerlingen die nog geen vijf minuten stil kunnen zitten. Het vraagt langdurige training en discipline om de ‘time on task’ te verhogen.⁶⁰ Tenslotte moet een leerling uren achtereen kunnen werken aan schoolse taken. Dat kan niet zonder diepgaande interesse en een duidelijk doel voor ogen. Als kinderen dat in hun sociale milieu niet van jongs af - en spelenderwijs - hebben geleerd, moeten zij zich die ‘habitus’ later nog eigen maken.

Het komt mij voor dat Nathalie die houding met de paplepel heeft meegekregen. Het is haar ‘tweede natuur’ geworden. Bij Tarik ligt dit anders. Hij heeft nog steeds regels en externe controle nodig. Hij erkent dit zelf en is zijn ouders dankbaar voor hun begeleiding. Tarik maakt een ontwikkeling door waarbij steeds minder uiterlijke regels en beperkingen nodig zijn. De disciplinerende komt steeds meer van binnen uit. Gaandeweg ontstaat bij Tarik een houding die nodig is om op school te kunnen slagen. Het verschil in

schoolloopbaan tussen Tarik en Mohammed ligt misschien niet primair op het cognitieve maar op het sociaal-emotionele en lichamelijke vlak. Mohammed gaat na school direct naar buiten om met vriendjes rond te hangen en te voetballen. Dat zou Tarik ook gaan doen als zijn ouders hem daar niet op zouden aanspreken. Het verschil in ouderlijke steun tussen Tarik en Mohammed bij de ontwikkeling van die ‘habitus’ lijkt een cruciale factor te zijn.⁶¹

Achter de coulissen

Concluderend zou ik de opbrengst van ons onderzoek als volgt willen typeren. We zien in onze gevalsstudies de eerder beschreven effecten concreet voor onze ogen verschijnen. We zien het Matthéüs-effect in het steeds verder uiteen lopen van de prestaties en de schoolloopbanen van Nathalie en Mohammed. Daarin speelt zeker ook een effect van de klassamenstelling mee. Het Pygmalion-effect zien we heel fraai bij Tarik die, ondanks zijn te lage Cito-score en de dubbele afwijzing door de havo-vwo school van zijn eerste keuze, toch de verwachting van meester de Jonge waarmaakt. De meerwaarde van ons onderzoek ligt in de beschrijving en analyse van de casus-leerlingen en in het bijzonder in datgene wat gewoonlijk achter de coulissen van de onderwijspraktijk en de beslotenheid van het gezin verborgen blijft.

Mogelijk kan het ook helpen veel gehanteerde metaforen zoals ‘de school als sorteermachine’ met nieuwe ogen te bezien. Niet om de waarheid die daarin besloten ligt te ontkennen, want de school heeft de maatschappelijke taak om de leerlingen ‘uit te sorteren’. Maar wel om de veronderstelde ‘wetmatigheden’ in de ontwikkeling van kinderen en de vanzelfsprekendheden in het denken over de het meritocratisch gehalte van ons schoolsysteem te nuanceren met het inzicht dat:

- (1) de ‘sorteermachine’ fouten maakt en uitkomsten genereert die niet altijd zichtbaar worden en niet verklaarbaar zijn in grootschalige analyses;
- (2) leerlingen uit achterstandssituaties op de leeftijd van 12 jaar nog onvoldoende zijn toegerust om in concurrentie met leeftijdsgenoten een kans te krijgen die fair genoemd mag worden;
- (3) ouders, leraren en leerlingen op cruciale momenten verschil kunnen maken; leerlingen zijn zowel object van selectie als deelnemer in het selectieproces;

- (4) scholen voor voortgezet onderwijs verschillen in de criteria die zij hanteren bij de toelating en afwijzing voor bijvoorbeeld havo/vwo; en bovendien dat die criteria door de jaren heen kunnen verschuiven op grond van instroomcijfers, capaciteitsproblemen en marktoverwegingen.
- (5) toevallige omstandigheden een grote rol kunnen spelen, vooral als er een discrepantie bestaat tussen het advies en de Cito-score, of bij een verschil van inzicht tussen de basisschool en de opnemende school voor voortgezet onderwijs.

Leerlingen zijn dus niet volledig gedetermineerd door factoren die buiten hun macht liggen. En leraren kunnen met een kleine opmerking, op het juiste moment uitgesproken, een wereld van verschil maken, juist omdat leerlingen in de leeftijd van 10-16 zo sterk in ontwikkeling zijn. Tegelijk zien we in onze casus dat in ons schoolsysteem de marges wel heel smal zijn voor leerlingen die eenmaal naar het laagste schooltype zijn verwezen. Het woord ‘schoolkeuze’ is voor 60 procent van de Nederlandse leerlingen pure retoriek.⁶²

Dit type inzicht zal uit een kwantitatieve analyse van duizenden leerlingen moeilijk te destilleren zijn omdat het schuil gaat achter de getallen van het grootschalig-empirisch onderzoek. Het valt in globale vragenlijst-categorieën zoals ‘inzet’ en ‘sociaal-cultureel milieu’ of het komt terecht in de ‘black box’ van de ‘error-term’. Dan moeten we gissen naar de mechanismen zoals die werkzaam zijn in de dagelijkse interacties en vooral hoe deze door leerlingen worden ervaren en kunnen worden beïnvloed.

‘Führen oder Wachsenlassen’

Tweedeling in het onderwijs

Het mag duidelijk zijn dat de huidige selectiepraktijk wordt gekenmerkt door grote marges van onzekerheid. Enkele rafelranden van de schoolse selectie heb ik proberen bloot te leggen. Door kwantitatieve analyses op de grootschalige PRIMA-bestanden en PISA-data hebben collega-onderzoekers belangrijke zaken aan het licht gebracht. Ik heb geprobeerd deze inzichten aan te vullen en te nuanceren, aan de hand van kwalitatieve gegevens uit ‘case studies’: “vraag het de leerlingen, de ouders en leraren zelf maar!”

Het is opvallend dat tegenwoordig zo weinig mensen vragen stellen bij de selectiepraktijk en het schoolsysteem met zijn tweedeling in beroepsonderwijs en algemeen onderwijs: ‘Bildung und Ausbildung’. Vooral de combinatie van vroege selectie en het afsluiten van omwegen in het onderwijs is fnuikend voor het meritocratisch ideaal. Het wordt tijd voor een nieuw talenten project!⁶³

Uit onze gevalstudies komt duidelijk naar voren hoe belangrijk de ouders zijn voor de schoolkeuze en de schoolloopbaan van een leerling. De enorme voorsprong van hoogopgeleide ouders en machteloosheid van laagopgeleide ouders uit de onderklasse van onze samenleving komt haast als een karikatuur uit onze studies naar voren. Helaas is het geen karikaturale schets, maar een concreet beeld van echte ouders en echte leerlingen die allen op weg zijn naar een onbekende toekomst met wel heel verschillende kansen op het goede leven.

