

Onderwijskunde

Nico Verloop - Joost Lowyck (red.)



Noordhoff Uitgevers

Onderwijskunde

Een kennisbasis voor professionals



Onderwijskunde

Een kennisbasis voor professionals

Nico Verloop en Joost Lowyck (red.)

Noordhoff Uitgevers Groningen | Houten

Ontwerp omslag: G2K-designers, Groningen
Omslagillustratie: Photodisc

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13,
9700 VB Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het de uitgever, ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n) te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave dan verzoeken wij u contact op te nemen met de uitgever.

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen gegevens houden zij zich aanbevolen.

7 8 / 13 12 11

© 2009 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-84728-9
ISBN 978-90-01-54533-8
NUR 724

In 1995 werd de eerste editie van dit boek aangekondigd als de 'opvolger' van *Beknopte Didaxologie*. Gezien de zeer goede ontvangst van deze eerste editie mag worden geconstateerd dat het boek inderdaad als zodanig heeft gefunctioneerd. Zo wordt het momenteel op vrijwel alle Nederlandse universiteiten als basisboek voor de onderwijswetenschappen gebruikt.

Mede vanwege het feit dat sinds het verschijnen van de eerste editie inmiddels acht jaar is verstreken, besloten wij voor de tweede editie niet te volstaan met een eenvoudige 'update'. Deze tweede editie is vrijwel volledig nieuw geschreven; van de bestaande tekst is minder dan 5% gehandhaafd. De reden hiervoor is niet alleen het streven naar een volledig up to date overzicht, maar ook het feit dat wij niet geheel tevreden waren met de verkaveling van het totale domein over de verschillende hoofdstukken. Zo zijn bijvoorbeeld in de voorliggende editie de thematiek van de didactische werkvormen en die van het curriculum samengenomen in het hoofdstuk 'Leeromgevingen'. Mede op verzoek van gebruikers zijn nieuwe thematieken of deelterreinen toegevoegd of in afzonderlijke hoofdstukken ondergebracht. Zo is nu een afzonderlijk hoofdstuk opgenomen over 'Onderwijs in de maatschappelijke context', waarin vooral op onderwijssociologische thema's wordt ingegaan. Ook nieuw zijn hoofdstukken over de meso-problematiek en over ICT in het onderwijs.

Om het gevaar van versnippering tegen te gaan hebben we opnieuw veel moeite gedaan het boek tot een organisch geheel te maken. Dit komt niet alleen tot uiting in de analoge opbouw en vormgeving van de verschillende hoofdstukken, maar ook in het feit dat frequent naar andere gedeeltes van het boek wordt verwezen. In elk hoofdstuk is een aantal verhelderende voorbeelden opgenomen. Uitweidingen over meer complexe en specialistische zaken, die niet essentieel zijn voor de opbouw van het betoog, zijn weergegeven in de vorm van een 'intermezzo'. Elk hoofdstuk wordt voorafgegaan door een overzichtsschema, waarin de interne verbanden van dat hoofdstuk zijn aangeduid.

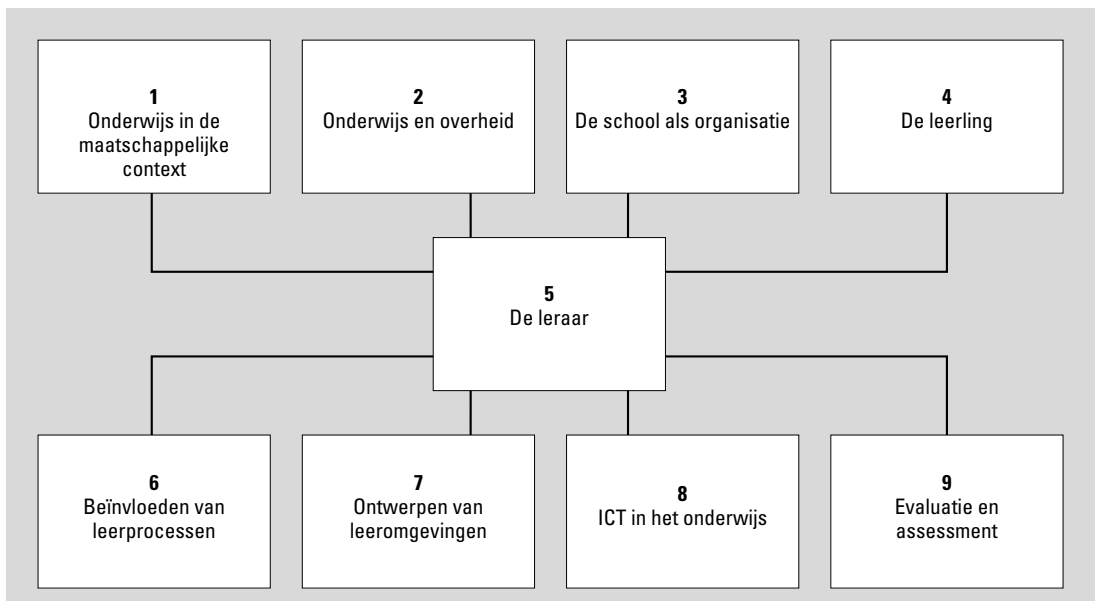
Wij prijzen ons gelukkig met het feit dat we een groep gerenommeerde deskundigen uit het Nederlandse taalgebied bereid vonden om niet alleen een bijdrage aan dit boek te leveren, maar bovendien tijd te steken in het herhaaldelijk herzien van de geproduceerde teksten, teneinde een optimale afstemming tussen de hoofdstukken en een zo groot mogelijke toegankelijkheid van de teksten te realiseren.

Gestreefd is naar een vlot leesbare stijl, zonder daarbij enige afbreuk te doen aan het wetenschappelijk gehalte. Voor alle hoofdstukken geldt dat daarin een wetenschappelijk verantwoord overzicht wordt gegeven van de huidige stand van zaken op het betreffende gebied. Ter wille van de leesbaarheid zijn literatuurverwijzingen en detailopmerkingen ondergebracht in een omvangrijk notenapparaat. Door de auteurs is daarin veel energie gestoken. De wetenschappelijk geïnteresseerde lezer treft daar bronnen aan voor verdere verdieping van de kennis op het betreffende gebied.

Dit boek richt zich in de eerste plaats op studenten in de onderwijswetenschappen en op afgestudeerden in deze disciplines, die in allerlei maatschappelijke sectoren werkzaam zijn en hun kennis willen opfrissen of up to date willen houden. Daarnaast is het bruikbaar voor dié (aanstaande) leraren die behoefte hebben aan een theoretische basis voor hun professioneel handelen. Hoewel in dit boek talloze vakgerichte voorbeelden en uitwerkingen worden gegeven, konden hier onmogelijk alle vakdidactieken worden bestreken. Voor de lerarenopleiding zal het hier dus gaan om het leggen van een basis, waarop bij de vakdidactiek zal moeten worden voortgebouwd. Ten slotte is dit boek bruikbaar voor allen die zich, vanuit uiteenlopende wetenschappelijke disciplines, bezighouden met het onderwijs en de verbetering daarvan.

Het is evident dat het bij alle onderwijs uiteindelijk gaat om het leren van de leerling. Het is eveneens duidelijk dat recente opvattingen over leren en onderwijzen impliceren dat de leerling steeds meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces zou moeten nemen, waarbij de rol van de leraar verschuift van overdrager van informatie naar begeleider van de lerende. Wij zijn echter van mening dat dit gegeven in nogal wat onderwijskundige teksten leidt tot retoriek, waarbij de realiteit van het onderwijs uit het zicht dreigt te raken en de indruk ontstaat dat op grote schaal leerlingen zich geheel op eigen kracht en los van de interventies van de docent de leerstof eigen maken. Naar ons oordeel zal de rol van de docent ook de komende jaren in vrijwel alle onderwijsleersituaties cruciaal zijn, ofwel in directe interactie met de leerlingen, ofwel door de wijze waarop hij of zij de leeromgeving inricht en voorbereidt en waardoor het leren van de leerling wordt uitgelokt. Bij de opbouw van dit boek is consequent geredeneerd vanuit het perspectief van de docent, respectievelijk het perspectief van degenen die in enigerlei vorm ondersteuning bieden bij het inrichten van de leeromgeving, waarin leerprocessen van leerlingen of studenten worden beïnvloed.

Schematisch ziet de opbouw van het boek er als volgt uit:



Om deze invloed adequaat te kunnen uitoefenen is, behalve kennis van allerlei praktische zaken en ervaring in specifieke contexten, theoretische kennis van verschillende domeinen nodig.

Ten eerste is kennis nodig van de 'gegevens' die in de onderwijsleersituatie worden aangetroffen of die van invloed zijn op de onderwijsleersituatie. De eerste vier hoofdstukken hebben daarop betrekking. In het eerste hoofdstuk wordt, vanuit onderwijssociologisch gezichtspunt, de plaats van het onderwijs in de maatschappij besproken en wordt ingegaan op enkele kernthema's, zoals ongelijkheid, onderwijs en arbeidsmarkt, en de pedagogische functie van het onderwijs. Het tweede hoofdstuk bespreekt de wijze waarop de overheid invloed uitoefent op het onderwijs en de effectiviteit van die overheidsbemoediging. Hoofdstuk 3 behandelt het niveau van de school als mede-'bepaler' van datgene wat in de onderwijsleersituatie gebeurt. Daarbij gaat het om zaken als schooleffectiviteit en manieren waarop processen binnen de school kunnen worden gecoördineerd en verbeterd. Ook de kenmerken van de leerling, het onderwerp van hoofdstuk 4, behoren deels tot de 'gegevens' die de leraar of onderwijsontwerper aantreft. Aan bod komen thema's als leerstijlen en leerstrategieën, maar ook persoonlijkheidskenmerken, intelligentie en dergelijke.

Ten tweede moet kennis worden opgedaan van de leraar als 'factor' in het onderwijsleerproces. Uit onderzoek is inmiddels nogal wat bekend omtrent de uiteenlopende overwegingen die aan het handelen van docenten ten grondslag kunnen liggen, de wijze waarop theoretische noties daarbij een rol kunnen spelen en de manier waarop leren en professionele ontwikkeling bij docenten verlopen. Dit komt aan bod in hoofdstuk 5.

Ten derde is kennis nodig van de maatregelen die ertoe kunnen leiden dat bij leerlingen of studenten leerprocessen kunnen worden uitgelokt of verbeterd. Daarover gaan de hoofdstukken 6 tot en met 9. Hoofdstuk 6 gaat over het beïnvloeden van leerprocessen in engere zin. Bij de bespreking van de wisselwerking tussen leren en onderwijzen wordt de aandacht vooral gericht op de vraag hoe kan worden bereikt dat de leerling gaandeweg meer controle over het eigen leerproces krijgt. In hoofdstuk 7 wordt het ontwerpen van leeromgevingen in meer algemene zin behandeld, vooral ook vanuit de vraag op welke manier daarbij rekening kan worden gehouden met de verschillen tussen leerlingen. In hoofdstuk 8 wordt nagegaan op welke wijze de informatie- en communicatietechnologie een bijdrage kan leveren aan het optimaliseren van leerprocessen bij leerlingen en studenten. In hoofdstuk 9 wordt eenzelfde vraag gesteld ten aanzien van de evaluatie. Er wordt daarbij veel aandacht geschonken aan recente ontwikkelingen op het terrein van assessment en de gevolgen daarvan voor de relatie tussen leren en beoordelen.

Gezamenlijk geven de hoofdstukken een redelijk compleet beeld van hetgeen de onderwijswetenschappen op dit moment aan inzichten te bieden hebben, zowel internationaal als vanuit het Nederlandse taalgebied.

Wij danken Inge Bork en Hanny Paalvast-Meekers voor hun secretariële ondersteuning.

Voor opmerkingen en suggesties die kunnen leiden tot verbeteringen houden wij ons nadrukkelijk aanbevolen.

Leiden/Leuven, voorjaar 2003

Nico Verloop
Joost Lowyck

Overzichtsschema 14

- 1 Onderwijs in de maatschappelijke context 15**
- 1.1 Inleiding 16
- 1.2 Onderwijs en ongelijkheid 17
 - 1.2.1 Het meritocratisch perspectief 17
 - 1.2.2 Groepsgebonden ongelijkheid: de feiten 21
 - 1.2.3 Verklaringen voor ongelijkheid in het onderwijs 27
 - 1.2.4 Beleid en maatregelen 31
 - 1.2.5 Samenvatting 34
- 1.3 Onderwijs en arbeidsmarkt 35
 - 1.3.1 Ontwikkelingen onderwijs en arbeidsmarkt 35
 - 1.3.2 Voortijdig schoolverlaten 38
- 1.4 De pedagogische functie van het onderwijs 44
 - 1.4.1 Visies op de pedagogische functie 44
 - 1.4.2 Legitimatie van de pedagogische functie van de school 48
 - 1.4.3 De rol van de schoolcultuur en de docent 51
 - 1.4.4 Knelpunten ten aanzien van de pedagogische functie van de school 53
- 1.5 Samenvatting en perspectieven 53
- Noten 55*

Overzichtsschema 62

- 2 Onderwijs en overheid 63**
- 2.1 Inleiding 64
- 2.2 De mate van overheidsbemoeienis 65
 - 2.2.1 Dynamiek in de mate van sturing 66
 - 2.2.2 Juridische inkadering 68
- 2.3 De aard van de overheidsbemoeienis 69
 - 2.3.1 Kerntaken van de overheid 70
 - 2.3.2 Beleidsterreinen 71
 - 2.3.3 Beperkingen 73
 - 2.3.4 Waardering van maatschappelijk belang 74
- 2.4 De vormgeving van het overheidsbeleid 75
 - 2.4.1 Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen 75
 - 2.4.2 Tegenstrijdige verwachtingen 76
 - 2.4.3 Inbedding van onderwijsbeleid in meeromvattend overheidsbeleid 77
 - 2.4.4 Pressiegroepen 78
 - 2.4.5 Decentralisatie 80
- 2.5 De instrumentatie van het overheidsbeleid 81
 - 2.5.1 Beleidsinstrumenten geordend 83
 - 2.5.2 Regelgeving 84
 - 2.5.3 Bekostiging 85
 - 2.5.4 Toezicht 89
 - 2.5.5 Determinanten van instrumentenkeuze 90
- 2.6 De effectiviteit van het overheidsbeleid 90
 - 2.6.1 Effectiviteit op korte en lange termijn 93
 - 2.6.2 Determinanten van effectiviteit: een model 94
 - 2.6.3 Kenmerken van beleidsvoerders 94

- 2.6.4 Kenmerken van beleidsdoelen 95
- 2.6.5 Kenmerken van beleidsinstrumenten 97
- 2.6.6 Kenmerken van de beleidsimplementatie 98
- 2.6.7 Kenmerken van beleidssubjecten 100
- 2.6.8 Kenmerken van de beleidscontext 101
- 2.7 Samenvatting en perspectieven 102
- Noten 104

Overzichtsschema 112

3 De school als organisatie 113

- 3.1 Inleiding 114
- 3.2 De effectiviteit van scholen 115
 - 3.2.1 Het meten van effectiviteit 115
 - 3.2.2 Het compenserend vermogen van scholen 116
 - 3.2.3 Schooleffectiviteit 119
- 3.3 Coördinatie 123
 - 3.3.1 Coördinatie: aard en vormen 124
 - 3.3.2 Coördinatie en besluitvorming 126
 - 3.3.3 Coördinatie en effectiviteit 129
- 3.4 Schoolverbetering 130
 - 3.4.1 Schoolverbetering: aandacht voor verandering en ontwikkeling 131
 - 3.4.2 Conditie voor schoolverbetering 132
- 3.5 Effectieve schoolverbetering 136
- 3.6 Samenvatting en perspectieven 138
- Noten 141