Ik heb vandaag de school als sorteermachine belicht en proberen aan te tonen dat die metafoor de lading niet dekt. Als we de school zouden beoordelen met criteria waaraan een machine moet voldoen, zakt de school voor dit examen. Dan zou het hoogstens een machine zijn die te veel ‘fouten’ maakt. Als het zou gaan om het sorteren van munten of aardappelen, zou men zo’n machine direct naar de fabriek terug mogen sturen. Toch heeft de school in onze moderne samenleving een selectiefunctie. Als de school niet selecteert doen anderen het wel, maar dan nog minder transparant en objectief. Scholen kunnen en moeten sorteren, maar wij moeten wel kritische vragen bij die praktijk blijven stellen, zoals: ‘wanneer, hoe, waartoe en ten bate of ten koste van wie?’ Als wij ons zouden realiseren hoeveel ‘fouten’ we maken en hoe onze levensloop door toevallige situaties en ontmoetingen wordt bepaald, is er een begin gemaakt voor een onderwijspedagogische benadering van dit belangrijke vraagstuk. Uit ons onderzoek blijkt zonneklaar dat ‘schoolkeuze’ een eufemisme is voor een ‘bindend negatief studieadvies’. Kinderen die naar het vmbo gaan hebben hier doorgaans niet voor gekozen. Zij komen er veel te vroeg en noodgedwongen in terecht en betreuren dat. Tegelijk blijkt dat er marges van vrijheid bestaan en dat er leraren en ouders zijn die verschil kunnen maken.

Eigen levensverhaal

Leerlingen zijn *uiteindelijk* zelf verantwoordelijk voor hun leerproces en hun schoolloopbaan. De school mag hun die verantwoordelijkheid niet afnemen door onomkeerbare selectiebeslissingen te nemen over de hoofden van jonge

kinderen.⁶⁴ Ik bevind mij in goed gezelschap als ik met Langeveld zeg dat “wij niet het recht hebben, om het kind de rol van het leven voor te souffleren en hem het gras van het leven voor de voeten weg te maaien”⁶⁵. Collega Bert van Oers benadrukt eveneens dat wij niet het recht hebben om de toekomst van onze kinderen vast te leggen, ze zouden juist opgevoed moeten worden om hun eigen toekomst te maken.⁶⁶ In die visie past een school die hoge eisen stelt en een leraar die op de ontwikkeling van alle leerlingen is gericht. Het gaat zoals gezegd, om de leerling als deelnemer aan de cultuur. Daarbij ben ik zeer geïnspireerd door mijn collega’s Jacquélien Bulterman-Bos, Bert van Oers, Wim Wardekker en Monique Volman die vanuit een cultuur-historisch (Vygotskiaans) perspectief, op zoek zijn naar een evenwichtige positie in de onderwijspedagogische spanningsverhouding die door Theodor Litt zo treffend is aangeduid met ‘Führen oder Wachsenlassen’.⁶⁷

Danielle Dees, één van onze studenten Onderwijspedagogiek, was bij haar interviews met leerlingen van een zwarte school onder de indruk van de vitaliteit van de kinderen. Zij zegt: “Ik heb genoten van de gesprekken met de kinderen, van de gastvrijheid, de openheid en hartelijkheid die ik tegenkwam. Ik ben onder de indruk geraakt van de levenslust en vastberadenheid van deze kinderen om, ondanks tegenslag of een minder gunstige Ausgangspositie, iets moois van hun schoolloopbaan en toekomst te maken.”⁶⁸

Ik zou daar aan toe willen voegen dat alle ouders in onze interviews het beste met hun kinderen voor hebben. En de leraren waren zonder uitzondering goede, betrokken leraren met hart voor hun leerlingen. Dat sociale en culturele kapitaal van de direct betrokkenen zou beter benut kunnen worden.

Als we het recht van de leerling om deelnemer te zijn in de constructie van zijn eigen levensverhaal serieus nemen, krijgen we ook oog voor het toeval in het leven van kinderen van 12 jaar. Kan toeval een persoonlijk verhaal worden?⁶⁹ Uit onze casus mag blijken hoe onzeker, kwetsbaar en afhankelijk sommige leerlingen kunnen zijn. Als de ouders niet in staat zijn hun kinderen te begeleiden op de weg naar een onbekende toekomst is de rol van de leraar cruciaal. Hij kan ramen en deuren open zetten, doorkijkjes bieden naar mogelijke toekomst en voor dit kind. Zulke leraren proberen keuzen open te houden. Het is echt geweldig als er leraren zijn die iets in je zien en je talenten herkennen en voor je opkomen. Die leraren maken opmerkingen zoals: ik heb gezien dat jij..., ik zie jouw ogen oplichten als.. Dat zijn ook de leraren die

vragen stellen zoals: weet je wel dat...?, heb je wel eens gedacht aan...of weet je dat wel zeker? Die leraren vechten voor hun leerlingen als het gaat om het vinden van een goede school voor voortgezet onderwijs. Zo kan men leerlingen begeleiden bij het ‘schrijven’ van hun eigen verhaal en laten ervaren dat hun unieke verhaal is geworteld in het grotere verhaal van de cultuur waarin wij binnenvallen als we geboren worden.

Misschien zijn daaronder ook leraren te vinden die de vanzelfsprekendheid van de schoolse selectie op de leeftijd van 12 jaar ter discussie durven stellen. Goede leraren met hart voor hun leerlingen zijn belangrijk, maar hun goede bedoelingen en inspanningen komen in conflict met ons systeem van voortgezet onderwijs. Zijn we nog wel op de goede weg met ons categorale stelsel van onderwijs?

Een andere kijk op selectie

Zwarte vmbo-scholen en witte gymnasia

Selectie aan de poort van de school voor *voortgezet onderwijs*, is onbedoeld een vorm van selectie naar sociaal milieu en etniciteit. Daarom kom ik met een andere kijk op selectie. Ik kom met een radicaal voorstel om de leerlingen anders over scholen voor voortgezet onderwijs te verdelen dan we nu doen. Daarvoor moeten we eerst kijken naar oplossingen zoals die voor de basisschool zijn bedacht.

Er zijn verschillende manieren bedacht om segregatie op de *basisschool* tegen te gaan. Zo zijn er basisscholen die niet meer dan 15 procent migrantenleerlingen opnemen. Een andere aanpak is het hanteren van dubbele wachtlijsten: één voor autochtone leerlingen en één voor migrantenleerlingen. Dergelijke maatregelen zijn juridisch echter niet toegestaan omdat Nederland gebonden is aan internationale wetgeving. Deze regelgeving verbiedt onderscheid te maken op basis van nationaliteit of etniciteit. Om die regels te omzeilen is een oplossing bedacht. De Onderwijsraad is van mening dat het wel is toegestaan om een wachtlijst te hanteren op basis van (taal) achterstanden en op die manier de segregatie te bestrijden. Een basisschool mag kinderen met achterstanden weigeren en doorsturen naar een andere school. Langzamerhand dringt ook het besef door dat de kwaliteit van het onderwijs voor alle kinderen

daalt als er teveel zwakke leerlingen in een klas zitten. Blijkbaar zijn schoolprestaties op taal en wiskunde doeltreffende en legitieme criteria om kinderen met verschillende sociaal-culturele achtergronden evenwichtiger over basisscholen te verdedigen. Dat blijkt ook uit de eis aan nieuw te stichten scholen (op Islamitische grondslag) dat zij niet meer dan 80 procent achterstandsleerlingen mogen hebben.⁷⁰

Tegen die achtergrond is het op zijn minst opmerkelijk dat het in Nederland normaal beleid is om kinderen als zij eenmaal 12 jaar zijn geworden op basis van diezelfde prestaties (achterstanden) naar afzonderlijke schooltypen te sturen. Zodra deze kinderen 12 jaar zijn geworden gebruiken we dezelfde ‘neutrale’ criteria, die op de basisschool gehanteerd worden om kinderen met elkaar in contact te brengen, om deze kinderen weer van elkaar te scheiden. Zo ontstaan in de grote steden zwarte vmbo-scholen en witte gymnasia. Een scherper onderscheid naar sociaal-culturele achtergrond is nauwelijks denkbaar. Het past binnen de internationale regelgeving. Men kan daar zelfs al op de leeftijd van 10 jaar mee beginnen zoals in de Duitse traditie. De boodschap is duidelijk: ‘wie dan nog een achterstand heeft op taal en wiskunde, moet wel dom zijn en gaat dus naar het vmbo’. Een hoge concentratie van achterstandsleerlingen in de basisschool acht men op goede gronden onwenselijk. Men bedenkt slimme oplossingen om leerlingen te spreiden en toch niet in strijd te komen met internationale regelgeving inzake discriminatie. In het voortgezet onderwijs wordt die heterogene samenstelling van scholen en klassen bewust teniet gedaan. Zoals we hebben gezien leidt dat tot ongewenste effecten aan de onderkant van de schoolse piramide. En daar zitten veel kwetsbare leerlingen die afhankelijk zijn van een veilige, stimulerende leeromgeving.

Inclusief onderwijs

Als wij kinderen uit achterstandssituaties willen insluiten in plaats van uitsluiten, moeten wij hen juist *niet* op de leeftijd van 12 jaar op afzonderlijke scholen voor voortgezet onderwijs plaatsen. Deze vorm van vroege selectie op basis van prestatie leidt tot isolatie in plaats van binding. Het wordt tijd dat succesvolle stedenbouwkundige maatregelen hun pendant krijgen in het onderwijs. Gemêleerde woonwijken gericht op het tegengaan van ghettovorming en op de bevordering van sociale cohesie vragen ook om andere scholen. Dat zijn scholen voor geïntegreerd voortgezet onderwijs die kinderen

met verschillende prestatieniveaus en achtergronden zoveel mogelijk bij elkaar houden en definitieve keuzen uitstellen tot de leeftijd van 16 jaar. We moeten meer oog krijgen voor de invloed van klascompositie (medeleerlingen) op het ‘verborgen curriculum’. In elke klas is er een dominante ‘stuurgroep’ van leerlingen. Hun ‘habitus’ zet voor een belangrijk deel de onuitgesproken norm voor de hele klas: “zo doen wij dat hier”. Er is een grens aan de opnamecapaciteit van scholen en klassen waar het gaat om laagpresterende leerlingen. Daarbij denk ik aan maximaal 20 tot 30 procent laagpresteerders op taal en wiskunde.⁷¹ In dergelijke scholen en klassen is er voldoende sociaal en cultureel kapitaal om de ontwikkeling van alle leerlingen te waarborgen. Scholen zouden met elkaar kunnen afspreken om leerlingen evenwichtiger te verdelen in plaats van bepaalde categorieën uit te sluiten. Bijvoorbeeld door twee wachtlijsten te hanteren voor lager en hoger presterende leerlingen. De landelijke Cito-toets zouden we dan voor inclusie in plaats van exclusie kunnen gebruiken.

Uit respect voor het recht van kinderen om hun eigen toekomst mede vorm te geven zouden we moeten zoeken naar meer openheid in ons systeem van voortgezet onderwijs. Om te beginnen kan dat door meer herkansingen en omwegen (stapelen) toe te staan binnen het huidige stelsel. Op langere termijn is uitstel van school- en beroepskeuze noodzakelijk. Daarvoor is een verandering van de organisatiestructuur noodzakelijk. Mensen kunnen binnen de bestaande structuur verschil maken. Maar een doorbraak in het vraagstuk van ‘duurzame ongelijkheid’ is echter alleen te verwachten bij een nieuwe organisatie van ons onderwijsstelsel. In een nieuwe horizontale structuur (comprehensive school), kan een breed scala van differentiatiemogelijkheden worden ingezet. Succesvolle didactische arrangementen zijn beschikbaar. De computer biedt nieuwe mogelijkheden, zowel bij het leren en samenwerken van leerlingen als bij de registratie van hun leerproces en leerresultaten. Daarbij denk ik ook aan een nieuw curriculum waarbij een verbinding wordt gelegd tussen praktijk en theorie. Leerlingen van verschillende leeftijden en begaafdheidsniveaus werken daarbij in teams binnen een moderne ‘werkplaats’. Er zijn tal van hoopgevende curriculaire ontwikkelingen in de praktijk van het vmbo (werkplekken), maar ook in het havo-vwo en het gymnasium (technasium). Ik denk vooral aan die vernieuwingen waarbij de leerling in de rol van ‘ontwerper’ wordt geplaatst. Het gaat daarbij om het leren ontwerpen op kennisrijke werkplekken.⁷²

Slotopmerkingen

Ik kom nu terug op de vraag in de titel van mijn rede. Is de school een sorteermachine? De school is geen sorteermachine en leerlingen zijn geen aardappelen op een schudzeef. Leerlingen zijn deelnemers aan de cultuur. In onze interviews komen zij soms naar voren als vitale, inventieve spelers in de arena van ons schoolsysteem. Maar er zijn ook kinderen - en hun ouders - die nog niet zijn toegerust voor deze stoelendans. Zij betalen het gelag van de vroege selectie. We moeten zeker niet terug naar de jaren vijftig waarbij de 'feeling': "Dit kind hoort wel en dat kind hoort niet bij ons", soms het doorslaggevende criterium was.⁷³ En de oude ambachtsschool is al helemaal niet meer van deze tijd.

De school is in de eerste plaats een gemeenschap van leerlingen en leraren, gericht op het zelfstandig leren denken en handelen van *alle* leerlingen ongeacht hun sociale en culturele achtergrond.⁷⁴ De school is ook een ontmoetingsplaats. Een plaats waar netwerken ontstaan. Waar je kunt leren deel te nemen aan verschillende groepen, verbindingen te leggen en je horizon te verbreden. Daarbij hoort een bepaalde structuur die toegang geeft tot de sociale hulpbronnen. Het gaat om het deelnemen aan 'overlappende groepen' en 'overbrugging'. Herbert Thelen zegt: "When groups overlap in our minds we become, in effect, several different people at the same time".⁷⁵ En Robert Putnam spreekt in dit verband van 'bridging'.⁷⁶ De school kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

Ik eindig met enkele vragen en een stelling. Is het wel verstandig om achterstandsleerlingen de Cito-toets voor te leggen terwijl een deel van hen de vragen nog niet eens begrijpt? Is het wel verstandig om tegen achterstandsleerlingen te zeggen je hoeft de Cito-toets niet te maken want jouw niveau is te laag en je gaat toch naar het vmbo? Maak eerst het speelveld in orde en zorg dat alle spelers goed zijn voorbereid. Laat enkele oefenwedstrijden spelen. Pas dan kan de competitie beginnen.⁷⁷ Weg met de superschool voor de elite en weg met de aparte school voor achterstandsleerlingen in de leeftijdscategorie van 4-16 jaar!

Dankwoord

Aan het einde van mijn rede wil ik graag enkele instanties en personen bedanken. Allereerst wil ik het College van Bestuur van de Vrije Universiteit dank zeggen voor het in mij gestelde vertrouwen gedurende mijn 10 jarig dienstverband aan de Vrije Universiteit.