Overzichtsschema 150

4 De leerling 151

- 4.1 Het leren van leerlingen 152
- 4.2 Leerfuncties en leeractiviteiten 153
- 4.3 Leerstrategieën 158
- 4.4 Leerconcepties, leeroriëntaties en motivatie 159
- 4.5 Leerstijlen 161
- 4.6 Leren in verschillende contexten 165
- 4.7 Voorkennis, leeractiviteiten en leerresultaten 167
- 4.8 Individuele en sociaal-culturele verschillen tussen leerlingen 168
- 4.9 Intelligentie 168
- 4.10 Persoonlijkheid 170
- 4.11 Leeftijd en ervaring 171
- 4.12 Sekse en sekse-identiteit 173
- 4.13 Sociaal-economische achtergrond 177
- 4.14 Cultureel-etnische achtergrond 179
- 4.15 Sociale competentie 181
- 4.16 Samenvatting en perspectieven 183
- Noten 185

Overzichtsschema 194

5 De leraar 195

- 5.1 Nieuwe ontwikkelingen in het lerarenberoep 196
 - 5.1.1 Veranderingen in de rol van de leraar 196
 - 5.1.2 De belangstelling voor het lerarenberoep 198
- 5.2 Opvattingen over het leraarschap 201
 - 5.2.1 Professionele identiteit 202
 - 5.2.2 Beelden van het lerarenberoep 203

- 5.3 De kennisbasis van het handelen 205
- 5.3.1 Cognities en gedrag 206
- 5.3.2 Kennis voor docenten 207
- 5.3.3 Kennis van docenten 209
- 5.4 Leren en professionele ontwikkeling van docenten 214
- 5.4.1 Enkele specifieke kenmerken van het leren van docenten 214
- 5.4.2 Stadia in de ontwikkeling 215
- 5.4.3 Voortgezette scholing: voorwaarden voor effectiviteit 218
- 5.4.4 Collegiaal leren 219
- 5.4.5 Leren tijdens de initiële opleiding en de rol van de school daarbij 220
- 5.4.6 Enkele specifieke manieren om het leren te bevorderen 225
- 5.5 De competenties van docenten 228
- 5.5.1 Toenemende belangstelling voor de competenties en de beoordeling van docenten 228
- 5.5.2 Eisen aan docent-assessment 230
- 5.5.3 Docent-assessment en professionele ontwikkeling 231
- 5.6 Samenvatting en perspectieven 232
- Noten 234

Overzichtsschema 250

- 6 Beïnvloeden van leerprocessen 251**
- 6.1 Inleiding 252
- 6.2 Opvattingen over leren 252
- 6.2.1 Hoe men dacht en denkt over leren: een historische schets 252
- 6.2.2 Kenmerken van leren 254
- 6.2.3 Een geïntegreerde kijk op leren 261
- 6.3 De wisselwerking tussen leren en onderwijzen algemeen bekeken 261
- 6.4 Beïnvloeden van leren 266
- 6.4.1 Strakke externe sturing 266
- 6.4.2 Gedeelde sturing 268
- 6.4.3 Losse externe sturing 272
- 6.5 Samenvatting en perspectieven 276
- Noten 277

Overzichtsschema 284

- 7 Ontwerpen van leeromgevingen 285**
- 7.1 Inleiding 286
- 7.2 Situering van een leeromgeving 286
- 7.2.1 Curriculum als kader 287
- 7.2.2 Leeromgeving 289
- 7.3 Ontwerpen als proces 290
- 7.3.1 Ontwerpmodellen: ontwikkelingslijnen 290
- 7.3.2 Rollen van de ontwerper 292
- 7.4 Componenten van het ontwerpen van leeromgevingen 294
- 7.4.1 Doelen 296
- 7.4.2 Leerinhoud 297
- 7.4.3 Soorten leeromgevingen 302
- 7.5 Leeromgevingen: op zoek naar differentiatie 309
- 7.5.1 Uitgangspunten 309
- 7.5.2 Soorten differentiatie 311
- 7.5.3 Externe differentiatie (mesoniveau) 311
- 7.5.4 Interne differentiatie (microniveau) 314
- 7.6 Samenvatting en perspectieven 317
- Noten 319

Overzichtsschema 330

8 ICT in het onderwijs 331

- 8.1 Informatie- en communicatietechnologieën: ontwikkeling en kenmerken 332
 - 8.1.1 Ontwikkeling van symbolssystemen 333
 - 8.1.2 Elektronische middelen en hun gebruiksmogelijkheden 335
 - 8.1.3 Verschillen tussen media: de vraag naar de juiste keuze 335
 - 8.1.4 Media verschillen van elkaar 335
 - 8.1.5 Doet het medium ertoe? 336
- 8.2 Omgaan met nieuwe media: geletterdheid 337
- 8.3 De computer als instructiemiddel 340
- 8.4 De computer als werktuig of instrument 342
 - 8.4.1 Computer als schrijfinstrument 342
 - 8.4.2 Effecten op schrijfkwaliteit 345
- 8.5 De computer als informatiebron 346
- 8.6 De computer als simulatie 348
 - 8.6.1 Wat is een computersimulatie? 348
 - 8.6.2 Voordelen van leren met simulaties 350
 - 8.6.3 Ontdekkend leren 351
 - 8.6.4 Ervaringsleren 353
 - 8.6.5 Samenwerkend leren met 'games' 354
- 8.7 De computer als communicatiemedium 355
 - 8.7.1 Soorten communicatie 355
 - 8.7.2 Tools ter ondersteuning van samenwerken 357
- 8.8 Aandachtspunten 359
 - 8.8.1 Gebruik van media in onderwijsleersituaties en op de werkplek 359
 - 8.8.2 Elektronische leeromgevingen: een versnipperd aanbod 360
 - 8.8.3 Effecten van ICT 360
 - 8.8.4 Implementatie van ICT in het onderwijs 362
- 8.9 Samenvatting en perspectieven 364
 - Noten 366*

Overzichtsschema 374

9 Evaluatie en assessment 375

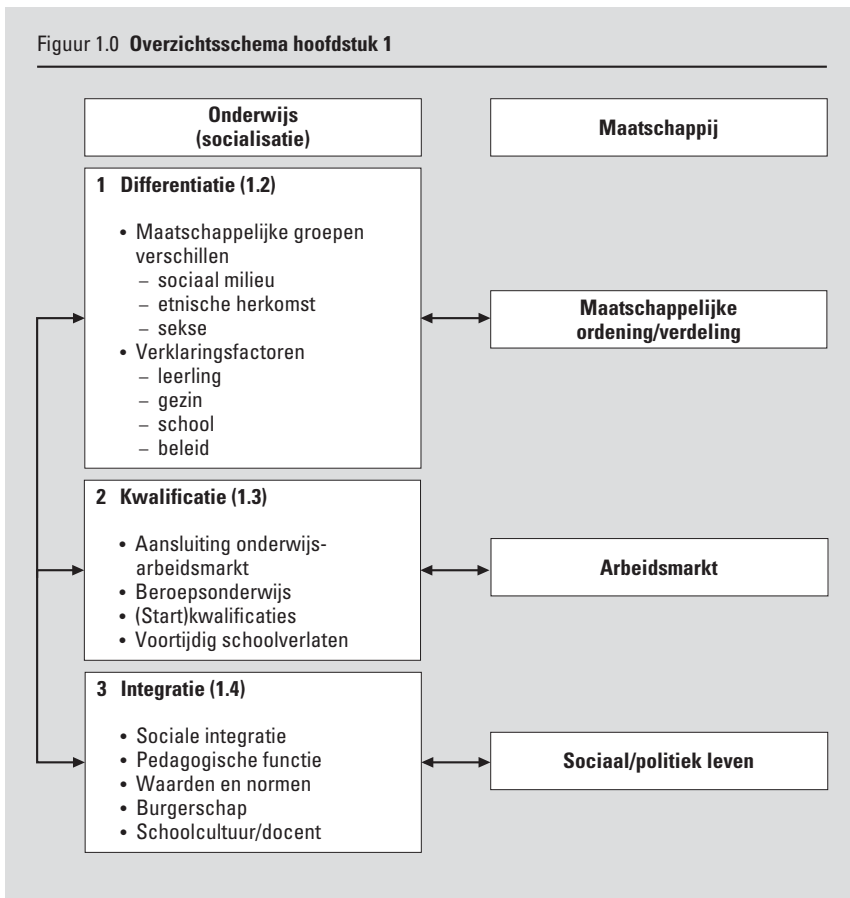
- 9.1 Wat is evaluatie? 376
- 9.2 Waarom wordt geëvalueerd? 378
- 9.3 Testcultuur versus assessmentcultuur 380
- 9.4 Wie evalueert? 383
- 9.5 Hoe evalueren? 385
 - 9.5.1 Verzamelen van informatie: instrumenten 385
 - 9.5.2 Beoordelen van de verzamelde informatie 393
 - 9.5.3 Beslissingen nemen 395
 - 9.5.4 Terugkoppeling van resultaten: feedback en rapport 397
- 9.6 Kenmerken van een goede evaluatie of assessment 398
 - 9.6.1 Validiteit van het instrument en van de criteria 398
 - 9.6.2 Betrouwbaarheid van de meting en de beoordeling 402
 - 9.6.3 Consequentiële validiteit 404
- 9.7 Samenvatting en perspectieven 406
 - Noten 408*

Literatuuroverzicht 412

Over de auteurs 465

Register 469

Figuur 1.0 **Overzichtsschema hoofdstuk 1**



Onderwijs in de maatschappelijke context

Hetty Dekkers en Wim Meijnen

1

Schoolgebouwen hebben muren. Die zijn niet opgetrokken om het onderwijs van de samenleving te isoleren. Onderwijs is op talloze manieren verbonden met de rest van de samenleving. Studenten willen de garantie dat ze zich met wat ze in het onderwijs leren op de arbeidsmarkt een plaats kunnen verwerven. De overheid vindt dat het onderwijs moet bijdragen aan het vormen van verantwoordelijke burgers, het bedrijfsleven attendeert het beroepsonderwijs voortdurend op veranderde eisen van de arbeidsmarkt met de suggestie dat scholen daarop moeten inspelen. Ouders hebben, afhankelijk van hun levensovertuiging en toekomstplannen met hun kinderen, specifieke eisen aan scholen. Kortom, de invloed van de samenleving komt op tal van manieren de school binnen.

Als er in de media gedebatteerd wordt over het onderwijs gaat het vrijwel altijd over een onderwerp dat op het snijvlak ligt van het onderwijs en de samenleving: voortijdig schoolverlaten, veranderende beroepseisen, het voorkomen van jeugdcriminaliteit, het ontstaan van 'zwarte' en 'witte scholen' en dergelijke. Als er ergens in de samenleving een probleem wordt geconstateerd dan wordt de oplossing daarvan bijna altijd bij het onderwijs gezocht. Het onderwijs vormt immers de jeugd. Leerlingen brengen echter maar een achtste deel van het jaar door op school. Daarbuiten leren ze ook en worden ze gevormd. Het 'product' volwassene is dus maar voor een deel het gevolg van het gevolgde onderwijs. De relatie tussen het onderwijs en de maatschappelijke context is daarom zowel wetenschappelijk als maatschappelijk een interessant vraagstuk.

1.1 Inleiding

Onderwijs is georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie. Onder socialisatie verstaan we het proces van 'inlijven' van nieuwkomers in groepsverband. Dat kan zijn binnen een samenleving, een gezin, een school, een bedrijf, et cetera. Georganiseerd betekent dat het systematisch gebeurt en geprofessionaliseerd wil zeggen dat het door professionals wordt uitgevoerd. Niet alle socialisatie is systematisch en professioneel. Ouders bijvoorbeeld, voeden hun kinderen met zekere intenties op maar doen het vaak op een niet-systematische wijze en bovendien zijn ze er meestal niet in geschoold.

Socialisatie betekent dus iemand vertrouwd maken met de cultuur van een groep. Cultuur moet dan in brede zin worden opgevat: kennis, vaardigheden, normen, waarden, gewoonten, smaken, voorkeuren et cetera. In deze zin wordt socialisatie ook wel opgevat als cultuuroverdracht. Door deze omschrijving zou het beeld kunnen ontstaan dat socialisatie een passief proces is. Niets is minder waar: individuen spelen zelf ook een actieve rol. De omgeving waarvan dit individu leert, is echter weer door groepen vormgegeven en socialisatie moet dan ook worden opgevat als de uitkomst van interactieprocessen tussen de aangeboren mogelijkheden van het individu en de (sociale) omgeving. Socialisatie laat zich onderverdelen naar tal van aspecten en in het kader van onderwijs spreken we dan over functies.

Sociologen kennen het onderwijs een drietal hoofdfuncties toe: kwalificatie, integratie en differentiatie¹. Deze functies worden door het onderwijs per definitie vervuld. Weliswaar in onderscheiden mate, maar altijd en overall. De constatering is daarom niet van normatieve maar van beschrijvende aard. Het onderwijs kwalificeert, dat wil zeggen het leert kinderen kennis, vaardigheden en houdingen waarmee ze zich later een positie kunnen verwerven in de samenleving en waardoor ze meerdere sociale rollen kunnen vervullen. Als het om kwalificaties in engere zin gaat, wordt vaak weer een onderscheid gemaakt in technisch-instrumentele en sociaal-normatieve kwalificaties. De eerste hebben betrekking op de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden die vereist zijn voor het uitoefenen van een beroep. De sociaal-normatieve hebben betrekking op vaardigheden, normen en gewoonten die van belang zijn voor een effectieve omgang met anderen in het arbeidsbestel.

De integratiefunctie heeft betrekking op het aanleren van die kennis, vaardigheden, waarden, normen en attitudes die horen bij burgerschap, de zogenaamde burgerschapscompetenties. Een minimum omvang aan gedeelde waarden, normen en gewoonten is noodzakelijk wil een samenleving kunnen voortbestaan. Het onderwijs draagt aan die basis bij door leerlingen die aan te leren. Zo omschreven, gaat het hier om sociaal-culturele integratie.

De derde functie is de differentiatiefunctie: leerlingen worden voorbereid op uiteenlopende posities in de samenleving. Die differentiatie heeft betrekking op posities die verschillen naar niveau en naar aard. Het onderwijssysteem zorgt ervoor dat het individuen aflevert met kwalificaties die door het arbeidssysteem worden gevraagd. Dat betekent dat het leerlingen enerzijds toewijst aan bestaande posities (allocatie) en anderzijds dit realiseert door een proces van continue selectie.

Samengevat: het onderwijs leert een nieuwe generatie de principes van het maatschappelijke 'voortbrengingsproces', vervolgens de voorwaarden voor het samenleven en het regelt ten slotte het toewijzen van individuen aan specifieke posities in de samenleving. Uiteraard dragen ook andere maatschappelijke instituties, zoals het gezin en de buurt, aan dit proces bij.

Genoemde functies van het onderwijs binnen de samenleving zijn niet statisch, maar veranderen van inhoud naarmate de maatschappij en haar instituties veranderen. Vanaf het eind van de twintigste eeuw is sprake van een aantal dominante maatschappelijke ontwikkelingen die repercussies hebben voor (de functies van) het onderwijs. Leune² noemt: technologisering, veranderingen in het arbeidsbestel en de arbeidsmarkt, internationalisering, groeiende culturele verscheidenheid, neo-liberale besturingsvisies en toename van sociale ongelijkheid. Het is van belang dat het onderwijsbestel en het onderwijsbeleid zodanig worden aangepast dat het onderwijs haar functies ook ten aanzien van een op vele fronten veranderde en veranderende maatschappij kan blijven vervullen.

In dit hoofdstuk zullen drie hoofdthema's worden behandeld die voor de samenhang tussen onderwijs en de omringende werkelijkheid van groot belang zijn. Het gaat dan om (a) onderwijs en ongelijkheid ofwel de differentiatiefunctie, (b) onderwijs en arbeidsmarkt ofwel de kwalificatiefunctie en (c) de pedagogische functie van het onderwijs ofwel de integratiefunctie. De thema's b en c komen in de paragrafen 1.3 en 1.4 aan de orde. Thema a wordt nu eerst besproken in paragraaf 1.2.