Ook dank ik het bestuur van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek voor het in mij gestelde vertrouwen en de solide ondersteuning. Het was mij een genoegen om in deze inspirerende faculteit te mogen werken.

Hooggeleerde Sanders, beste Andries,

Ik dank je voor de hartelijke en open wijze waarop jij mij destijds hebt ontvangen in de Faculteit en voor de ondersteuning in de jaren van jouw ambtsperiode als decaan.

Hooggeleerde Miedema, beste Siebren,

Ik ben je zeer erkentelijk voor de wijze waarop jij je inzet voor onze faculteit. Ook dank ik je voor de waardering die jij op verschillende momenten hebt getoond voor de kwaliteit van ons onderzoek en onderwijs in de afdeling Onderwijspedagogiek.

Geachte medewerkers van de afdelingen Pedagogiek en Psychologie,

Graag wil ik jullie allen oprecht bedanken voor de uitstekende collegiale verhoudingen en voor de inspirerende samenwerking in de achterliggende jaren.

Geachte medewerkers van de verschillende diensten en secretariaten,

Dankzij jullie professionele ondersteuning loopt deze faculteit op rolletjes. Ik klopte nooit tevergeefs aan om informatie en ondersteuning.

Geachte collega's van de afdeling Onderwijspedagogiek,

In mijn inaugurele rede sprak ik de wens uit "Dat de Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit mag groeien en bloeien!" Die wens is uitgekomen. De studentenaantallen zijn gegroeid. Vier promovendi hebben hun proefschrift afgerond: Ivanka Van Dijk, Ronald Keijzer, Geurt van Hardeveld en Jacquélien

Bulterman-Bos. Er zijn nog acht promoties onderweg (vier interne en vier externe).

Monique Volman en Bert van Oers zijn benoemd als bijzonder hoogleraar en Wim Wardekker werd lector aan de Hogeschool Windesheim. Door deze dubbelbenoemingen van Monique en Wim hebben wij nu een rechtstreekse verbinding met respectievelijk het Onderwijscentrum van de VU en de Hogeschool Windesheim. Vermeldenswaard is ook dat Jacquélien Bulterman-Bos ook deel uitmaakt van ons team. Ik dank jullie allen oprecht voor deze prachtige periode in mijn loopbaan, waarin ik als hoogleraar en afdelingshoofd leiding mocht geven aan de afdeling. Ik draag nu als afdelingshoofd het estafettestokje over aan Bert van Oers. Bert, bij jou is de afdeling in goede handen. Ik wens je alle succes in de toekomst.

Een bijzonder woord van dank is voor Wim Wardekker. Wim, ik ben in 1975 bij jou afgestudeerd in de vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit Groningen. Jij hebt mij in 1996 heel hartelijk ontvangen in de afdeling Onderwijspedagogiek aan de VU. In al die jaren was je een rots in de branding. Heel veel dank voor jouw steun, visie en wetenschappelijke bijdragen.

Geachte collega Van den Eeden, beste Pieter,

Het is zeker twintig jaar geleden dat wij elkaar voor het eerst hebben ontmoet op de Vrije Universiteit. Ik werkte toen nog aan de Universiteit Utrecht. Jij bracht mij in aanraking met nieuwe analysemethoden die precies aansloten bij de vraagstellingen van mijn onderzoek. Tot op de dag van vandaag werken wij samen in diverse projecten. Steeds gaat het daarbij om de fundamentele vraag naar de relatie tussen sociale context en de ontwikkeling van leerlingen. Veel dank voor die inspirerende samenwerking.

Geachte promovendi,

In mijn nieuwe fase hoogleraar emeritus mag ik jullie als promotor blijven begeleiden tot de eindstreep. Ik dank jullie voor dat vertrouwen en verheug me op de voortzetting van onze samenwerking.

Geachte studenten,

Het onderwijs is volop in beweging. Wetenschappelijk opgeleide Onderwijspedagogen zijn meer dan ooit nodig voor onderzoek, opleiding, begeleiding,

curriculumontwikkeling en beleid. Het was een voorrecht en een genoegen jullie te ontmoeten en met jullie te discussiëren. Ik zal het dagelijkse contact met jullie echt missen.

Lieve Hilde,

Aan jou draag ik deze rede op. Woorden schieten tekort om jou te bedanken voor je liefde, toewijding en relativering. Zonder jou had ik hier niet gestaan.

Ik heb gezegd.

Noten

¹ Met dank aan prof. dr. L. Groenendijk en Prof. dr. B. van Oers voor hun waardevolle opmerkingen bij eerdere versies van deze tekst. Dr. W.L. Wardekker wil ik bedanken voor zijn literatuursuggesties en voor het meedenken over de titel van mijn rede. Drs. M. van Schaik gaf waardevolle suggesties en ondersteuning bij het ontwerpen van de figuren in de tekst. Mevr. R. van Groningen was behulpzaam bij de lay-out. Zonder het doctoraalonderzoek van onze recent afgestudeerde Onderwijspedagogen, Drs. D. Dees, Drs. J. Karssenbergrunhaar, Drs. R. Rodrigues en Drs. S. van Voorbergen, zou deze rede niet mogelijk zijn geweest.

² Tenzij anders vermeld: alle letterlijke citaten van leerlingen, docenten of ouders zijn afkomstig van de vier doctoraalscripties Onderwijspedagogiek of rechtstreeks overgenomen uit de interviews die in het kader van deze scriptie-onderzoeken zijn gehouden. Omdat het gaat om vertrouwelijke gegevens zijn namen van personen, instellingen en situaties veranderd. Het betreft de vier scripties van Danielle Dees, Rosa Rodrigues, Jacobien Karssenbergrunhaar en Susanne van Voorbergen die alle in 2005 zijn verschenen (zie literatuurlijst).

³ Zie: Michelle de Waard (2005). De Jonge Onderklasse. Meer jongeren zonder diploma, minder ongeschoold werk. M Het Maandblad van NRC Handelsblad, 6 augustus, blz. 12-23.

⁴ Interview van Michiel Zonneveld met René Cuperus onder de titel 'Er is sprake van schijn-individualisering', Vrij Nederland, 15 mei 2004, no. 20, blz. 8-9.

⁵ Zie: Het themanummer van HP/De Tijd, jaargang 15, week 25, 18 juni 2004 getiteld 'Leve het Gymnasium. De opbloei van een eliteschool'. Het citaat is overgenomen uit het artikel van Dirk-Jan van Baar, 'Tweede kans voor het onderwijs', blz.14.

⁶ Bert van der Spek (2005). En toch wil ik Bolkesteins pleidooi voor een nieuw gymnasium niet volgen. *Trouw*, zaterdag, 5 november 2005.

⁷ Zie Jurgens (2005).

⁸ In Plädoyer für das gegliederte Schulwesen, een uitgave van het Duitse Philologen-Verband, gaven Sprenger en Heldmann (1977) een uitgebreid overzicht van argumenten voor het traditionele, verticaal gestructureerde schoolsysteem, in het bijzonder gericht op het behoud van het gymnasium.

⁹ Geciteerd door Wineburg, 1987.

¹⁰ Jungbluth, P. In Brassé & Krijnen, 2005.

¹¹ De 'case studies' zijn uitgebreid beschreven in vier doctoraalscripties uit het onderzoeksproject 'Schoolkeuze en schoolloopbaan' van de Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.

¹² Bourdieu, 1984; Tilly, 1998; Pallas, 1999; Paulle, 2005.

¹³ Dit is een persoonlijke herinnering die ik op juistheid heb gecontroleerd bij een collega die een studie heeft gemaakt van de geschiedenis van de middenschool. De ochtend nadat het standpunt van minister Pais over de middenschool in het nieuws was geweest, heb ik kennis kunnen nemen van de verslagenheid onder voorstanders van de middenschool in een vergadering op de Universiteit Utrecht. Men zag dit als een klap in het gezicht van al die leraren, begeleiders en beleidsmakers die zich met groot enthousiasme hadden ingezet voor de vormgeving van middenschoolonderwijs.

¹⁴ Interview Trouw 4 Januari, 2003.

¹⁵ Bourdieu, 1984; Rodrigues, 2005.

¹⁶ Stellwag, H.W.F. (1955). *Selectie en selectiemethoden. Een inleidende studie in het aansluitingsvraagstuk L.O. en V.H.M.O.* Groningen: Wolters, blz. 50 en 51. Overigens moet haar visie wel in de toenmalige context worden gezien. Haar opmerkingen moeten worden

geplaatst tegen de achtergrond van haar pleidooi voor een proefklasse in het V.H.M.O. De school moet kinderen niet toegeschoven krijgen via een toelatingsexamen of een test, maar moet het durven wagen ‘for better, for worse’. Op een de uitspraak van de school: “Wij hebben ondanks alles het gevoel dat deze jongen bij ons hoort”, kan men volgens Stellwag een zeer gunstige prognose baseren (blz. 52). Stellwags visie is een voorbeeld van een ‘sponsored mobility’ model (expeditiemodel). Zij gaat uit van een scherpe voor-selectie op de basisschool. Van elke leerling die vervolgens wordt toegelaten tot de proefklasse van de HBS, bepaalt de school of zij het met dit kind aandurft. Daarbij kunnen, althans in Stellwags visie, a-scriptieve criteria zoals, sociaal milieu, meegewogen worden. Eenmaal definitief toegelaten neemt de school dit kind mee in de expeditie naar de eindstreep. De Groot wijst er echter op dat men veel variabelen, die sterke voorspellers zijn, niet kan gebruiken omdat hun gebruik als discriminatie zou kunnen worden opgevat; bijvoorbeeld milieu-gebonden variabelen (De Groot, 1972, blz. 66).

¹⁷ Zie ook: Luyten & Bosker, 2004.

¹⁸ Zie de Kernprocedure 2005-2006 van de Gemeente Amsterdam

¹⁹ CBS (2005) geciteerd in SCP (2005, blz. 57) De sociale staat van Nederland.

²⁰ Luyten & Bosker, 2004; Luyten, 2004; Driessen et al. 2005. In onze interviews zegt meneer Akersloot van de basisschool ‘De Wegwijzer’ dat hij iets hoger durft te adviseren als het sociale milieu goed is. Het is mogelijk dat deze visie en praktijk breder wordt gedragen. Dit zou kunnen verklaren waarom achtergrondkenmerken nog slechts een bescheiden bijdrage leveren, zodra het advies en een reeks prestatievariabelen aan het model worden toegevoegd.

²¹ In Trouw van woensdag 30 november 2005, blz. 3, citeert Dorien Pels de PvdA-lijsttrekker in Amsterdam, Lodewijk Asscher: “ 46 procent van de kinderen in de achterstandswijk Bos en Lommer doet niet mee aan de Cito-toets, omdat hun niveau te laag is.” In de doctoraalscriptie Onderwijspedagogiek van Danielle Dees (2005) is te lezen hoe leerlingen van een zwarte basisschool reageren als zij niet mee mogen doen met de Cito-toets omdat hun niveau te laag is, en hoe de leraar worstelt met dit Amsterdamse beleid.

²²²² Zie Van den Eeden, Terwel & Mooij, 1993; Terwel, Gillies, Van den Eeden & Hoek, 2001; Terwel, 2002; 2003 en 2004. Overigens is er discussie over de verklaring van de effecten van klascompositie. Moet de causale verklaring gezocht worden in de kenmerken van de medeleerlingen of in kenmerken van de leraren, de school en het onderwijs? In het eerste geval zal men het beleid eerder richten op beïnvloeding van de samenstelling van klassen, zoals uitstel van selectie en spreiding van leerlingen. In het tweede geval zoekt men de oplossing in de verbetering van het onderwijs door de toewijzing van extra hulpbronnen, het werven van goede leraren en het nascholen en begeleiden van leraren.

²³ Een mooi voorbeeld van een grootschalig onderzoek naar het effect van klassamenstelling is te vinden in het proefschrift van Marie-Christine Opdenakker, 2003.

²⁴ Luyten & Bosker, 2004, blz. 97.

²⁵ Zie SCP, 2005.

²⁶ Zie onder meer de analyses van De Groot, 1972 en Hofstee, 1999; Zie vooral ook de empirische studie van Bos, 1974; recente cijfers van het Sociaal Cultureel Planbureau (2005) laten zien dat de adviezen niet altijd worden ‘opgevolgd’. Er is veel uitval en afstroom. De adviezen lijken niet altijd te ‘kloppen’, er worden dus ‘fouten’ gemaakt bij de selectie voor het voortgezet onderwijs.

²⁷ Het proefschrift van Sluijter (1998), blz. 118 en 120.

²⁸ Overigens moet worden opgemerkt dat uit al deze studies blijkt dat achtergrondkenmerken in vergelijking met (toets) prestaties slechts een bescheiden rol spelen zowel in het advies als in het verloop van de loopbanen in het voortgezet onderwijs. Zie Luyten & Bosker (2004) en Luyten, 2004.

²⁹ Zie de recente studie ‘Van basis- naar voortgezet onderwijs’ van Driessen, Doesborgh, Ledoux, Overmaat, Roeleveld & van der Veen, 2005, blz. 172 e.v.) en de studie van Luyten, 2004.

³⁰ Luyten & Bosker (2004).

³¹ Driessen, et al. 2005, blz. 174.

³² Het proefschrift van Sluijter (1998), blz. 104 en 143.

³³ Mulder, Roeleveld, Van der Veen & Vierke, 2005.

³⁴ Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP), 2005, blz. 56.

³⁵ Vgl. Hofstee, 1999, blz 37.

³⁶ Ik paraphraseer hier een uitspraak van Peschar in een interview in de Volkskrant van Zaterdag 24 september 2005. Dubbelinterview Sociologen Jules Peschar en Sietske Waslander over dertig jaar onderwijsbeleid, ‘Ouder bepaalt toch de loopbaan’.

³⁷ Bron: Onderwijsinspectie, met enige aanpassing overgenomen uit het dagblad Trouw van 7 september 2005.

³⁸ Dit verschil in stimulans van laag en hoog presterende klassen of scholen op qua begaafdheid vergelijkbare leerlingen is in vele onderzoeken aangetoond. Fend (1982) noemde dit ‘differentiellen Förderungseffekt’ één van de belangrijkste en meest consistente gegevens uit het vergelijkende onderzoek naar de effecten van de Gesamtschule in vergelijking met categorale schooltypen. Tegenwoordig spreken we van de effecten van kenmerken van de klas of de school (leerling-populatie) op de prestaties van individuele leerlingen. Zie Rumberger & Palardy (2005).