1.2 Onderwijs en ongelijkheid

De thematiek van onderwijs en ongelijkheid of, in meer actuele terminologie, van de toegankelijkheid van het onderwijs, is altijd een kernthema van onderzoek en beleid geweest. Het gaat in grote lijnen om de vraag of het onderwijs als socialiserende instantie de eerder genoemde functies zodanig vervult dat het aan ieder individu gelijke kansen biedt om zich, passend bij eigen capaciteiten, te ontwikkelen tot een volwaardig participant in de maatschappij. In termen van paragraaf 1.1 betreft het vooral de differentiatiefunctie van het onderwijs. In deze paragraaf bespreken we de aard van de thematiek, de feitelijkheden, de verklaringen en het beleid op dit terrein.

1.2.1 Het meritocratisch perspectief

Ongelijkheid als maatschappelijk fenomeen

Elke maatschappij wordt gekenmerkt door sociale differentiatie en tegelijkertijd door sociale ongelijkheid in termen van aanzien, bezit, inkomen of macht. Een maatschappij zonder sociale ongelijkheid is door een enkele geleerde wel eens gloedvol beschreven maar geldt als utopisch. Nederland kent, evenals andere West- en Noord-Europese landen, relatief matige vormen van ongelijkheid. Macht is moeilijk te meten en daarom zijn vergelijkingen over ongelijkheid in macht tussen individuen in de tijd of met andere landen moeilijk te trekken. CBS-statistieken³ daarover ontbreken dan ook. Dat geldt niet voor de spreiding van inkomen en bezit onder de bevolking. Daarover zijn veel cijfers beschikbaar. Landen in Afrika, Zuid-Amerika, het Midden Oosten maar ook de Verenigde Staten van Noord-Amerika kennen een aanzienlijk grotere maatschappelijke ongelijkheid dan Nederland. De kloof tussen arm en rijk is daar breder.⁴

Als belangrijke oorzaak van zowel welvaart als sociale ongelijkheid wordt door sociologen de arbeidsdeling aangewezen. Arbeidsdeling leidt tot efficiëntere productie en specialisatie maar ook tot voorraadvorming en variatie in hoeveelheid eigendom. De kiem voor sociale ongelijkheid is daarmee gelegd. De geschiedenis van zich ontwikkelende economieën is ook de geschie-

denis van de ontwikkeling van vormen van ongelijkheid. De vraag kan zelfs gesteld worden of sociale ongelijkheid niet noodzakelijk is voor welvaarts-groei. Het individuele streven naar lotsverbetering wordt namelijk in belangrijke mate gestuurd door de wens naar welvaart en welzijn. Posities aan de top van de samenleving bieden meer mogelijkheden voor individuen om welvaart en welzijn te realiseren dan posities in het midden van het spectrum of onder aan de ladder. Als ongelijkheid in de samenleving mede een motor is tot het leveren van maatschappelijk wenselijke prestaties, dringt zich de politieke vraag op hoeveel meer (gemiddelde) welvaart moet worden bereikt, ten koste van grotere ongelijkheid. De verhouding tussen economische groei en ongelijke verdeling van de welvaart is daarom enerzijds een politiek-normatief en anderzijds een empirisch-wetenschappelijk vraagstuk. Onderwijs als leverancier van kwalificaties voor de arbeidsmarkt kan daarom in direct verband gebracht worden met de productie van ongelijkheid. Het onderwijs levert individuen af met kwalificaties die toegang geven tot uiteenlopende (ongelijke) posities op de arbeidsmarkt. De vraag kan worden gesteld welke de rol is van het onderwijs in het produceren van ongelijkheid. Vanwege rechtvaardigheidsoverwegingen en het efficiëntievoordeel wordt tegenwoordig de voorkeur gegeven aan een systeem waarbij de best opgeleide personen op de juiste posities komen. Zij moeten deze posities 'verdienen'. We noemen dit het streven naar meritocratisering.

Meritocratie versus reproductie

Een meritocratie wordt gekenmerkt door een hiërarchie van posities die wordt bezet door de meest 'verdiensterijken' ('merit'= verdienste), namelijk zij die in die positie het meest bijdragen aan de realisering van de doelstellingen van de samenleving. Deze 'verdiensden' moeten worden verworven: kwaliteit moet blijken ('verwerving'). Herkomst, kleur of afkomst is daarvoor geen garantie, zo leert de ervaring. Het onderwijs heeft de opdracht om talenten, onafhankelijk van achtergrondkenmerken van individuen, voor deze posities te selecteren en te trainen, aldus de meritocratische visie. En elk individu moet, naar rato van zijn of haar talenten en belangstelling, een gelijke kans op toegang tot een bepaalde positie krijgen. Ervan uitgaande dat de selectie op de arbeidsmarkt geheel op talent en ervaring (dus functioneel) gebeurt, moet het onderwijs zich in deze redenering aanpassen aan wat daar wordt gevraagd.

Glebbeck⁵ bekritiseert vooral de stelling dat het selectieproces op de arbeidsmarkt geheel volgens functionele criteria en onder conditie van volledige concurrentie plaatsvindt. Criteria, die een uitdrukking zouden moeten zijn van productiviteitsverschillen van werknemers met uiteenlopende kwalificaties. Volgens hem zal dit nooit het geval zijn omdat de werkgever bij selectie en beloning ook rekening moet houden met het arbeidsproces. De werknemer moet worden gemotiveerd tot een zo hoog mogelijke inzet en tot het aanvullen van zijn kwalificaties passend bij zijn functie. Het betalen van lonen boven de marktprijs is dan bijvoorbeeld een van de mogelijkheden om dit te realiseren. De productiviteit van werknemers is dus niet vaststaand en bekend maar variabel en onbekend. Uit onderzoek is gebleken dat werkgevers tal van niet-functionele selectiecriteria toepassen waarvan sommige zijn terug te voeren op sekse-, geloofs- of rasdiscriminatie.

Wetenschappers die de twijfels aan functionele selectiecriteria op de arbeidsmarkt en in het onderwijs het duidelijkst onder woorden hebben gebracht, beroepen zich op de reproductietheorie. In deze zienswijze wordt de samenleving gedomineerd door machtsverhoudingen tussen maatschappelijke

groepen (klassen, standen, sekse, huidskleur, religies). Deze groepen zijn in een voortdurende strijd gewikkeld om hun belangen te verdedigen. Groepen met de meeste macht zullen de inrichting van de samenleving, inclusief het onderwijs, zodanig trachten vorm te geven dat hun belangen zoveel mogelijk worden gediend danwel zo min mogelijk geschaad. Machtige groepen zullen dus belang hebben bij een reproductie van de machtsstructuur. Democrativering van het onderwijs door het voor iedereen zo toegankelijk mogelijk te maken, tast de legitimiteitsbasis van de regerende elite aan en daarom zal deze proberen de toegankelijkheid te beperken. Minder machtige groepen zullen juist strijden voor een grotere toegankelijkheid. Reproductietheoretici zien het onderwijs dus als een institutie die door de heersende klasse wordt ingericht om de machtsongelijkheid te handhaven. Selectiecriteria op de arbeidsmarkt en in het onderwijs worden door deze onderzoekers dan ook in dit kader geïnterpreteerd.

Zo constateerden Bowles en Gintis⁶ dat leerkrachten in de Verenigde Staten in die vormen van het voortgezet onderwijs waarin de minst getalenteerde kinderen zitten (in Nederland: vmbo) vooral aandacht schonken aan het aanleren van snel te reproduceren kennis en aan het leren van discipline, nauwkeurig werken, ijver en het bijbrengen van gevoel voor autoriteit. De leerlingen waren hoofdzakelijk afkomstig uit de lagere klassen van de samenleving. In de hogere vormen van voortgezet onderwijs (in Nederland het vwo) stimuleerden leraren vooral inzichtelijke kennis, zelfstandigheid en originaliteit. Deze leerlingen waren vooral afkomstig uit de hogere klassen. Bowles en Gintis interpreteerden deze bevindingen in het kader van de reproductietheorie. Werkzaamheden in de lagere segmenten van de arbeidsmarkt, waarop het vmbo voorbereidt, vergen parate kennis, discipline en het nauwkeurig uitvoeren van door superieuren voorgeschreven handelingen. Beroepen in het hogere segment, waarop het vwo voorbereidt, vergen daarentegen veel inzichtelijk handelen, zelfstandigheid en originaliteit. Leerlingen afkomstig uit de diverse klassen van de samenleving worden op deze manier weer opgeleid voor posities die ook al door hun ouders worden bezet. Het onderwijs helpt mee de machtsverhoudingen te reproduceren.

Als de reproductietheorie volledig op zou gaan is er dus geen sprake van verticale sociale mobiliteit.⁷ Kinderen die posities bekleden die niet corresponderen met het niveau van die van hun ouders zijn er echter in groten getale. Meer dan tweederde van de beroepsbevolking bevond zich aan het eind van de vorige eeuw in een (soms) lagere en (meestal) hogere beroepsklasse dan die van hun ouders.⁸ Kennelijk verlopen selectieprocessen in het onderwijs ook zo dat er een emanciperende werking van uitgaat. Bijgevolg verschijnen er tot op heden proefschriften over het onderwijs die het vraagstuk 'reproductie of emancipatie' als onderwerp hebben.⁹ Longitudinale analyses laten zien dat de samenleving in Nederland tot 1985 steeds meritocratischer is geworden. Afkomst speelt een steeds geringere rol bij selectie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt.¹⁰ Verdwenen is de invloed van afkomst, kleur en sekse echter niet.

Naar het oordeel van de publieke opinie en van vrijwel alle politieke partijen moet het onderwijs op meritocratische leest zijn geschoeid. Het overheidsbeleid is er dan ook op gericht om sociale, culturele of economische factoren die leerlingen belemmeren hun talenten optimaal te ontplooiën, weg te nemen danwel te compenseren.

Gelijke kansen: het probleem van verschillen tussen groepen

Dat individuen in aanleg verschillen in talent is onomstreden. Deze verschillen zijn in gedrag niet te observeren. Wat wordt waargenomen is het resultaat van de ontwikkeling van de aangeboren mogelijkheden in interactie met de omgeving. Door middel van tests kan men, op zoek naar 'verborgen' talent, proberen zo dicht mogelijk in de buurt van de aanleg van het individu te komen. Op individueel niveau zijn er echter geen ijkpunten om tot valide uitspraken te komen over de vraag in welke mate scores op een test de aanleg representeren. Op groepsniveau lijkt dat gemakkelijker. Het referentiepunt is dan de gemiddelde score van de bevolking. Als de gemiddelde intelligentiescore van de twaalfjarigen in Nederland 100 is en bepaalde categorieën kinderen door afkomst, sekse, religie, kleur, buitenlandse herkomst, regionale herkomst of een ander sociaal kenmerk, als groep lager dan het landelijke gemiddelde scoren, dan wordt meestal verondersteld dat dit te wijten is aan sociale, culturele of economische omstandigheden. Logisch is deze conclusie uiteraard niet omdat ook aangeboren verschillen tussen groepen niet zijn uit te sluiten. In hoeverre verschillen tussen groepen in intellectuele, artistieke en motorische vaardigheden toe te schrijven zijn aan omgevings- (nurture) danwel aanleg- (nature) factoren is periodiek voorwerp van heftig wetenschappelijk en publiek debat. De materie blijkt theoretisch en empirisch dusdanig complex te zijn dat een vertaling in termen van beleid al snel tot ongeoorloofde simplificaties leidt.

Dat blijkt ook uit de stellingname van de hoogleraar psychologie De Groot.¹¹ In een rapport in 1972 doet hij de uitspraak dat met de destijds gerealiseerde deelname aan het hoger onderwijs de limiet wel ongeveer bereikt was. Verborgen talent op dat niveau onder vooral kinderen uit de lagere milieus en onder vrouwen zou er maar in beperkte mate meer zijn. Sindsdien is het percentage leerlingen dat voorbereidend hoger onderwijs en hoger onderwijs is gaan volgen spectaculair gestegen, niet alleen in Nederland maar in de hele Westerse wereld. En het eind is nog niet in zicht. De tegenwerping dat dit gepaard is gegaan met een niveaudaling van dit type onderwijs, is nooit empirisch onderbouwd. Wanneer we de ontwikkeling van de toegankelijkheid over de laatste veertig jaar bekijken, kan worden geconstateerd dat over de gehele linie genomen het onderwijs aanzienlijk toegankelijker is geworden voor tal van categorieën kinderen.¹² Het gemiddelde opleidingsniveau van de bevolking is in die periode echter ook sterk gestegen waardoor er nu verhoudingsgewijs veel minder gezinnen tot de lagere milieus behoren dan vroeger.

Selectie en onderwijs

De differentiatiefunctie van het onderwijs zorgt ervoor dat enerzijds leerlingen worden geselecteerd voor geëigende schoolloopbanen en anderzijds dat ze aan het eind van de loopbaan beschikken over kwalificaties die passen bij specifieke posities op de arbeidsmarkt. Over geschikte tijdstippen om te selecteren in een scholierenleven en de daarbij aan te wenden middelen, in relatie tot toewijzing aan posities en sociale ongelijkheid, is een omvangrijke hoeveelheid literatuur ontstaan. Twee modellen kunnen worden onderscheiden: 'sponsored mobility' en 'contest mobility'.¹³

Binnen een samenleving met een 'sponsored mobility'-systeem worden kinderen op (zeer) jonge leeftijd geselecteerd voor onderwijstrajecten die toegang geven tot specifieke posities. De Groot¹⁴ heeft dit het expeditiemodel genoemd. Strenge selectie moet worden gevolgd door een inspanningsverplichting van zowel student als onderwijsinstelling om op tijd en met succes de eindstreep te halen. Verondersteld wordt dat er valide testprocedures be-

staan die de leermogelijkheden van leerlingen al op jonge leeftijd kunnen achterhalen. Voorts wordt ervan uitgegaan dat ontwikkelingen van individuen volgens standaardpatronen verlopen. Het daarop gebaseerde onderwijsstelsel kenmerkt zich door het vanaf jonge leeftijd hebben van gescheiden leertrajecten naar begaafdheid (homogene groepen).

Het alternatieve model wordt het 'contest mobility'-stelsel genoemd. Daarbinnen krijgen individuen herhaaldelijk de kans om, in concurrentie met anderen, talent en capaciteiten te tonen. In dit stelsel wordt weinig waarde gehecht aan stabiliteit van persoonskenmerken en aan de mogelijkheden om aangeboren leermogelijkheden vast te stellen omdat selectieprocedures ook altijd voorgaande omgevingsinvloeden mee zullen nemen. Het bijbehorende onderwijs wordt gekenmerkt door open toelating en permanente selectie. Heterogene leerlinggroepen verhinderen dat leerlingen zich teveel aanpassen aan de structuur van het onderwijssysteem. Daar waar gescheiden leertrajecten noodzakelijkerwijze ontstaan, zijn er veel mogelijkheden om, op grond van geleverde prestaties, alsnog van route te switchen. De Groot heeft dit het veldloop- of hordenloopmodel genoemd.

Onderzoek heeft de werking van systeemeffecten op de prestaties van kinderen aangetoond. Selectie op jonge leeftijd blijkt zichzelf waarmakende voorstellingen op te leveren voor latere posities. Een potentiële vwo-leerling bijvoorbeeld, zal in het havo prestaties gaan leveren die lijken op die van de gemiddelde havo-leerling. Omgekeerd blijkt een potentieel goede havo-leerling ook in het vwo nog een grote kans van slagen te hebben. Keuzes bevestigen zichzelf. Onderwijs zou volgens voorstanders van het veldloopmodel zo moeten worden ingericht dat dergelijke systeemeffecten niet optreden. Bovendien zou het volgens sommige politieke partijen de taak moeten hebben nadelige buitenschoolse ontwikkelingskansen zoveel mogelijk te compenseren. Het feit dat de milieuchtergrond altijd een rol blijft spelen in de kans op een diploma is voor sommige onderzoekers en beleidsmakers aanleiding om het onderwijs het verwijt te maken dat het teveel is afgestemd op leerlingen uit de midden- en hogere milieus.

1.2.2 **Groepsgebonden ongelijkheid: de feiten**

Het onderzoek naar groepsgebonden ongelijkheid concentreert zich op sekse, sociaal milieu en buitenlandse herkomst. In de negentiende en begin twintigste eeuw was ook religieuze herkomst en de tegenstelling stad/platteland van belang voor de onderwijskansen van kinderen. Deze factoren hebben zodanig aan belang ingeboet dat ze nauwelijks een rol meer spelen.

Sekse

Tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw overheersten getalsmatig in de hogere opleidingstypen de mannelijke leerlingen. De eerder genoemde expansie van het hoger onderwijs in de laatste decennia is vooral te danken aan de toename van vrouwen. Het percentage vrouwelijke eerstejaars universiteitsstudenten bijvoorbeeld, overtreft sinds enkele jaren het mannelijke. Met andere woorden: de groei van het aantal vrouwelijke studenten is sterker dan dat van mannelijke, hoewel ook de laatste in absolute aantallen toenemen. Ook meer dan de helft van de vwo-scholieren is momenteel vrouw. Recent onderzoek toont aan dat vrouwelijke studenten in zowel het havo/vwo als in het hoger onderwijs succesvoller zijn dan mannelijke. Ze doubleren minder, verlaten minder voortijdig de opleiding en behalen in korter tijd hun universitaire diploma. Daarmee is de discussie over de vraag, die in de jaren zestig

en zeventig van de vorige eeuw nog zeer levendig was, te weten of de ondervertegenwoordiging van vrouwen in hogere opleidingstypen een biologische oorzaak heeft, verstomd. Sekseverschillen in profielkeuze in havo/vwo en richtingkeuze binnen het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs zijn echter nog aanzienlijk. Als voorbeeld zijn in tabel 1.1 de profielkeuzes in havo en vwo weergegeven.

Tabel 1.1 **Sekse en profielkeuzen van havo- en vwo-eindexamenkandidaten nieuwe stijl in 2001** (percentages)

	Havo		Vwo	
	J	M	J	M
Natuur en techniek	25,1	2,3	27,7	4,4
Natuur en gezondheid	10,7	15,4	21,0	32,1
Economie en maatschappij	51,1	30,9	36,9	28,3
Cultuur en maatschappij	9,8	50,3	7,4	32,9
Combinatieprofielen	3,2	1,2	7,0	2,3

Bron: Ministerie van OC&W¹⁵

Op de havo kiest ca. 60% van jongens voor een profiel waar Maatschappij in voorkomt en ca. 40% voor een profiel met Natuur. Voor de meisjes is dat respectievelijk ca. 80% en 20%. Op het vwo is deze verdeling weliswaar iets minder scheef, maar ook overduidelijk. In het bijzonder de profielen Natuur en Techniek (jongens) en Cultuur en Maatschappij (meisjes) zijn zeer seksegebonden. Zijn de seksegebonden keuzes in het havo al schever dan in het vwo, in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) is dit nog sterker het geval. Uit deze en andere gegevens is op te maken dat de keuzes in de hogere opleidingstrajecten minder seksspecifiek zijn dan in lagere. Ook hier kan uiteraard de vraag over aanleg en milieu weer aan de orde worden gesteld en in het geval van omgevingsinvloeden kan de vraag worden gesteld welke dat zijn. In de voorkeuren voor universitaire studies zit echter ook beweging. Was tot voor enkele decennia de medicijnenstudie een typisch mannelijke aangelegenheid, inmiddels zijn de vrouwelijke studenten in de meerderheid.

In sociaal hogere milieus is de seksspecifieke socialisatie minder geprononceerd dan in lagere milieus en in veel allochtone gezinnen. Dat is ook de reden van het al geconstateerde verschijnsel dat seksspecifieke keuzes in lagere opleidingstrajecten meer voorkomen dan in hogere trajecten. Gedurende de laatste decennia zijn de rolverwachtingen omtrent de seksen gelijk geworden, waardoor meisjes langduriger en hogere opleidingstrajecten zijn gaan volgen. Een soortgelijk proces doet zich voor in de scholen voor speciaal basisonderwijs. Was de sekseratio in de vroegere scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom-scholen) bijna 1 meisje op 3,5 jongens, nu is die ratio ca. 1 op 2,5. Het percentage jongens met gedragsproblemen is nauwelijks afgenomen, het aantal meisjes daarentegen gestegen.

Als het om niveauverschillen gaat, resteren in het begin van de eenentwintigste eeuw twee groepskenmerken: sociaal milieu en buitenlandse herkomst. De eerste is zo ongeveer van alle tijden, de laatste is na 1980 in Nederland substantieel van belang geworden door de aanzienlijke toename van al-

lochtone kinderen. Kinderen van laag opgeleide ouders ('lager sociaal milieu') volgen verhoudingsgewijs minder hogere vormen van onderwijs en dat geldt ook voor kinderen van buitenlandse herkomst.

Sociaal milieu

Het begrip sociaal milieu kan op uiteenlopende wijze worden gedefinieerd. Meestal wordt verwezen naar inkomen en/of bezit van het gezin, de status van het beroep van de ouders, woonomgeving van het gezin, leefstijl en dergelijke. De beste voorspeller voor het latere schoolsucces van kinderen blijkt echter momenteel de opleiding van de ouders te zijn. Tot in de jaren zestig was dat het beroepsniveau, in het bijzonder dat van de vader, nu is het de opleiding, in het bijzonder dat van de moeder. Deze verschuiving duidt zelf al op een historische verandering richting meritocratie: in opeenvolgende generaties volgen steeds meer jongeren een opleiding die bij hun mogelijkheden past ongeacht sekse of afkomst.

De samenhang tussen de opleiding van de ouders en het bereikte opleidingsniveau van hun kinderen is sterk en in elke samenleving aanwezig (vergelijk ook paragraaf 4.13). Er is sprake van een continue, opklimmende reeks: hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe hoger het behaalde diploma van hun kinderen (gemiddeld genomen). Het is bijvoorbeeld mogelijk een schaal van twaalf oplopende opleidingsniveaus van ouders te maken waarbij een corresponderend, oplopend patroon van schoolcarrières van kinderen past. Zo presteren kinderen van ouders die beide een universitaire studie hebben voltooid, gemiddeld genomen, beter in het onderwijs dan kinderen waarvan één der ouders een universitaire graad heeft behaald. In die zin is achterstand in het onderwijs een relatief begrip. Als de eerste groep kinderen als norm wordt genomen, dan zou bij meer dan 95% van alle kinderen sprake zijn van een achterstand in het onderwijs. Wordt de norm gelegd bij een opleidingsniveau van het (voormalige) voorbereidend beroepsonderwijs van beide ouders, dan bevinden zich 25 à 30% van de kinderen in een achterstandssituatie. Beleidsmakers kunnen ook kiezen voor de allerlaagste trap van de ouderlijke onderwijsladder, en pas van achterstand spreken bij die kinderen waarvan de ouders maximaal basisschoolonderwijs hebben gevolgd. Het gaat dan om ca. 8% van de kinderen. Hun prestaties blijven het verst achter bij het landelijke gemiddelde.

Internationaal zijn de relaties tussen sociaal milieu en onderwijscarrières van kinderen qua structuur hetzelfde. Er is wel variatie in afstand qua prestatie tussen de milieus. In het ene land is het verschil in gerealiseerde opleidingsniveaus van kinderen afkomstig van de uiteinden van de milieuladder, respectievelijk het hoogste en het laagste milieu, aanzienlijk kleiner dan in het andere. De analogie met internationale vergelijkingen op het gebied van inkomensverdeling (vergelijk paragraaf 1.2.1) dringt zich dan op.

Voorts is er in de loop der tijd een grote verschuiving opgetreden in de omvang van de afzonderlijke milieus. In vroeger tijden vertoonde de milieuhierarchie een piramidevormige structuur: zeer veel gezinnen op de onderste trede en slechts enkele aan de top. De huidige samenleving wordt daarentegen wel als een middenklassemaatschappij omschreven met een uivormige structuur: weinig maatschappelijke posities aan de top en aan de onderkant en vele in het midden. Deze veranderingen in sociale structuur zetten nog steeds door. Het relatieve aantal maatschappelijke posities richting bovenkant van de ui blijft toenemen waardoor het beeld van de milieuhierarchie op een omgekeerde peer begint te lijken.

Zo ontstaat de merkwaardige situatie dat de samenhang tussen sociaal milieu en de schoolcarrières van kinderen in de loop van de tijd vrij stabiel blijft, terwijl het absolute opleidingspeil van de bevolking snel stijgt. In het bijzonder geldt dat voor de autochtone bevolking. Relatief gezien neemt het percentage autochtone volwassenen met maximaal een vbo-diploma dus gestaag af. Daardoor volgen kinderen van de daaruit voortkomende generatie nog weer meer onderwijs. Ging in 1960 van een cohort (jaargroep) kinderen nog ca. 12% naar het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, in 2000 is dat percentage opgelopen tot meer dan 35%. In dezelfde periode is de deelname aan het voorbereidend beroepsonderwijs meer dan gehalveerd.

Buitenlandse herkomst

Het begrip allochtoon verwijst naar buitenlandse herkomst. Die buitenlandse herkomst kan zijn oorsprong hebben in arbeidsmigratie, gezinshereniging en -vorming en asielmigratie. Vaak wordt onderscheid gemaakt tussen Westerse en niet-Westerse allochtonen.¹⁶ Dit onderscheid correspondeert ruwweg met 'niet-problematisch' en 'problematisch' qua inburgering. Immigranten uit de Westerse wereld hebben vaak in hun land van herkomst al een goede opleiding genoten en een stevige maatschappelijke positie opgebouwd. Inburgering in de Nederlandse samenleving verloopt dan meestal ook soepel. Grote groepen immigranten uit bijvoorbeeld de Europese Unie worden noch in de media noch in beleidsstukken als allochtoon getypeerd. Hun kinderen raken in het onderwijs meestal niet achterop.

Veel niet-Westerse immigranten uit de voormalige koloniën en uit de mediterrane gebieden behoren daarentegen ook in hun land van oorsprong tot de lagere sociale milieus. Ze hebben meestal weinig opleiding genoten. Bijgevolg zijn de startvoorwaarden voor succesvolle inburgering vaak ongunstig. Deze groepen worden als 'allochtonen' aangeduid en tot de doelgroepen van het beleid gerekend. Termen als 'achterstandsgroepen', 'etnische minderheden' of, kortweg, allochtone leerlingen worden dan gebruikt. Dientengevolge wordt het begrip allochtoon zowel in de volksmond, in het publieke debat als in beleidsstukken geassocieerd met 'problematisch'.

In landen waar een doelbewuste arbeidsmigratiepolitiek wordt gevoerd zoals in Canada en Australië en immigranten worden toegelaten op grond van hun opleiding en werkexpertise, roept het begrip immigrant of allochtoon dan ook niet onmiddellijk de associatie 'problematisch' op. Arbeidsmigranten vinden daar meestal snel een gekwalificeerde arbeidsplaats en hun kinderen doorlopen met vrucht een opleiding.

Recentelijk neemt het aantal kinderen van asielzoekers snel toe (asielmigratie). Deze groep is in sociaal opzicht verre van homogeen. Zo zijn vooral politieke vluchtelingen vaak goed opgeleid en lopen hun kinderen in het Nederlandse onderwijs geen grote achterstanden op.¹⁷ Het 'allochtonenprobleem' in het onderwijs hangt dus bij nader inzien sterk samen met de historie van de door Nederland gevoerde immigratiepolitiek.

Ongeveer 13% van de leerlingenpopulatie van het basisonderwijs behoort tot de 'allochtone' doelgroepen. Om precies te zijn: het gaat dan om leerlingen waarvan een der ouders van niet-Westerse oorsprong is en maximaal (het voormalige) vbo als opleidingsniveau heeft. Kinderen van hoger opgeleide ouders uit deze gebieden doen het in het onderwijs redelijk goed. In onderzoek wordt vaak nog een onderscheid gemaakt naar leerlingen uit de mediterrane gebieden, in het bijzonder Turkije en Marokko, leerlingen uit de voormalige koloniën (Antillen, Suriname en, eventueel, de Molukken) en kinderen van asielzoekers. Van hen blijven de Turkse en Marokkaanse leer-

lingen het meest achter in het basisonderwijs. De ouders hebben ook de laagste opleiding. Veel van de Marokkaanse moeders zijn bijvoorbeeld analfabeet. Gezinsvorming door recrutering van laagopgeleide partners uit het buitenland (gezinshereniging en -vorming), continueert dus het ongelijkheidsprobleem in het onderwijs in Nederland.

Schoolloopbanen naar sociaal milieu en/of buitenlandse herkomst

De relatie tussen de sociaal-economische positie van ouders, uitgedrukt in termen van genoten opleiding en bereikt opleidingsniveau van hun kinderen is zeer stabiel: historisch noch geografisch zijn er uitzonderingen te vinden. Wel varieert de sterkte van de samenhang. De relatie tussen buitenlandse herkomst en onderwijskansen is veel complexer. Het opleidingsniveau van immigranten bij binnenkomst bepaalt in aanzienlijke mate hoe integratieprocessen verlopen en ook de onderwijskansen van hun kinderen. En aangezien bijvoorbeeld meer dan 80% van de Turkse en Marokkaanse ouders tot de laagste sociale milieus behoren, is het ook niet verwonderlijk dat hun kinderen, gemiddeld genomen, tot de zwakstpresterende leerlingen behoren. Vergeleken met kinderen van autochtone ouders met dezelfde opleidingsniveaus blijven ze vaak nog iets verder achter. Dat is dan vooral te wijten aan het feit dat ze de Nederlandse taal minder goed beheersen.

Het fenomeen dat allochtone kinderen het onderwijs met achterstand binnenkomen, hangt dus samen met de begripsomschrijving van wat allochtoon is. Deze definitiekwestie verwijst naar het feit dat alle onderwijsstatistieken over basisonderwijs waarbij allochtone leerlingen betrokken zijn altijd betrekking hebben op kinderen met laagopgeleide ouders. Immigranten uit de Westerse landen hebben meer een doorsnee opleidingsniveau en daarom worden ze in de onderwijsstatistieken ook niet als allochtoon meegeteld.

Samengevat kan worden gesteld dat niet de buitenlandse herkomst de belangrijkste oorzaak is van het achterblijven van veel allochtone kinderen, maar de sociaal-economische achtergrond, in casu de opleiding van hun ouders.

Ruwweg samenvattend zien de verschillen in schoolloopbanen naar milieu, al of niet van buitenlandse herkomst, er als volgt uit. Bij de intrede in het basisonderwijs zijn er al ontwikkelingsverschillen waar te nemen. Kinderen van de laagst opgeleide ouders hebben ten opzichte van die uit de hoogste groep een cognitieve ontwikkelingsachterstand van ongeveer anderhalf jaar. Bij allochtone kinderen zijn deze verschillen groter dan bij autochtone. Deze achterstand wordt omgezet in vergelijkbare verschillen in leerprestaties en dat patroon blijft, globaal genomen, gelijk tijdens de basisschool. De verschillen worden als het ware getransporteerd. Dat geldt in het bijzonder voor de autochtone achterstandsleerling.

Allochtone leerlingen halen iets van hun achterstand in als het om rekenen gaat (tabel 1.2). De scores in de tabel zijn gebaseerd op toetsuitslagen en door de onderzoekers bewerkt. De absolute hoogte van de scores heeft in het kader van deze bijdrage geen betekenis. In het bijzonder moet worden gekeken naar de rangorde. Uiteraard is dan te zien dat in elke sociale groep per twee jaar vorderingen worden gemaakt. Het niveau van taal- en rekenbeheersing gaat dus gedurende de basisschoolperiode omhoog. De sociale groepen zijn echter ongelijk begonnen en eindigen ook ongelijk.