³⁹ Rumberger & Palardy, 2005.

⁴⁰ Rumberger & Palardy (2005, blz. 2020)

⁴¹ Vgl. Gogtay et al. (2004).

⁴² Vgl. Gogtay et al. (2004) voor de longitudinale, neurologische studie en Boomsma (2001) voor het tweelingonderzoek.

⁴³ In mijn artikel in Pedagogische Studiën (Terwel, 2002) heb ik deze kritiek op het klassieke model van het tweelingonderzoek al eerder beschreven tegen de achtergrond van de selectie van leerlingen op de leeftijd van 12 jaar voor de verschillende schooltypen en streams in het voortgezet onderwijs. Daarbij heb ik onder meer gewezen op onderzoek naar de cumulatieve effecten van streaming op vergelijkbare leerlingen die in verschillende stromen waren geplaatst. In een recent artikel toont Leseman (2005) aan dat het klassieke model niet klopt en dat een meer dynamisch model van erfelijkheid en omgeving de voorkeur verdient. Leseman concludeert dan ook dat sterk gedifferentieerde schoolsystemen met vroege selectie aan de poort niet geschikt zijn uit oogpunt van een meritocratische samenleving.

⁴⁴ Vgl. de bekende studie van Rosenthal & Jacobson, 1968; Rosenthal, 1987, maar ook de kritiek van Wineburg, 1987. Zie ook mijn artikel in Pedagogische Studiën, getiteld Pygmalion in de klas: over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen (Terwel, 2004). In de dagelijkse praktijk van het onderwijs, zonder een ‘double blind randomized experiment’, zijn deze effecten moeilijk aan te tonen. Men zou echter ook van een variant van het pygmalion-effect kunnen spreken als een goede leerling het negatieve advies van zijn leraar opvolgt. Dan maakt de voorspelling van de leraar zichzelf waar. Oorspronkelijk bedoelt men er echter iets anders mee. Verwachtingen van leraren werken door in interacties met leerlingen. Deze interacties mediëren tussen voormeting en nameting (IQ of kennis op een bepaald domein) en veroorzaken verschillen in ontwikkeling tussen vergelijkbare leerlingen.

⁴⁵ Zie voor een overzicht van een aantal van deze projecten Terwel, 2003.

⁴⁶ Vgl. Hofstee, 1999, blz. 140. Zie ook Matthéüs 25: 29

⁴⁷ De researchgroep rondom Baumert van het Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlijn, heeft diverse verdiepende analyses verricht op databestanden zoals PISA en TIMSS,

onder meer op de vakgebieden wiskunde en engels. Ik baseer mij onder meer op de conclusies uit enkele nog niet gepubliceerde studies: Baumert, Stanat, Waterman (in press) en Becker, Lüdtke, Trautwein & Baumert (in press).

⁴⁸ Kerckhof & Glennie, 1999, deden onderzoek naar dit verschijnsel in de research traditie van Coleman. Hun conclusies zijn duidelijk en worden ondersteund door recente onderzoeken van Belgische (Van Damme c.s., zie het proefschrift van Opdenakker, 2003) Duitse (Baumert c.s.) en Amerikaanse (Rumberger & Palardy, 2005) onderzoekers naar de effecten van streaming en schooltype. Wat dit betekent voor de leerlingen in de laagste categorie (vmbo) wordt beschreven in de studie van Paulle (2005) over scholen in de Bronx en de Bijlmer.

⁴⁹ Baumert, Stanat & Watermann, in press.

⁵⁰ Baumert, Stanat & Waterman, in press.

⁵¹ Van Dijk, 2002.

⁵² In verschillende projecten van de afdeling Onderwijspedagogiek onderzoeken wij hoe scholen in de praktijk omgaan met verschillen tussen leerlingen. Ook ontwerpen wij didactische modellen en experimentele lessenreeksen voor het onderwijs in heterogene klassen voor leerlingen van 4-16 jaar. Daarbij ligt een accent op coöperatief leren bij wiskunde of wereldoriëntatie. Doorgaans zijn de uitkomsten van ons onderzoek positief. We zien leraren die goed uit de voeten kunnen met onze experimentele programma's en inspelen op verschillen tussen leerlingen. Hun leerlingen steken meer op van het onderwijs in vergelijking met een controle groep.

Om u een impressie te geven van het type onderzoek dat wij binnen de afdeling Onderwijspedagogiek verrichten, noem ik twee van onze lopende AIO-projecten.

Fleur Prinsen onderzoekt de hoe kinderen op de basisschool met behulp van de computer samen werken aan de oplossing van problemen rondom gezonde voeding. Het gaat om 'Computer Supported Collaborative Learning'. Zij let in het bijzonder op verschillen tussen leerlingen.

In een recent gestart project onderzoekt Martijn van Schaik het effect van een nieuwe didactische aanpak in het technisch beroepsonderwijs. Hij onderzoekt hoe men leerlingen in het vmbo kan begeleiden bij het technisch ontwerpen in een geïntegreerde leeromgeving. Dat speelt zich af in een moderne onderwijswerkplaats met machines, computers en 'helpdesks' voor bijvoorbeeld wiskunde of vaktheorie. Ook hier kijken we naar verschillen tussen leerlingen, hoe die doorwerken in hun participatie en leerwinst.

Steeds gaat het in ons onderzoek in de dagelijkse praktijk van scholen voor basisonderwijs of voortgezet onderwijs. Wij werken dus op een breukvlak in het onderwijs. Daarbij stuiten we op een interessant fenomeen: de effecten van de selectiepraktijk van scholen bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Door hoger en lager presterende leerlingen in afzonderlijke klassen te plaatsen, brengen scholen leereffecten te weeg die wij met onze didactische experimenten, qua effectgrootte, nauwelijks kunnen evenaren. Je zou haast zeggen: 'Didactiek is veel, klascompositie is meer'. Zie o.a. Terwel, 2003 en Brekelmans, Van den Eeden, Terwel & Wubbels, 1997.

⁵³ Het design kan worden omschreven als een 'multiple, embedded case study'

⁵⁴ Uit de 20 casus die worden beschreven in de vier doctoraalscripties (zie literatuurlijst) van onze studenten Onderwijspedagogiek heb ik drie gevalsstudies gekozen die uitgebreider worden beschreven in de scripties van Rosa Rodrigues (2005) en Danielle Dees (2005).

⁵⁵ Gerdien Troost (2002) onderzocht in haar doctoraalscriptie het voorspellend vermogen van de Cito-score op schoolsucces op categorale gymnasia. Zij vond een verband tussen Cito-score en schoolsucces. Het door haar ontwikkelde model bleek in staat om in 70 procent van de gevallen correct te voorspellen als de grens wordt gelegd bij 542. Legt men de grens hoger

dan worden (te-) veel leerlingen ten onrechte afgewezen. Onze casus leerling Nathalie scoort ook tegen deze achtergrond gezien zeer hoog. Haar kans op succes is dus groot en blijkt tot nu toe ook gerealiseerd.

⁵⁶ Het betreft de scores op toetsen uit het promotie-onderzoek van Ivanka van Dijk (2002). Nathalie zat toen in groep 7 van de basisschool.

⁵⁷ Zie voor de complete tabellen, Rodrigues, 2005.