Bij de milieu-indeling in de tabel moet nog de volgende opmerking worden gemaakt. De ouders uit de eerste categorieën hebben weliswaar allemaal maximaal een (voormalige) lbo-opleiding gevolgd, maar het gemiddelde opleidingsniveau verschilt toch nog per onderscheiden categorie. Zo zijn veel

Marokkaanse moeders analfabeet en hebben veel van de overige ouders maar enkele jaren formeel onderwijs gehad. Van de overige allochtonen (veel Surinamers en Antillianen) heeft het merendeel wel de basisschool doorlopen. De autochtone lbo-ouders hebben vervolgens vrijwel allemaal een lbo-diploma. De drie lbo-groepen vertegenwoordigen dus eigenlijk ook weer een opleidingshiërarchie en daarmee is de groepsindeling in de tabel dus eigenlijk een ordening van sociaal-etnische groepen naar opleidingsniveau.

Tabel 1.2 **Vaardigheidsscores van sociaal-etnische groepen in het basisonderwijs in het jaar 2000**

	Groep 2*		Groep 4*		Groep 6*		Groep 8*	
	Taal	Rekenen	Taal	Rekenen	Taal	Rekenen	Taal	Rekenen
LboTurks/Marok	950	46	1010	60	1050	88	1086	112
Lbo allocht.overig	961	50	1023	62	1061	90	1096	113
Lbo autochtoon	980	53	1042	66	1071	92	1110	114
Mbo(all+autoch)	986	57	1049	69	1083	95	1121	117
Hbo(all+autoch)	993	60	1059	72	1094	98	1136	121

*De groepen zijn gerangordend naar opleidingsniveau van de ouders.

Bron: Driessen, Van Langen & Vierke¹⁸

Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs kiezen de meeste leerlingen vervolgonderwijs dat bij hun prestaties in het basisonderwijs past. Daarbij spelen de leerprestaties in groep 8 en het advies van de basisschool een belangrijke rol. Uit tabel 1.2 valt af te leiden dat allochtone kinderen waarvan de ouders weinig opleiding hebben genoten, laag presteren. Het advies van de basisschool is echter vaak wat gunstiger. Kennelijk verwacht de directeur van de basisschool dat de CITO-eindtoets de mogelijkheden van allochtone leerlingen onderschat.

Uit onderzoek blijkt dat allochtone ouders en kinderen hoge aspiratieniveaus hebben.¹⁹ Daardoor kiezen ze vaak nog weer hoger dan het advies aangeeft. Sommige stromen vervolgens weer af of komen vlak voor de afronding van de opleiding in de problemen (zakken, doubleren). Maar een aantal 'te hoge keuzes' haalt het. In de lagere vormen van voortgezet onderwijs zijn de leerlingen uit de lagere milieus, al of niet allochtoon, oververtegenwoordigd. In deze vormen van onderwijs komt ook veel voortijdig schoolverlaten voor. Recentelijk heeft het Sociaal en Cultureel Planbureau de ontwikkeling van de onderwijsposities van allochtone leerlingen gedurende de periode 1988-1998 onderzocht. Daaruit blijkt dat de achterstand ten opzichte van de Nederlandstalige normgroepen iets wordt ingelopen.²⁰

Bij overgang naar het hoger onderwijs zijn er weinig milieuspecifieke keuze-processen meer waar te nemen. Leerlingen die bijvoorbeeld goed presteren op het vwo, gaan, ongeacht hun milieuchtergrond, meestal door naar de universiteit. Dit is het globale beeld. Wanneer we preciezer kijken en een cohort autochtone kinderen volgen vanaf het begin van de basisschool, dan blijkt de kloof tussen de milieus bij elk keuzemoment in het systeem toch iets groter te worden. Wat als een ontwikkelingskloof van één tot anderhalf jaar begon tussen het hoogste en laagste autochtone milieu op zesjarige leeftijd, blijkt op 18-jarige leeftijd te eindigen in een achterstand in schoolloopbaan van twee tot drie jaar.²¹ Helaas ontbreken soortgelijke cijfers van de allochtone achterstandslernlingen over de gehele periode van het funderend onderwijs.

1.2.3 Verklaringen voor ongelijkheid in het onderwijs

In de vorige paragraaf zijn drie achtergrondkenmerken aangewezen die naar afwijkende schoollooptbanen verwijzen: sekse, sociaal milieu en allochtone herkomst. Bij de bespreking van de factoren en mechanismen die achter de categorieën sociaal milieu en allochtone herkomst schuilgaan, worden deze samengenomen vanwege de grote overlap.

Oorzaken van sekseverschillen

De verschillen in deelname tussen jongens en meisjes aan bijvoorbeeld de vakken wiskunde b (het 'zware' wiskundeprogramma) en natuurkunde zijn zo groot dat onwaarschijnlijk is dat ze volledig worden verklaard door capaciteiten; in het beroepsonderwijs zijn de verschillen nog groter. Het vraagstuk toegankelijkheid respectievelijk meritocratie van het onderwijs is hier dus aan de orde. De afgelopen 25 jaar is veel sociaal wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd waarin gezocht is naar de determinanten van sekseverschillen in het onderwijs. Er zijn de laatste jaren ook vele reviews gepubliceerd.²² Samengevat is de ontwikkeling in het onderzoek als volgt geweest. Het psychologisch georiënteerd onderzoek uit de beginjaren liet een ontwikkeling zien van het zoeken van verklaringen in intrinsiek psychologische eigenschappen zoals agressie, ruimtelijk inzicht et cetera (aptitudes) naar leerpsychologische (leerstijlen, leervermogen, attributie van succes en falen) en psychosociale factoren (motivatie, interesse, verwachtingen en ingeschat nut van vakken), kortom meer 'aangeleerde' factoren (attitudes).

In dit kader kwam ook de gezinsachtergrond, met name het opleidingsniveau en etnische herkomst, vooral in sociologisch onderzoek aan de orde. Zoekend naar aanpakken voor de verschillen in onderwijsdeelname van jongens en meisjes, zijn vervolgens variabelen binnen de schoolcontext onderwerp van (onderwijskundig) onderzoek geweest. Daarbij is gekeken naar het geven van onderwijs in seksehomogene groepen, naar methoden en materialen, naar interactie tussen leerkrachten en leerlingen en naar de wijze van beoordelen. Scholen blijken te verschillen in de mate waarin ze vakken- en richtingkeuzen door jongens en meisjes beïnvloeden en dus in de mate waarin ze meritocratisch zijn.²³

In internationaal onderzoek vormt ten slotte ook de maatschappelijke context een verklaringsgrond. Recent wordt op beperkte schaal onderzoek gedaan naar de gecombineerde effecten van de variabelen sekse, etnische herkomst en sociaal-economische status. De effecten blijken niet additief, maar complex. Meisjes uit minderheden kiezen bijvoorbeeld minder exacte vakken, maar de meisjes uit de hogere milieus onder hen kiezen vaker technisch in het vbo.²⁴

Veel van de onderzoeken betreffen slechts een of enkele variabelen en zijn monodisciplinair, terwijl het voor de hand ligt dat juist een samenspel van factoren (waaronder ook sociaal-economisch milieu en/of etnische herkomst) leidt tot uiteindelijke sekse-specifieke onderwijsresultaten. Pogingen om te komen tot een samenhangend conceptueel model ter verklaring van sekseverschillen in onderwijskeuzen zijn eerder ondernomen door Eccles.²⁵ Het model, en de studies die in het kader van het model zijn uitgevoerd, betroffen vooral sociaal-psychologische variabelen, waarbij ruimte was voor eerdere (onderwijs)ervaringen en prestaties. Minder ruimte bood het model voor onderwijskundige en sociologische variabelen. Een recent overzicht van Dekkers²⁶ biedt aanknopingspunten voor een onderwijskundig, interdisciplinair model van variabelen die in onderlinge samenhang subgroepspecifieke

onderwijsresultaten (vooral vakken- en richtingkeuzen) kunnen verklaren. Op basis van resultaten van onderzoek zijn de categorieën van mogelijk verklarende factoren als volgt ingevuld: intelligentie, eigenschappen (onder andere leerstijlen) en houdingen (onder andere motivatie) op leerlingniveau, sociaal-economisch en etnische herkomst en gezinssamenstelling op gezinsniveau en organisatievormen, methoden, interactie, evaluatie en pedagogisch klimaat op schoolniveau (zie ook de paragrafen 4.4, 4.5 en 4.9). Factoren die verwijzen naar de maatschappelijke context vormen de achtergrond waarin de keuzeprocessen plaatsvinden.

Oorzaken van verschillen naar sociaal milieu en/of allochtone herkomst

Naar de oorzaken van de relatie tussen sociaal milieu en leerprestaties is vanaf 1965 zeer veel onderzoek gedaan.²⁷ Sinds 1980 heeft in Nederland ook het onderzoek naar oorzaken van het achterblijven van allochtone leerlingen een behoorlijke omvang aangenomen. Daarbij zijn drie niveaus te onderscheiden

- 1 het individuele niveau;
- 2 het gezinsniveau;
- 3 het school-/klasniveau.

Ad 1 Het individuele niveau

Uit tabel 1.2 blijkt dat al bij de aanvang van de basisschool grote verschillen optreden in prestaties met betrekking tot (aanvankelijk) taal en rekenen tussen sociaal-etnische groepen. Ander onderzoek laat zien dat die achterstand zich niet alleen voordoet met betrekking tot het talig en cognitief functioneren, maar ook waar het de gezondheid en het motorisch functioneren betreft. Een eerste veronderstelling zou kunnen zijn dat er biologische oorzaken aan deze verschillen ten grondslag liggen. De redenering loopt dan als volgt. In Westerse samenlevingen is de meritocratie al ver gevorderd. Alle talenten krijgen de kans om een opleiding te volgen die past bij zijn of haar mogelijkheden. Zij die een hogere opleiding hebben gevolgd, gaan vervolgens ook hogere posities in de samenleving bekleden. Bijgevolg is de hiërarchie van sociale lagen een hiërarchie van (intellectueel) talent. Onderzoekers als Jensen²⁸ en Herrnstein en Murray²⁹ hebben geprobeerd deze theorie met behulp van veel onderzoeksmateriaal te ondersteunen. Vrijwel al de gegevens zijn echter correlatief van aard en niet verkregen door experimenteel onderzoek. Dat levert interpretatieproblemen op, omdat immers uit het feit dat bepaalde zaken met elkaar samenhangen (correleren) geen conclusies omtrent oorzaak of gevolg afgeleid kunnen worden.

Deze interpretatieproblemen worden nog groter als, volgens recente socialisatietheorieën, aan het kind een veel actievere rol moet worden toegeschreven dan in het verleden werd gedacht. Zo blijken van nature intelligentere kinderen geavanceerder te exploreren, te spelen en te praten. Ze zoeken uitdagender omgevingen op en formuleren voor dezelfde omgeving ook uitdagender opdrachten aan zichzelf. De (menselijke) omgeving reageert daar meestal weer in aangepaste zin op. Correlaties tussen kenmerken van de omgeving van het kind, inclusief opvoedingsgedrag, en het ontwikkelingsniveau van kinderen, leveren dan geen eenduidige conclusies op.³⁰

Ad 2 Het gezinsniveau

Het onderzoek naar het opgroeien van jonge kinderen wordt samengevat onder de term gezinssocialisatie. Daarbij kan een onderscheid worden gemaakt naar opvoedingsgedrag, opvoedingswaarden, leefstijl, materiële om-

standigheden en structurele kenmerken van het gezin. Met betrekking tot al deze aspecten verschillen gezinnen uit diverse sociale milieus. Aanvankelijk richtte het onderzoek zich op de effecten van de materiële gezinsfactoren. Met het stijgen van de welvaart neemt het belang hiervan af. Belangrijker zijn de culturele en sociale factoren. Deze kunnen worden onderscheiden naar de mate van directe danwel indirecte beïnvloeding van de ontwikkeling van het kind. Tot de indirecte factoren behoren in het bijzonder de gezinsstructurele factoren zoals de leeftijd en opleiding van de ouders, de kwaliteit van de huisvesting, het aantal gezinsleden et cetera. Deze factoren beïnvloeden het opvoedingsgedrag van de ouders of de interacties met broertjes en zusjes, maar zijn niet direct van invloed op de ontwikkeling van het kind. Veel onderzoek naar omgevingsverschillen van kinderen met betrekking tot het ongelijkheidsvraagstuk is gericht geweest op directe factoren. Via vragenlijstonderzoek zijn deze relatief gemakkelijk te achterhalen. Dat heeft een schat aan informatie opgeleverd over milieuvverschillen met betrekking tot opvoedingswaarden, cultuurconsumptie, kopen van speelgoed, leesgedrag van de ouders et cetera.

Om het vraagstuk van de milieuspecifieke socialisatie precies te kunnen duiden is echter nauwkeurig onderzoek naar de directe processen nodig en is het wenselijk dat het gedrag van het kind en dat van relevante anderen in de omgeving van het kind in kaart wordt gebracht. Ook daarbij kan gebruik worden gemaakt van vragenlijsten, maar beter is het om te observeren, al of niet in een experimentele setting. Dit onderzoek heeft inmiddels een zekere traditie.³¹ De belangrijkste bevindingen duiden op een verschil in informeel leren in het gezin. Daarbij wordt dan weer onderscheid gemaakt naar inhoud en naar niveau. In hogere milieus sluit de inhoud van de interacties tussen ouders en kinderen beter aan bij de inhoud van het schoolse leren dan in lagere milieus. Taalspelletjes, leren klokkijken, het leren van kleuren, voorlezen et cetera, komen in hogere milieus vaker voor.

Belangrijker is waarschijnlijk het niveau van interactie tussen ouders en kinderen. Ouders uit de hogere milieus gedragen zich, hoewel ze daar geen scholing in hebben gehad, vaker volgens de principes die leerkrachten worden bijgebracht om leerlingen te onderwijzen, doordat zij zelf langdurig opleidingen hebben gevolgd en door hun gewoonte ook te lezen over opvoedingsvraagstukken. Hierdoor maken deze ouders zich een semi-professioneel opvoedingsgedrag meester. De ontwikkeling van een kind is er bijvoorbeeld mee gediend als het adequaat wordt ondersteund bij het exploreren van de wereld. Het kind moet voortdurend met interessante uitdagingen worden geconfronteerd die niet te moeilijk maar ook niet te makkelijk zijn. Op tijd hulp bieden wanneer de taak te moeilijk wordt en het kind leren reflecteren over een taak is dan de aangewezen weg. Dat wordt leerkrachten tijdens de opleiding bijgebracht en ouders uit de hogere milieus blijken dat ook vaker te praktiseren.

Uit onderzoek in de basisschool blijkt dat deze verschillen in informeel leren in gezinnen met een uiteenlopende sociaal-culturele achtergrond leiden tot aanzienlijke verschillen in cognitief functioneren op vierjarige leeftijd. Niet alleen met betrekking tot de omvang van kennis maar ook als het gaat om het niveau waarmee met deze kennis geopereerd wordt. De achterstand van kinderen uit de lagere milieus is met betrekking tot begrijpend lezen minstens zo groot als met betrekking tot technisch lezen.

Ad 3 Het school- en klasniveau

Basisscholen kunnen op diverse manieren de aanvankelijke verschillen in

cognitieve vaardigheden tussen kinderen uit sociale milieus vergroten of verkleinen. Door het 'Mattheus-effect' dreigen verschillen tussen goede en zwakke leerlingen, wanneer er geen specifieke maatregelen worden genomen, tijdens de basisschoolperiode toe te nemen. Deze term is ontleend aan de bijbel, te weten Mattheus 25 vers 29: 'Want aan een ieder die heeft zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben. Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft zal hem ontnomen worden.' Een effect dat in de vorige paragraaf al is omschreven als het gevolg van het feit dat slimmere leerlingen dezelfde omgeving zowel beter exploreren als door die omgeving meer worden uitgedaagd.³²

Jungbluth³³ heeft dan ook aangetoond dat scholen vaak hun aanbod dusdanig afstemmen op groepen leerlingen dat vooral kinderen uit lagere milieus niet meer de mogelijkheid krijgen om zich die vaardigheden eigen te maken die hen in staat stellen alsnog toegang tot havo of vwo te verwerven. Een afstemming die een 'self-fulfilling prophecy' in gang zet.

Een belangrijke oorzaak van het achterblijven van allochtone leerlingen is uiteraard ook het feit dat het Nederlands niet hun moedertaal is. De vraag hoe het onderwijs moet worden ingericht om een zo hoog mogelijke vaardigheid in het Nederlands als tweede taal (NT2) te verwerven, danwel goede schoolprestaties te behalen, is al jarenlang voorwerp van onderzoek. Er zijn experimenten geweest met scholen waarin de instructie in de onderbouw in de moedertaal is gegeven, er zijn scholen geweest waarin kinderen werd verboden hun moedertaal te gebruiken ('de onderdompelingsmethode') en er is geëxperimenteerd met opvangmodellen. Onderzoek laat zien dat de effecten van deze strategieën sterk afhankelijk zijn van aanpalende maatregelen in de school. Denk hierbij aan: school- en klasklimaat, differentiemaatregelen, speciale zorg, stimuleren van thuis lezen, goede contacten met ouders et cetera.³⁴

De effecten van segregatie, dat wil zeggen het verschijnsel 'zwarte' en 'witte' scholen, draagt ook bij aan het bestendigen danwel vergroten van achterstanden. Het gaat daarbij in feite om de vraag naar het effect van de groeperingswijze van de leerlingen, oftewel de wijze van differentiëren. Differentiatie naar niveau van leerlingen kan op diverse manieren worden aangebracht: tussen scholen, tussen klassen en binnen klassen tussen groepen. De algemene conclusie die uit het onderzoek naar de effecten van differentiatie kan worden getrokken, is dat homogeen groeperen vooral ten nadele is van laag presterende leerlingen.³⁵ Leerkrachten en leerlingen passen bij groepen bestaande uit laag presterende leerlingen, hun verwachtingen en hun gedrag voortdurend in een neerwaartse spiraal aan. In heterogene groepen blijken zwakke leerlingen beter te presteren dan in homogene groepen. Als leerkrachten een adequate didactiek toepassen, blijken de talentvolle leerlingen van heterogeen groeperen ook geen hinder te ondervinden.

In overwegend 'zwarte' scholen zitten veel zwakpresterende leerlingen bij elkaar. Bovendien is er sprake van meerdere moedertalen waardoor het overbruggen van de kloof tussen moedertaal en het Nederlands didactisch ingewikkeld wordt. Deze combinatie van factoren zorgt ervoor dat segregatie een negatief effect heeft op de prestaties van de individuele leerlingen die deze scholen bevolken.³⁶ Naar de vraag of segregatie in het onderwijs ook negatieve gevolgen heeft voor de sociaal-culturele integratie in termen van vooroordelen, sociale interactie tussen groepen en het accepteren van elkaars culturele uitingen, is vrijwel geen empirisch onderzoek in Nederland gedaan.

Met betrekking tot de wijze van instructie is een aantal keren aangetoond dat leerlingen uit achterstandssituaties gebaat zijn bij veel directe instructie. Re-

cente resultaten wijzen er op dat dit standpunt enige nuance verdient.³⁷ Vormen van instructie waarbij het initiatief ook bij de leerling ligt, zijn niet per definitie voor deze leerlingen ongunstig, maar de condities die dan in acht moeten worden genomen zijn aanzienlijk ingewikkelder dan bij leerlingen uit de hogere milieus. Zo moeten onderwerpen en tijdsperiode duidelijker afgebakend zijn dan bij andere leerlingen.

Een volledige opsomming van al de school- en klasfactoren waarvan is aangetoond dat ze van invloed zijn op milieu- en etnospecifieke schoolprestaties en -loopbanen gaat het bestek van deze bijdrage te buiten. Geconcludeerd kan echter worden dat zowel de organisatie van het onderwijs als de wijze waarop het overdrachtsproces plaatsvindt, bijdragen aan het bestendigen, en in bepaalde situaties verminderen, van de achterblijvende schoolcarrières van kinderen uit lagere sociaal-etnische groepen.

1.2.4 **Beleid en maatregelen**

Sekse

Het landelijke emancipatiebeleid is vanaf de jaren zeventig grotendeels gericht geweest op de herverdeling van maatschappelijke posities, meestal ingevuld als economische zelfstandigheid van vrouwen. De laatste jaren is de aandacht verruimd naar herverdeling van betaalde en onbetaalde arbeid, dat betekent in het onderwijs ook aandacht voor opvoeding tot zorgtaken van jongens. Andere speerpunten van het beleid waren en zijn de positie van allochtone meisjes en de bekleding van managementfuncties in het onderwijs door vrouwen.

De meeste concrete beleidsmaatregelen ter bestrijding van al te grote, niet-meritocratische segregatie in het onderwijs liggen in de sfeer van voorlichting. In het avo/vwo zijn de laatste jaren grote overheidscampagnes gevoerd om keuzen voor exacte vakken te bevorderen ('kies exact', 'een slimme meid is op haar toekomst voorbereid'). In de praktijk wordt het overheidsbeleid gevolgd door te experimenteren met methoden, materialen en onderwerpen, met groeperingsvormen (bijvoorbeeld aparte groepen voor jongens en meisjes), en met roldoorbrekende keuzebegeleiding. In het hbo/wo worden jaarlijks terugkerende voorlichtings- en informatieweekenden georganiseerd.

In het vmbo/mbo, waar de sekseverschillen het grootst zijn, zijn het vooral landelijke of projectorganisaties die trachten meisjes voor niet-traditionele sectoren te interesseren. Al deze inspanningen lopen parallel aan activiteiten in andere Westerse landen op dit gebied³⁸, en hebben ook net zo weinig succes als in die landen. Behalve dat meisjes moeilijk zijn te enthousiasmeren voor exacte en technische vakken, lopen overigens tegenwoordig ook steeds minder jongens warm voor exacte en technische opleidingen en studies.

Milieu en herkomst

Toen aan het eind van de jaren zestig van de vorige eeuw door onderzoek duidelijk werd dat het probleem van de ongelijke kansen al in de basisschool zijn oorsprong had, startte dat op beleidsniveau het nadenken over mogelijkheden om die problemen het hoofd te bieden. Dat leidde in het midden van de jaren zeventig tot grootschalige ondersteuningsmaatregelen. Scholen kregen extra formatie wanneer vaders van leerlingen ongeschoolde arbeid verrichtten: hoe meer arbeiderskinderen hoe meer formatie. Voorts kregen gebieden met veel achterstandsscholen extra middelen om een bovenschools achterstandsbeleid vorm te geven. In essentie wordt dit beleid tot op heden gecontinueerd. Kinderen van autochtone ouders met weinig opleiding

(maximaal diploma voorbereidend beroepsonderwijs), tellen op een basisschool voor 1,25 leerling. Kinderen van niet-Westerse allochtone ouders met een soortgelijke opleiding 'wegen' 1,9.

In het voortgezet onderwijs is een andere regeling van kracht. Op basis van een, tamelijk ingewikkelde, rekenformule krijgen scholen met allochtone leerlingen extra subsidie. Dat geldt niet voor autochtone leerlingen uit de lagere milieus. Voorts krijgen gemeenten van de centrale overheid aanvullende middelen om bovenschoolse stimulerende maatregelen vorm te geven. Te denken valt aan middelen om het NT2 onderwijs te bevorderen en het voortijdig schoolverlaten te verminderen.

Een apart te vermelden beleidsprogramma is het Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Kinderen van niet-Westerse allochtonen kunnen, als ze daar prijs op stellen, na schooltijd onderwijs in de moedertaal ontvangen. Voorts krijgen scholen subsidie om in de lagere leerjaren OALT-leraren aan te stellen die de brug helpen slaan tussen de moedertaal en het Nederlands. Over het nut en de functie van dit beleidsprogramma is voortdurend maatschappelijke discussie.³⁹

Tot 1998 was zowel het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) als OALT-beleid een zaak van de centrale overheid. In dat jaar is het beleid gedecentraliseerd naar de gemeenten: gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid (GOA). De gemeenten moeten beleidsplannen maken voordat ze van het Rijk subsidie ontvangen. De centrale overheid ziet vervolgens toe op de uitvoering van het beleid door de gemeenten.

De ontwikkeling van de prestaties en schoolloopbanen van diverse sociale groepen wordt periodiek zorgvuldig onderzocht door middel van cohortstudies. Dat zijn onderzoeken waarbij groepen leerlingen gevolgd worden tijdens hun gang door het onderwijs. In het basisonderwijs is dat het PRIMA-cohort, in het voortgezet onderwijs het VOCL-cohort. Daarbij zijn tienduizenden leerlingen en honderden scholen betrokken. Hoewel de resultaten niet spectaculair zijn, blijkt dat de allochtone leerlingen hun achterstand inlopen ten opzichte van de normgroep.⁴⁰

Zoals gezegd, er zijn tal van beleidsinitiatieven ontwikkeld om het probleem van de ongelijke onderwijskansen het hoofd te bieden. Ze kunnen hier niet allemaal besproken worden.⁴¹ Een uitzondering wordt gemaakt voor een zeer ingrijpend voornemen, namelijk het streven naar een nieuwe vorm van educatie voor nul- tot twaalfjarigen: de brede school.

De brede school

Op lokaal niveau worden door basisscholen, in combinatie met andere instellingen, tal van maatregelen getroffen om het probleem van de leerachterstanden in brede zin aan te pakken, onder andere in het kader van het nieuwe GOA (Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid). Dit op basis van de gedachte dat de reguliere schooltijd slechts beperkte mogelijkheden biedt. Uitbreiding van de educatieve tijd, voor- en naschools, behoort dan tot de mogelijkheden. Samenwerking tussen scholen en peuterspeelzalen (voorschools) of scholen en muziekscholen (naschools) zijn daar voorbeelden van. Wanneer deze samenwerking structurele vormen aan-

neemt, wordt ook wel gesproken van de 'brede school'.

De uitbreiding van de leertijd naar vroegere leeftijdsfasen is conceptueel en onderwijskundig het verst uitgekristalliseerd en wordt omschreven met de term voor- en vroegschoolse educatie (VVE). In dit kader zijn twee, nu veel toegepaste, programma's ontworpen voor drie- tot zesjarige kinderen: Piramide en Kaleidoscoop. Programma's die gebaseerd zijn op helder omschreven doelstellingen en methodieken. Ze variëren enigszins in de structurering van het curriculum. In voorbeeld 1.1 wordt het programma voor Kaleidoscoop beschreven. Daarmee is de basisschool in feite met een jaar vervroegd. Uiteraard geldt voor de driejarige geen leerplicht en de deelname beperkt zich

tot vier à vijf dagdelen. De centrale overheid stelt gemeenten in staat om scholen en peuterspeelzalen, die deze samenwerking willen realiseren, financieel te ondersteunen. Onderzoek toont aan dat de effecten van deze programma's positief zijn.⁴²

De uitbreiding van de naschoolse leertijd kan georganiseerd en uitgevoerd worden door de school zelf of door docenten van andere instellingen, zoals muziekscholen, sportverenigingen, stichtingen voor natuur- en milieueducatie, medewerkers van buurthuizen en cetera. Zo kunnen kinderen, na schooltijd, les krijgen in muziek, drama of sport door docenten van de eigen school of door docenten van buiten. Ook het organiseren van huiswerkklassen valt onder de naschoolse activiteiten. De school kan proberen de buitenschoolse activiteiten zoveel mogelijk af te stemmen op de binnenschoolse om de effectiviteit te verhogen. Dat vraagt veel inspanning met betrekking tot het motiveren van kinderen en het overleggen met docenten van buiten de school en de ouders.

Een veel lichtere vorm is het ter beschikking stellen van ruimtes aan deze docenten van buiten de school en het zich niet bemoeien met inhoud en vorm van de activiteiten door de school.⁴³ Veel tweeverdienende ouders stellen vooral een uitgebreide vorm van naschoolse opvang op prijs. Diverse scholen spelen op deze behoefte in. De stimulans tot het inrichten van brede scholen komt dus niet uitsluitend van de overheid met het oogmerk om onderwijsachterstanden te verminderen maar ook van tweeverdienende ouders die veelal tot de midden- of hogere sociale klassen behoren. Deze groep doet ook een groot beroep op voorschoolse voorzieningen waardoor het concept van de 'brede school' een breed draagvlak aan het verwerven is. Op termijn kunnen basisscholen uitgroeien tot educatieve centra voor nul- tot twaalfjarigen die open zijn van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat en waarin tal van, nu nog verspreide, voorzieningen zijn gebundeld onder een centraal regime.

In voorgaand intermezzo werd gerefereerd aan het bestaan van programma's voor 'voor- en vroegschoolse educatie'. Eén van deze programma's wordt in het volgende voorbeeld beschreven.

■ **Voorbeeld 1.1 Een voor- en vroegschoolse programma: Kaleidoscoop⁴⁴**

- Leeftijdscategorie. Het programma is bedoeld voor peuters en kleuters van drie tot zes jaar.
- Doel. Kinderen zodanig voorbereiden dat ze met goed gevolg het basisonderwijs kunnen doorlopen.
- Leerprincipe. Actief leren is de kern van Kaleidoscoop. Door kinderen een stimulerende en veilige omgeving aan te bieden, kunnen ze spelen, experimenteren, ervaringen opdoen, ontdekken en leren. Een actieve leersituatie heeft vijf kenmerken:
 - 1 kinderen hebben de beschikking over uiteenlopende interessante materialen;
 - 2 kinderen kunnen de materialen gebruiken, onderzoeken en er mee spelen zoals zij dat willen;
 - 3 kinderen kunnen hun eigen doelen stellen en zelf bepalen waarmee ze spelen;
 - 4 kinderen formuleren op hun manier wat ze aan het doen zijn; en
 - 5 volwassenen ondersteunen wat de kinderen doen.
- Methodiek.

Interacties: veelvuldige interactie van leidster met het kind: reikt nieuwe woorden aan, helpt plannen maken, vraagt om reflectie van het kind, helpt het kind conflicten zelf leren oplossen, biedt oplossingen aan in spelsituaties. Omdat de begeleiding intensief is, zijn in elke groep van ca. 15 leerlingen twee leidsters of leerkrachten werkzaam, gedurende minimaal vier dagdelen per week.

Leeromgeving: de ruimte is ingedeeld in themahoeken. De hoeken en materialen zijn voorzien van labels. De kinderen kunnen zonder hulp van volwassenen de materialen vinden, pakken en weer opruimen, waardoor ze al op jonge leeftijd zeggenschap hebben over hun omgeving.

Dagschema: er wordt gewerkt met dagschema's. Centraal onderdeel van het dagschema is de cyclus van vooruitkijken, speelwerken en terugkijken. Bij het vooruitkijken maken de kinderen een plan voor wat ze willen gaan doen, tijdens het speelwerken in de hoeken voeren ze hun plan uit, bij het terugkijken reflecteren ze op wat ze gedaan hebben. Andere vaste onderdelen zijn het spelen in een kleine en in een grote groep volgens een door de leidster bedachte systematiek. Sleutelervaringen: beschrijven de ontwikkeling van kinderen en geven een gedetailleerd beeld van de handelingen die typerend zijn voor de kennis en ervaringen die jonge kinderen opdoen. Ze bieden houvast bij het inrichten van de leeromgeving, het plannen van de activiteiten en het observeren.

Observatie: Kinderen worden geobserveerd volgens een vastgelegd systeem. De informatie wordt gebruikt om activiteiten te plannen en als communicatiemiddel voor collega's en ouders.

Taalontwikkeling: staat centraal in het programma. Dat komt vooral tot uitdrukking in het centraal stellen van hoeveelheid en aard van de interactie tussen leiders en kinderen.

Ouders: aan de relatie met ouders wordt veel aandacht besteed. Ze zijn welkom in de groepen, er worden ouderbijeenkomsten georganiseerd waar gesproken wordt over de ontwikkeling van de kinderen.