⁵⁸ Doctoraalscriptie Van Voorbergen, 2005, blz. 51.

⁵⁹ Meijnen, 2004, blz. 83.

⁶⁰ Dit aspect komt uitgebreid aan de orde in het proefschrift van Bowen Paulle (2005).

⁶¹ Bij deze beschrijving maak ik gebruik van de terminologie van Paulle (2005) die geïnspireerd is door het werk van Bourdieu.

⁶² Het geeft te denken dat collega-onderzoekers, die betrokken zijn bij de analyses van de PRIMA-bestanden zo kritiekloos spreken over de ‘voorspellende waarde’ van het advies van de basisschool of van de Cito-score. Alsof het zou gaan om een ‘double blind’ experiment. In plaats daarvan zijn de variabelen zwaar gecontamineerd en is er sprake van self-fulfilling prophecies waardoor het discussiëren over het meritocratisch gehalte van ons onderwijs ernstig wordt bemoeilijkt.

⁶³ Een interessant project is in dit verband ‘Talent in het centrum’ van het Johan de Witt College in den Haag. Dit project beoogt o.m. begaafde migrantenleerlingen op te sporen en te stimuleren in hun schoolloopbaan. Het project is een veelbelovend samenwerkingsproject van dit College en de Universiteit Leiden.

⁶⁴ Elders heb ik een pleidooi gehouden voor maatregelen gericht op het open houden van onderwijskansen zoals het uitstellen van de definitieve schoolkeuze, het tegengaan van rigide vormen van streaming, het aanbieden van didactische arrangementen waarin rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen zoals coöperatief leren en het (opnieuw) mogelijk maken van ‘stapelen’ en het volgen van omwegen, zie Terwel 2002; 2003; 2004b.

⁶⁵ Zie Langeveld, 1967, blz. 44.

⁶⁶ Bert van Oers, 2005, blz. 5, in: Dwarsdenken. Onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs. Assen: Van Grocum.

⁶⁷ Zie o.m. het proefschrift van J. Bulterman-Bos (2004), *Teaching Diverse Learners: A Practice-Based Perspective*; Het artikel van J. Bulterman-Bos, J. Terwel, N. Verloop, & W. Wardekker (2002) in *Teachers College Record*; het artikel van Van Oers & Wardekker (1999) in *Journal of Curriculum Studies*; het hoofdstuk van Wardekker, Volman & Terwel (2003) in het *International Handbook of Curriculum Research*; en de Bundel van J. Terwel & D. Walker (2004) *Curriculum as a shaping force*.

⁶⁸ Danielle Dees, 2005, blz. 4.

⁶⁹ Die vraag stelde Geert van der Bom in zijn Diës meditatie, getiteld: ‘*Midden in het verhaal binnen vallen*’ aan de Vrije Universiteit Amsterdam op 20 Oktober 2005.

⁷⁰ De (verborgen) doelstelling van deze maatregel is het tegengaan van de oprichting van Islamitische scholen. De maatregel houdt ook een erkenning in van het feit dat de kwaliteit van het onderwijs in het geding is als er veel leerlingen met achterstanden bij elkaar op een school zitten. Die gedachte vinden beleidsmakers blijkbaar niet meer relevant als leerlingen 12 jaar oud zijn geworden.

⁷¹ Ik spreek hier uitdrukkelijk niet over leerlingen met ernstige leer- en gedragsproblemen, wellicht moeten daarvoor andere oplossingen worden gezocht.

⁷² In ons nieuwe NWO-project getiteld ‘Leren modelleren op kennisrijke werkplekken in het beroepsonderwijs’, proberen wij een bijdrage aan die vernieuwing te leveren. Zie Terwel & Van Oers, 2004)

⁷³ Stellwag, 1955, blz. 52.

⁷⁴ Een deel van de publicaties van Jan Terwel is te vinden op internet: <http://ubvu.vu.nl/index.cfm> Kies vervolgens PiCarta en zoek op Terwel, J. M999en kan ook zoeken in de Social Citation Index:

<http://portal15.isiknowledge.com/portal.cgi/portal.cgi?DestApp=WOS&Func=Frame&Init=Yes&SID=C3miGjIKM7J4DII7cON> kies General search, zoek Terwel J

⁷⁵ Thelen, 1970.

⁷⁶ Putnam, 2000.

⁷⁷ Er is de laatste jaren opnieuw aandacht ontstaan voor de negatieve kanten van de traditionele structuur van het voortgezet onderwijs. Tegen de achtergrond van het meritocratisch ideaal stellen Meijnen (2004) en Leseman (2005) kritische vragen bij de huidige selectiepraktijk. Onder het motto: "Leveling the playing field", draagt Leseman argumenten aan ten gunste van uitstel van definitieve selectie. Zie ook mijn publicatie in Pedagogische Studiën (Terwel, 2002).

Literatuur

projectpublicaties

Hieronder staan eerst de vier scripties uit het onderzoeksproject ‘Schoolkeuze en schoolloopbaan’ van de Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam en het proefschrift van Ivanka van Dijk. Het verdient aanbeveling eerst de scriptie van Danielle Dees (2005) te lezen en daarna de andere scripties. De scriptie van Dees bevat, naast de gevalsstudies, een uitgebreide verkenning van de literatuur in theoretisch, historisch en empirisch opzicht.

- Dees, D. (2005). *‘Ik zit nu in havo-4 met 532!’* Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Karssenbergh - Runhaar, J. (2005). *De stem van de leerling. Schoolloopbaanervaringen van ‘kansrijke’ jongeren.* Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Rodrigues, G.R. (2005). *“Ik ga gewoon naar de middelbare school”.* *De stem van de leerling.* Een onderzoek naar ervaringen bij de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs. Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van Dijk, I.M.A.W. (2002). *The learner as designer: Processes and effects of an experimental programme in modelling in primary mathematics education.* Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift).
- Van Voorbergen, S. (2005). *Klassieke scholing voor elk talent? Onderzoek naar schooluitval onder leerlingen afkomstig uit culturele minderheden van het Barlaeusgymnasium.* Doctoraalscriptie, Afdeling Onderwijspedagogiek, Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam.

Overige literatuur

- Baumert, J., Stanat, P. & Waterman, R. (in press). *Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Baumert, J. (in press). *Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem*. [Achievement Gains in Mathematics: Evidence for Differential Achievement Trajectories in a Tracked School System]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
- Boomsma, D.I. (2001). *Gebiologeerd door individuele verschillen: een overzicht van de onderzoeken bij het Nederlandse tweelingregister*. In: J. Jooisse (ed), *Biologie en psychologie. Naar vruchtbare kruisbestuivingen*. Amsterdam: KNAW.
- Bos, D.J. (1974). *Schoolkeuze-adviezen. Resultatencontrole na vijf jaar*. Den Haag / Paris: Mouton (proefschrift Universiteit van Amsterdam).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul
- Brekelmans, M., Van den Eeden, P., Terwel, J. & Wubbels, Th. (1997). Student characteristics and learning environment interactions in mathematics and physics education: a resource perspective. *International Journal of Educational Research*, 27, no. 4, 283-292.
- Bulterman-Bos, J., Terwel, J., Verloop, N., & Wardekker, W. (2002). Observation in Teaching. Towards a Practice of Objectivity. *Teacher's College Record*, volume 104, nr. 6. pp 1069-1100.
- Bulterman-Bos, J. (2004). *Teaching Diverse Learners: A Practice-Based Perspective*. Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift).
- CBS (2005). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2005*. Voorburg/Heerlen: Kluwer/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- De Groot, A.D. (1972). *Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleem-analyse*. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Overmaat, M., Roeleveld, J. & van der Veen, I.(2005). *Van basis- naar voortgezet onderwijs. Voorbereiding, advisering en effecten*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuch*. Weinheim un Basel: Beltz Verlag.
- Gemeente Amsterdam (2005). *Kernprocedure 2005 – 2006. Afspraken tussen schoolbesturen en gemeente Amsterdam over de overstap van basis-onderwijs naar voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling

- Gogtay, N. et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, May 25, vol. 101, no. 21, pp. 8174-8179
- Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling: methodiek en ethiek van selectie, examinering en evaluatie*. Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jungbluth, P. (2005). Onderwijssegregatie en de (re)productie van ongelijkheid. In P. Brassé & H. Krijnen (eds.) *Gescheiden of gemengd. Een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk* [pp. 33-57]. Utrecht: Forum.
- Jurgens, F. (2005). De superschool. Kapitaalkrachtige werkende ouders hebben genoeg van het dwingend integratiebeleid. *HP / DE TIJD*, 16, week 9, 4 maart 2005, blz. 23-28.
- Kerckhof, A.C., & Glennie, E. (1999). The Matthew Effect in American Education. In Aaron M. Pallas (ed.), *Sociology of Education and Socialization* [pp. 35-66]. Stamford, Connecticut: JAI Press.
- LAKS (2005). *Go VMBO?!. Een onderzoek naar het oordeel van VMBO leerlingen over het VMBO*. Amsterdam: Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS).
- Langeveld, M.J. (1967). *Scholen maken mensen. De bijdrage der school tot de vorming van het kind*. Purmerend: Muusses.
- Leseman, P. (2005). Genetische onbepaaldheid en culturele variatie: is het meritocratische ideaal houdbaar? In S. Karsten en P. Slegers (red.). *Onderwijs en Ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* [blz. 89-107]. Antwerpen - Apeldoorn: Garant. (Aangeboden bij de aanvang van het emeritaat van Prof. dr. W. Meijnen, Universiteit van Amsterdam)
- Luyten, H. (2004). Succes in het voortgezet onderwijs: capaciteiten, inzet of achtergrond? *Pedagogische Studiën*, 81, No. 2, 151-166.
- Luyten, H., Bosker R.J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? *Pedagogische Studiën*, 81, No.2, 89-103.
- Meijnen, G.W. (2004). Het concept meritocratie en het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studien*, 81, No.2, 79-87.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159, No. 3810, 56-63
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opdenakker, M.-C. (2003). *Leerling in wonderland. Een onderzoek naar het effect van leerling-, lesgroep-, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit (proefschrift).
- Mulder, L., Roeleveld, J., Van der Veen, I & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1988 en 2002: ontwikkelingen in basis- en*

- voortgezet onderwijs*. Amsterdam / Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut / ITS.
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press (proefschrift).
- Pallas, A.M. (1999). James S. Coleman and the purposes of Schooling. In Aaron M. Pallas (ed.). *Sociology of Education and Socialization* [pp. 35-66]. Stamford, Connecticut: JAI Press.
- Peschar, J. & Waslander, S. (2005). 'Ouder bepaalt toch de loopbaan', dubbel-interview door Peter Giesen, Sociologen Jules Peschar en Sietske Waslander over dertig jaar onderwijsbeleid, *Volkscrant*, Zaterdag 24 september 2005, blz. 7.
- Prinsen, F.R., Volman, M.L.L. & Terwel, J. (2005). *Learner characteristics and participation in a CSCL environment*. Paper presented at the EARLI conference, Nicosia, Cyprus, Augustus 2005.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York, London, Toronto and Sidney: Simon & Schuster.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenthal, R. (1987). Pygmalion Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, 16, no.9, December, 37-41.
- Rumberger, R.W. & Palardy, G. J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 17, No. 9, 1999-2045.
- SCP (2005). *De sociale staat van Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sluijter, C. (1998). *Toetsen en beslissen. Toetsing bij doorstroombeslissingen in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito (proefschrift).
- Sprenger & Heldmann (1977). *Plädoyer für das gegliederte Schulwesen*. Düsseldorf: Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen.
- Terwel, J., Herfs, P.G.P., Mertens, E.H.M. & Perrenet, J.Chr. (1994). Co-operative learning and adaptive instruction in a mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 26, no.2, 217-233.
- Terwel, J., Gillies, R.M., Van den Eeden, P. & Hoek, D. (2001). Co-operative learning processes of students: a longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 619-645.
- Terwel, J. (2002). Curriculumdifferentiatie en leren denken: een onderwijs-pedagogisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 79, no. 3, 192-211
- Terwel, J. (2003). Cooperative learning in secondary education: a curriculum perspective. In R.M. Gillies & A. F. Ashman (Eds, 2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. [pp. 54-68]. London and New York: RoutledgeFalmer.

- Terwel, J. (2004a). Pygmalion in de klas. Over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 81, No. 1, 58-68.
- Terwel, J. (2004b). Curriculum and Curriculum Differentiation. In: Jan Terwel & Decker Walker (Eds.) *Curriculum as a shaping force. Toward a principled approach in curriculum theory and practice*. [pp. 33-50]. New York: Nova.
- Terwel, J. & Van Oers, B. (2004). *Leren modelleren op kennisrijke werkplekken in het beroepsonderwijs*. Amsterdam, Vrije Universiteit (NWO-PROO projectplan).
- Terwel, J. (2005). Curriculum Differentiation: Multiple Perspectives and Developments in Education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, No. 6, 653-670.
- Thelen, H.A. (1970). *Dynamics of groups at work*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tilly, (1998). *Durable Inequality*. London: University of California Press.
- Troost, G. D. (2002). *Schoolsucces op categorale gymnasia. De relatie tussen Cito-scores, schooladvies, sekse, leeftijd, sociaal economische status en schoolsucces*. Leiden: Faculteit Sociale Wetenschappen. (doctoraalscriptie Onderwijs en Ontwikkelingspsychologie).
- Van der Bom, G. (2005). *Midden in het verhaal binnenvallen*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Diës meditatie uitgesproken op 20 Oktober 2005).
- Van der Spek, B. (2005). En toch wil ik Bolkesteins pleidooi voor een nieuw gymnasium niet volgen. *Trouw, zaterdag, 5 november 2005*.
- Van den Eeden, P., Terwel, J. & Mooij, T. (1993). Gruppenszusammensetzung und Interaktionen bei kooperativen lernen in Mathematik. In: G. Huber (Hrsg.). *Neue Perspektiven der Kooperation. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 6* pp. 216-234. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Van Oers, B. (2005) *Dwarsdenken. Onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Groenou.
- Van Oers, B. & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31, no. 2, 229 - 249.
- Wardekker, W. L., Volman, M. L. L. & Terwel, J. (2003). Curriculum Theory in the Netherlands. William F. Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. [pp. 479-494]. Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum.
- Wolbers, M.H.J. & de Graaf, P.M. (1996). Onderwijsexpansie of meritocratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk sociaal milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, No. 2, 117-132.
- Wineburg, Samuel S. (1987). The Self-Fulfillment of the Self-Fulfilling Prophecy. *Educational Researcher*, 16, no.9, december, 28-37.