- Training. De training van de leiders en leerkrachten bestaat uit de volgende modules: kennismaking met Kaleidoscoop; actief leren; leeromgeving; dagschema; interactie; observatie; taal; ouders; dans en muziek. Ook wordt gedurende langere tijd supervisie op de werkplek gegeven.

1.2.5 **Samenvatting**

Dat kinderen uit bepaalde groepen uit de samenleving achterblijven in het onderwijs is een universeel gegeven. De oorzaken daarvan kunnen een biologische achtergrond hebben maar zijn beslist ook van sociale, culturele en economische aard. Onderzoek heeft aangetoond dat deze tweede groep oorzaken belangrijke wortels heeft in de gezinssocialisatie, de organisatie van het onderwijs en de aard en inhoud van de overdrachtsprocessen. Daarbij worden 'nabije' en 'verre' oorzaken onderscheiden. De 'nabije' zijn direct van invloed, zoals de interactieprocessen tussen kinderen en ouders en leerkrachten. De 'verre' bepalen op hun beurt weer waarom groepen ouders specifieke vormen van interactie met hun kinderen vertonen of waarom leerkrachten specifieke verwachtingen hebben over ontwikkelingen van bepaalde groepen kinderen.

Beleid om de nadelige invloed van sociale, culturele en economische factoren op de ontwikkeling van leerprestaties en schoolloopbanen van kinderen te verminderen, wordt maatschappelijk breed gedragen. Daarvoor zijn twee redenen aan te wijzen, een morele en een economische. Moreel wordt het onaanvaardbaar geacht dat onderwijskansen, en daarmee kansen op maatschappelijk succes, door afkomst worden bepaald. Maatschappelijke verschillen in succes, verworven door persoonlijke inzet en capaciteiten, worden acceptabel gevonden. Ten tweede wordt verondersteld dat het profijtelijk voor de maatschappelijke vooruitgang is als er een optimale koppeling tot stand komt tussen inzet en capaciteiten van individuen en benodigde kwalificaties voor specifieke posities. Een dergelijk maatschappijbeeld wordt omschreven met de term meritocratie.

Tal van maatregelen op zowel gezins-, school- als overheidsniveau zijn in de loop der tijd ondernomen om het probleem van de ongelijke kansen aan te pakken. De materie blijkt zeer weerbarstig te zijn en vergt continue inspan-

ning. Alhoewel niet spectaculair, blijken de gezamenlijke inspanningen vruchten af te werpen.

1.3 Onderwijs en arbeidsmarkt

Als we onderwijs bezien in de context van de maatschappij waarbinnen het een plaats heeft, is het onvermijdelijk in te gaan op de belangrijke relatie die bestaat tussen onderwijs en arbeidsmarkt, in termen van wat in paragraaf 1.1 de kwalificatiefunctie van het onderwijs werd genoemd. Niet dat deze aansluiting per definitie functioneel is, in de zin dat er sprake is van een 'een op een'-relatie. Zo zijn werkgevers niet altijd eenduidig over hun verwachtingen van het onderwijs; grootbedrijven en midden- en kleinbedrijf zijn niet unaniem in hun eisen op de arbeidsmarkt. Daarnaast doen werkgevers bijvoorbeeld ook aan 'screening'; zij selecteren werknemers op grond van een behaald diplomaniveau, en niet op grond van de inhoud van de opleiding. Of er is sprake van discriminatie; werkgevers kiezen dan niet per definitie de beste afgestudeerde.⁴⁵ Daarnaast zijn arbeidsmarktontwikkelingen niet altijd perfect te voorspellen. Toch zijn die ontwikkelingen van groot belang voor de inrichting en invulling van het onderwijs. In deze paragraaf gaan we daarom in op algemene ontwikkelingen in de relatie tussen deze twee maatschappelijke instituties, en op de thematiek die in dit verband momenteel grote aandacht van zowel beleidsmakers, onderwijspraktijk als onderzoekers krijgt, namelijk de problematiek die aangeduid wordt als Voortijdig Schoolverlaten.

1.3.1 Ontwikkelingen onderwijs en arbeidsmarkt

Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en nieuwe competenties

Een van de functies van het onderwijs is het afleveren van goed opgeleide deelnemers aan de arbeidsmarkt. In termen van paragraaf 1.1: het onderwijs kwalificeert onder andere voor de arbeidsmarkt, het alloceert en selecteert geschikte arbeidskrachten. Ook voor deze taak geldt dat veranderende omstandigheden repercussies hebben voor de invulling van de rol die het onderwijs hierin moet spelen.

In de Middeleeuwen waren arbeid, leren en leven geïntegreerd in het gildensysteem. Kenmerkend voor het gildensysteem was het praktische karakter van de opleiding. Tijdens het werken werden kennis en vaardigheden opgedaan die nodig waren voor het uitoefenen van het te leren vak. Theorie en praktijk waren verweven. De gilden verdwenen met de opkomst van de industrialisatie. In de 19e eeuw vond mede door de industrialisatie differentiatie plaats tussen werk en onderwijs. Doordat het productieproces complexer werd, was meer theoretische kennis noodzakelijk die niet op de arbeidsplaats kon worden geleerd.⁴⁶ In het industriële tijdperk was het arbeidsproces op dusdanige wijze georganiseerd dat het management hierop maximale invloed kon uitoefenen en de werknemers hierop nauwelijks controle hadden (het Taylorisme). Door arbeidsdeling en specialisatie werd het productieproces teruggebracht naar zo klein mogelijke arbeidstaken die het liefst door één werknemer konden worden uitgevoerd. Vakkennis en vaardigheden waren dan ook ruim voldoende om je op de arbeidsmarkt te handhaven.⁴⁷ Midden jaren zeventig werd duidelijk dat nieuwe technologieën niet alleen het productieproces veranderden en de wijze van organiseren van het werk, maar ook de inhoud van het beroep. Door deze snelle veranderingen waren technische en instrumentele kwalificaties niet toereikend meer om zich op de ar-

beidsmarkt te handhaven. Om een baan te verwerven en te houden (en voor maatschappelijke participatie) waren nieuwe cognities, vaardigheden en attitudes nodig.⁴⁸ Of anders uitgedrukt: door snelle veranderingen in de wijze waarop het werk georganiseerd wordt, arbeidsprocessen verlopen, beroepsinhouden veranderen en beroepen verdwijnen, worden door de arbeidsmarkt andere vaardigheden geëist dan procesafhankelijke vaardigheden (vakken en vakvaardigheden). De nadruk komt meer te liggen op procesafhankelijke vaardigheden of competenties. Naast cognitieve vaardigheden spelen sociaal-communicatieve, sociaal-normatieve, probleemoplossende en creatieve vaardigheden een sleutelrol. Door de snelle ontwikkelingen zal de toekomstige werknemer bovendien niet lang kunnen bogen op bestaande kennis en vaardigheden, maar zal hij of zij zich continu moeten bezinnen op de veranderingen en leren hoe hier mee om te gaan: hij of zij moet leren leren. Dit leren leren is een noodzaak om een baan te verwerven en te behouden (employability) en om maatschappelijk te kunnen participeren. In paragraaf 6.2.2 wordt nader ingegaan op begrippen die in dit verband relevant zijn, zoals constructivistisch leren, transfer, et cetera.

Het onderwijs, met zijn traditionele manier van kennisoverdracht, respectievelijk opleiden, kan niet meer voldoen aan de kwalificatie-eisen die de huidige arbeidsmarkt stelt. De kwalificatie-eisen van het bedrijfsleven, de ontoreikendheid van het onderwijs om aan deze eisen te voldoen, de economische malaise en de hoge (jeugd)-werkeloosheid waren vanaf eind jaren zeventig de uitgangssituatie voor de inzet van overheid, onderwijs en bedrijfsleven om de huidige en toekomstige werknemers voldoende gekwalificeerd de arbeidsmarkt te laten betreden.⁴⁹

(Nieuwe) inrichting beroepsonderwijs

Om adequaat te kunnen inspelen op de geschetste ontwikkelingen, op nieuwe en steeds wisselende situaties op de arbeidsmarkt, en de nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes die daarvoor moeten worden aangeleerd, hebben zich in het beroepsonderwijs de laatste jaren tal van ontwikkelingen voorgedaan. Kernpunten zijn onder meer het streven naar een meer inhoudelijke aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt; decentralisatie en autonomie van onderwijsinstellingen en een betere afstemming tussen de verschillende leerwegen in het secundair beroepsonderwijs. Het beleid is sterk gericht op een grotere betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de inhoud en vormgeving van het beroepsonderwijs: sociale partners spelen een vooraanstaande rol bij het vaststellen van de 'uitstroomprofielen' in het reguliere beroepsonderwijs.

De veranderingen in het beroepsonderwijs zijn verankerd in de Wet Educatie en Beroepsvorming (WEB). De WEB trad in werking in 1997. Verder werd het voorbereidend beroepsonderwijs (vbo) en het middelbaar algemeen vormend onderwijs (mavo) tot het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) samengevoegd. Het vmbo startte in 1999.

Doelen waarvan wordt gehoopt dat ze onder andere via de WEB worden gerealiseerd, zijn:

- het leveren van maatwerkopleidingen, zowel toegesneden op de eisen van de arbeidsmarkt als op de behoeften van potentiële leerlingen;
- het zorgdragen dat iedereen die het beroepsonderwijs verlaat, beschikt over een kwalificatie die ten minste een startpositie op de arbeidsmarkt garandeert;
- het terugdringen van het lage rendement van het beroepsonderwijs.

De opbouw van een landelijke kwalificatiestructuur en de oprichting van Regionale Opleidings Centra (ROC's) zijn centrale elementen van de wet.⁵⁰ De kwalificatiestructuur is het centrale instrument om de ontwikkeling van beroepsgerichte leerplannen die zijn afgestemd op de arbeidsmarkt, te stimuleren. In het format van de kwalificatiestructuur die de overheid heeft vastgesteld, wordt voor vier niveaus van middelbaar onderwijs (zie voorbeeld 1.2) een set aan kwalificaties c.q. opleidingen geformuleerd, die afgeleid moeten zijn van beroepsprofielen die de sociale partners hebben aangeleverd. De kwalificaties kunnen via twee leerwegen, te weten een voltijdse of een deeltijdse, worden verworven. De kwalificatiestructuur formuleert wat het onderwijs moet realiseren. In de eindtermen die op de beroepsprofielen zijn gebaseerd wordt, op een zeker abstractieniveau, aangegeven wat van de afgestudeerden op elk van de kwalificatieniveaus in de praktijk wordt verwacht. Daarbij wordt rekening gehouden met een beroepsgericht-, een doorstromen- en een algemeen vormend element.

■ Voorbeeld 1.2 Niveaus ROC-kwalificaties voor een Hotelschool, afdeling Horeca

(Voorbeeld ontleend aan: Website Koning Willem I-College, 's-Hertogenbosch)

Horeca-Assistent (niveau 1)

Fastfood, snacks of werken in de keuken zijn typisch onderdelen die passen bij de opleiding horeca-assistent. Het is een opleiding via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). Dit betekent dat je een dag in de week op school in de keuken of in restaurant Ons Restaurant staat en de theorielessen volgt. De vier andere dagen werk je in de praktijk bij een erkend leerbedrijf. Je bent hier bezig met werken en leren. Het is een eenjarige opleiding voor een uitvoerende functie in de horeca, een dienstverlenende instelling of een cateringbedrijf.

Kok (niveau 2) en Zelfstandig Werkend Kok (niveau 3)

Als kok moet je zelfstandig gerechten en maaltijden bereiden. Als het tijdens een lunch of diner erg druk is, moet je onder grote tijdsdruk kunnen werken. Als Zelfstandig Werkend Kok bestaat je taak uit het plannen, organiseren, leiden en uitvoeren van de werkzaamheden in de keuken, onder verantwoordelijkheid van een leidinggevende. Tegenwoordig wordt van iedere vakbekwame kok in restaurant, catering of instellingskeuken verwacht dat hij of zij ook (enige) kennis heeft van dieetmaaltijden en speciale voedingsgewoonten. De opleiding kok is een opleiding via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) en de beroepsopleidende leerweg (BOL). De opleiding Zelfstandig Werkend Kok is een opleiding via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL).

Gastheer/-vrouw (niveau 2) en Zelfstandig Werkend Gastheer/-vrouw (niveau 3)

Als Gastheer/-vrouw moet je in staat zijn je gasten op plezierige wijze te ontvangen en te begeleiden. Het gaat dan niet alleen om het (bedienen van) eten én drinken, maar ook een goede uiterlijke verzorging, het geven van advies en kennis van de moderne vreemde talen zijn belangrijk. Als Zelfstandig Werkend Gastheer/-vrouw heb je dezelfde taken, en neem je bovendien een deel van de organisatie en planning voor je rekening. De opleiding Gastheer/-vrouw is een opleiding via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) en de beroepsopleidende leerweg (BOL). De opleiding Zelfstandig Werkend Gastheer/-vrouw is een opleiding via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL).

Horecaondernemer/-manager (niveau 4)

Met dit diploma kun je vooral gaan werken in (middelgrote) hotels en restaurants.

Het accent ligt op toezichhoudende managementtaken. Je kunt zelf een bedrijf beginnen óf je werkt in loondienst, bijvoorbeeld als bedrijfsleider, hotelmanager, restaurantmanager, food & beverage manager, frontoffice manager, conferencemanager of cateringmanager.

In al deze functies 'bewaak' je in meer of mindere mate de voortgang van het bedrijf en ben je verantwoordelijk voor commerciële, financiële, operationele en personele zaken. Je draagt zorg voor het ondernemingsplan, de bedrijfsvoering en het bedrijfsbeheer. Daarvoor moet je natuurlijk wel beschikken over een aantal vaardigheden, zoals leidinggevende kwaliteiten, organisatietalent, een dienstverlenende instelling, flexibiliteit en flair. Er zijn veel mogelijkheden om na deze opleiding door te studeren. De opleiding Horecaondernemer/-manager is een opleiding via de beroepsopleidende leerweg (BOL) en duurt vier jaar.

Bij het opzetten van de kwalificatiestructuur is gekozen voor een gerichtheid op brede en duurzame kwalificaties, die afgestudeerden tot een hoge mate van flexibiliteit in staat moeten stellen. De brede basisopleidingen moeten tegemoetkomen aan de wens vanuit de arbeidsmarkt dat (toekomstige) werknemers in de breedte mobiel zijn en goed met snelle veranderingen kunnen omgaan. De recente discussies over employability en levenslang leren lijken deze uitgangspunten te onderstrepen.

Ter afsluiting nog enkele opmerkingen over de vorming van de, al eerder genoemde, Regionale Opleidingscentra (ROC's). Alle instellingen voor (kort) middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie zijn opgegaan in ongeveer zestig instellingen, waarvan 46 ROC's. Deze grootschalige instellingen zijn relatief autonoom en bieden een breed scala aan opleidingen voor een gedifferentieerde groep deelnemers, jongeren en volwassenen. De processen van fusering en schaalvergroting hebben hoge eisen gesteld aan de organisatie en het management van de instellingen en doen dat nog. De verworven autonomie geeft ruimte voor strategisch en onderwijskundig beleid, maar stelt ook nieuwe kwaliteitseisen. Na de eerste fase van organisatorische vormgeving, is de vernieuwing van het educatieve aanbod een belangrijke uitdaging voor de nieuwe instellingen. Deze heeft betrekking op de vorming van nieuwe opleidingen/leerwegen, nieuwe begeleidings-overdrachtvormen, nieuwe leeromgevingen en nieuwe taken en functies voor docenten. Hoe de ROC's de eindtermen uiteindelijk realiseren en de deelnemers het vereiste niveau bijbrengen, blijft in grote lijnen een zaak van henzelf. Over de kwaliteit van de resultaten en de doelmatigheid van het proces wordt publieke verantwoording afgelegd.

1.3.2 Voortijdig schoolverlaten

Definities en omvang

De herinrichting van het Voortgezet en Beroepsonderwijs beoogt zowel de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt als het zoveel mogelijk deelnemers een startkwalificatie te laten behalen. Sinds de Notitie 'Een goed voorbereide start'⁵¹ wordt de term 'voortijdig schoolverlaters' in Nederland gebruikt voor leerlingen die het onderwijs verlaten zonder 'primaire startkwalificatie'. Van een primaire startkwalificatie is sprake bij het bereiken van minimaal een van de volgende onderwijsniveaus: vwo, havo, twee jaar mbo, kort-mbo of primair leerlingwezen. Dat betekent dat leerlingen die het onderwijs verlaten met alleen een vbo- of mavo-diploma in deze nieuwe optiek tot de voortijdig schoolverlaters worden gerekend. Daarentegen zijn leerlingen die zonder vbo- of mavo-diploma in het leerlingwezen of

het mbo een opleiding volgen, geen voortijdig schoolverlaters, aangezien zij zich nog in een scholingstraject bevinden dat uitzicht geeft op het behalen van de startkwalificatie.

Voorheen werden alleen jongeren die het voortgezet onderwijs ongediplomeerd verlieten als voortijdig schoolverlaters gezien. Om deze 'harde kern' van voortijdig schoolverlaters als afzonderlijke groep aan te duiden, worden nu de termen 'zeer voortijdig schoolverlaters' en 'drop-outs' gebruikt. Dege-
nen onder hen die al voor de 16-jarige leeftijd het onderwijs de rug toekeren, vormen de 'bodengroep' van deze jongeren.

De definitie van 'startkwalificatie' lijkt helder. Toch is de informatie over de omvang van het voortijdig schoolverlaten vaak confuus en tegenstrijdig. Percentages waarover wordt gerapporteerd lopen uiteen van 2 tot 30% leerlingen die voortijdig het onderwijs zouden verlaten. Vooral internationale vergelijkingen leveren vaak ondeugdelijke resultaten op. Landelijk wordt de omvang van het voortijdig schoolverlaten vastgesteld aan de hand van grootschalig cohortonderzoek, vooralsnog voornamelijk uitgevoerd in het voortgezet onderwijs; voor het middelbaar beroepsonderwijs geldt dat we afhankelijk zijn van registraties die leerplichtambtenaren, scholen zelf, of daartoe opgerichte Regionale Meld en Coördinatiecentra (RMC's) bijhouden. Het is moeilijk precies te achterhalen welke leerlingen definitief uit het onderwijs zijn vertrokken. Er ontbreekt nog het nodige aan een goede registratie bij de scholen. Ook is het voor de telling moeilijk dat leerlingen regelmatig later weer instromen in een of andere vorm van onderwijs. Omdat nu vaak per onderwijstype wordt gerapporteerd, kan daardoor verwarring omtrent de omvang ontstaan. Als bijvoorbeeld vanuit het middelbaar beroepsonderwijs (ROC's) wordt gemeld dat 30% van de leerlingen voortijdig, dus zonder startkwalificatie, het onderwijs verlaat, betreft dit een percentage van een specifieke groep leerlingen. Het betreffende percentage geldt dus geenszins voor de totale leerlingpopulatie.

Internationale vergelijkingen gaan vaak mank omdat deelnemers aan zeer verschillende onderwijssystemen met elkaar worden vergeleken. In Nederland is bijvoorbeeld de (partieel) leerplichtige leeftijd 18 jaar, terwijl dat in de meeste landen 16 jaar is. Verder is van belang of al na vier jaar voortgezet onderwijs een diploma kan worden gehaald (wat tot gevolg kan hebben dat leerlingen het onderwijs dan al geheel verlaten), of de leerling na vaak doubleren van school af moet, of een nog eenvoudiger traject kan worden gevolgd, en hoe de doorstroming is geregeld. Correcties op rapportages die tot nu toe door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)⁵² zijn uitgegeven in hun jaarlijkse 'Education at a glance' leveren het volgende beeld op voor een aantal Westerse landen.

Uit tabel 1.3 valt af te lezen dat het percentage voortijdig schoolverlaters in Nederland in vergelijking met de overige landen relatief laag is. Het drop-out-percentage is vergelijkbaar met dat van Zweden en Frankrijk, alleen in Australië verlaten gemiddeld genomen minder leerlingen het voortgezet onderwijs voor het beëindigen van de volledige leerplicht. Bij de percentages voor België en Duitsland moet wel worden opgemerkt dat ook in deze landen sprake is van een partiële leerplicht; ook hier eindigt de volledige leerplicht twee jaar eerder en is dus sprake van een overschatting.

Volgens oude berekeningen, waarin voor Nederland werd uitgegaan van een leeftijdsgrens van 18 jaar, was het Nederlandse drop-outpercentage aanzienlijk hoger (17.5) en was dus sprake van een duidelijke overschatting van de omvang van het voortijdig schoolverlaten.⁵³

Tabel 1.3 Voortijdig schoolverlaten voor het einde van de volledige leerplicht 'drop-out' en, voorzover bekend, op 17-jarige leeftijd (percentages)

	Leeftijd	Drop-out	17 jaar
Nederland	16	2,7	8,0
Australië	15	1,9	6,5
België	18	12,5	
Canada	16	6,0	20,9
Denemarken	16	6,2	18,3
Duitsland	18	15,7	6,4
Finland	16	7,4	9,5
Frankrijk	16	3,9	7,4
Groot-Brittannië	16	13,1	
Hongarije	16	11,8	28,9
Ierland	15	4,4	19,1
Noorwegen	16	5,0	
Spanje	16	17,3	25,2
Verenigde Staten	17	21,4	21,4
Zweden	16	3,0	4,2

Uit de tabel blijkt verder dat ook het percentage voortijdig schoolverlaters dat op 17-jarige leeftijd ongekwalificeerd het voortgezet onderwijs verlaat, voor Nederland relatief laag is.

Benaderingen van voortijdig schoolverlaten

Het beeld dat blijktens de literatuur bij beleidsmakers heerst van voortijdig schoolverlaters is overwegend negatief. Omdat zij hun onderwijsloopbaan niet met succes hebben afgerond, zouden zij vaak met ongewenste werkloosheid worden geconfronteerd en niet in staat zijn zelfstandig in hun levensonderhoud te voorzien. Beleidsmatig wordt voortijdig schoolverlaten in de Westerse landen als een van de belangrijkste problemen van het onderwijs gezien.

Tegen de achtergrond van dit negatieve beeld kan de vraag worden gesteld voor wie voortijdig schoolverlaten een probleem is, evenals de vraag waarom het een probleem is. Die vragen blijken overigens ook verband te houden met de vraag wat nu precies onder voortijdig schoolverlaten moet worden verstaan. Ideaaltypisch gezien kan in de literatuur een drietal conceptuele benaderingen worden onderscheiden.

In de eerste benadering wordt voortijdig schoolverlaten gerelateerd aan de leerplicht.⁵⁴ Dit is het perspectief van de wetgever, in casu de overheid. Van voortijdig schoolverlaten kan worden gesproken wanneer leerlingen in de leerplichtige leeftijd niet meer naar school gaan. Leeftijd is derhalve het centrale criterium voor het vaststellen wie als voortijdig schoolverlater moet worden aangemerkt. Dit perspectief komt overeen met de leerplichtdefinitie. In de tweede benadering staat het perspectief van de opleiders, in casu het onderwijsveld, centraal. Voortijdig schoolverlaters zijn dan leerlingen die de opleiding waaraan ze zijn begonnen, verlaten voordat ze haar met een diploma hebben afgerond. Leeftijd speelt in deze benadering geen rol, het behaalde diploma of certificaat daarentegen wel. Daarom wordt in dit verband soms de term intern rendement gebruikt⁵⁵, waarmee wordt verwezen naar het percentage leerlingen dat vanuit een bepaald instroomjaar de studie met goed gevolg heeft afgesloten. Dit perspectief komt overeen met de 'oude' diplomadefinitie.

Het perspectief van de arbeidsmarkt, in casu de werkgevers, is het derde perspectief dat onderscheiden kan worden. Hier is de centrale vraag of voortijdig schoolverlaters voldoende gekwalificeerd zijn voor het beroep of de functie waarvoor werkgevers hen in dienst willen nemen. Diploma's kunnen een rol spelen bij het bepalen van de kwalificatie-eisen, maar worden door de werkgevers lang niet altijd als noodzakelijk gezien. In tijden van een overspannen arbeidsmarkt wordt soms geprobeerd leerlingen tot voortijdig schoolverlaten over te halen. Dit perspectief komt overeen met de startkwalificatiedefinitie.

De drie benaderingen zijn ieder voor zich evenwel niet afdoende om het door beleidsmakers en maatschappij als problematisch beschouwde zeer voortijdige schoolverlaten in beeld te brengen. Dat studenten hogere opleidingen zonder diploma beëindigen, is weliswaar problematisch vanuit het oogpunt van het rendement van de betrokken opleiding, maar volgens de heersende opvattingen zijn deze studenten door hun havo- of vwo-diploma toch voldoende toegerust voor de arbeidsmarkt. Studenten die opleidingen voltooien waarnaar geen maatschappelijke vraag bestaat, worden evenmin als voortijdig schoolverlater beschouwd, ook al zijn zij onvoldoende gekwalificeerd voor functies waaraan wel maatschappelijke behoefte bestaat. In die zin is noch het perspectief van het onderwijsveld, noch dat van de arbeidsmarkt in dit opzicht doorslaggevend, maar gaat het bij het perspectief waarmee beleidsmakers naar zeer voortijdig schoolverlaten kijken om een combinatie van de drie onderscheiden benaderingen. Zeer voortijdig schoolverlaten is dan problematisch omdat het leerlingen betreft die – op een leeftijd waarop ze doorgaans nog leerplichtig zijn – zonder diploma het voortgezet onderwijs verlaten, waardoor zij over geen enkele kwalificatie voor de arbeidsmarkt zouden beschikken.

Verklaringen van voortijdig schoolverlaten

Hansen, Fisherkeller en Johnson⁵⁶ stellen vast dat onderzoekers de neiging hebben om bij drop-outs die mislukken de verklaring te zoeken in maatschappelijke achtergronden en bij succesvolle drop-outs in individuele kwaliteiten. Omdat de wetenschappelijke literatuur over voortijdig schoolverlaten hoofdzakelijk aandacht besteedt aan de achtergronden en oorzaken van voortijdig schoolverlaten en nauwelijks aan de verdere carrières, krijgt het negatieve beeld de overhand. De auteurs bepleiten daarom meer onderzoek naar de intenties en carrières van drop-outs.

Uit de omvangrijke literatuur over achtergronden van voortijdig schoolverlaten komt een groot aantal factoren naar voren, die een rol kunnen spelen in het proces dat een leerling ertoe brengt de school de rug toe te keren. Genoemd worden onder meer factoren op leerlingniveau, op gezinsniveau, op peergroup-niveau, op schoolniveau en op macroniveau (zoals de situatie op de arbeidsmarkt)⁵⁷.

Tot de factoren op leerlingniveau kunnen intelligentie en leerprestaties worden gerekend, maar ook zelfvertrouwen, aspiratieniveau en motivatie (zie ook hoofdstuk 4). Voortijdig schoolverlaters scoren op al deze variabelen in doorsnee slechter dan leerlingen die wel op school blijven.⁵⁸ Zij vinden het bovendien vervelender om naar school te gaan. Dit uit zich in een geringere inzet tijdens de lessen, een minimale investering in huiswerk en een grote mate van schoolverzuim.⁵⁹

Op gezinsniveau hebben de ouders van drop-outs vaak een lage opleiding en behoren zij relatief vaak tot etnische minderheidsgroepen. Gezinsinvloeden

worden in de literatuur beschouwd als een belangrijke tussenschakel in de verklaring van voortijdig schoolverlaten.⁶⁰ Voortijdig schoolverlaters zijn vaak afkomstig uit grote gezinnen of éénoudergezinnen. Een werkloze vader en materiële belemmeringen worden ook frequent gesignaleerd. Volgens Gaustad⁶¹ zijn ouders van uitvallers gemiddeld lager opgeleid, hebben lagere verwachtingen ten aanzien van hun kind en zijn minder bij de school betrokken dan ouders van schoolblijvers. Bij uitvallers is bovendien vaker sprake van een discrepantie tussen de communicatie, opvoeding en disciplinerende in de thuissituatie en de waarden en normen van de school.⁶²

Ook de peergroep kan haar invloed doen gelden. Voor de binding met de school is het van belang dat de peergroep bestaat uit medeleerlingen van dezelfde school. Voortijdige schoolverlaters gaan vaker om met vrienden van buiten hun eigen school.⁶³

De invloed van de school op het voortijdig schoolverlaten is nog betrekkelijk weinig onderzocht en bovendien zijn de uitkomsten niet eenduidig.⁶⁴ Het schoolklimaat zou, meer dan de grootte van de school, bepalend zijn. Voortijdig schoolverlaten komt minder voor op scholen met een 'warm' schoolklimaat, waar minder sancties worden toegepast bij wangedrag van leerlingen, waar zich minder conflicten voordoen en waar prestaties positief worden gewaardeerd.⁶⁵

Verscheidene auteurs hebben geprobeerd een aantal van bovengenoemde factoren te combineren tot een meer samenhangend geheel van verklaringen.⁶⁶ Een vaak gebruikt onderscheid daarbij is het onderscheid tussen 'pull'- en 'push'-factoren. Bij 'pull'-factoren of aantrekkingsmechanismen gaat het om factoren van buiten het onderwijs die een zuigende werking hebben op de leerlingen. De arbeidsmarkt en de daaraan gekoppelde mogelijkheid om over veel meer geld te beschikken, kan een grote aantrekkingskracht op leerlingen hebben. Maar ook alternatieve vormen van onderwijs, zoals kortlopende praktijkgerichte opleidingen of cursussen die in samenwerking met het bedrijfsleven zijn opgezet, zijn soms aantrekkelijker dan het reguliere onderwijs. Vrouwelijke leerlingen zijn soms meer gericht op het stichten van een gezin dan op het volgen van onderwijs. 'Push'-factoren of afstotingsmechanismen kunnen meer direct in het onderwijs zelf gesitueerd worden, althans in de relatie tussen het onderwijs en de betrokken leerling. De Vries⁶⁷ onderscheidt hierbij wat de leerling betreft drie categorieën: gebrek aan capaciteiten, verveling of irritatie en culturele/sociale isolatie en/of discriminatie. Het gemeenschappelijke hierin is dat de leerling om welke reden dan ook een afkeer heeft van school of daaraan weinig belang hecht voor het toekomstige leven.

Zoals gezegd is er nog nauwelijks onderzoek gedaan naar verdere carrières van voortijdig schoolverlaters. Het beperkte onderzoek laat bovendien uiteenlopende resultaten zien. Sommige auteurs benadrukken de negatieve aspecten van voortijdig schoolverlaten. Volgens Rumberger⁶⁸ ondervinden voortijdig schoolverlaters gedurende hun hele leven problemen bij het vinden van vast en goedbetaald werk. Coley⁶⁹ constateert dat de kloof tussen drop-outs en goedopgeleiden met het ouder worden toeneemt. Andere auteurs laten evenwel minder negatieve of zelfs positieve geluiden over de kansen van drop-outs horen. Jordan et al.⁷⁰ bestudeerden de toekomstplannen van drop-outs en ontdekten dat een groot deel van hen van plan was op een later moment weer naar school te gaan. Chuang⁷¹ stelde vast dat dit bij een aantal van hen ook daadwerkelijk was gebeurd.

Beleid in verband met het voortijdig schoolverlaten

Doordat het beleid met betrekking tot de bestrijding van onderwijsachterstanden is gedecentraliseerd (GOA), krijgen gemeentelijke overheden de verantwoordelijkheid voor alle speerpunten in het onderwijsachterstandenbeleid, zoals genoemd in het landelijke beleidskader GOA (zie paragraaf 1.2.4). Eén van deze speerpunten is voortijdig schoolverlaten.

In de nota Landelijk Beleidskader Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid wordt met betrekking tot voortijdig schoolverlaten het volgende vermeld:

- 1 Jaarlijks wordt in samenwerking met de lokale partners het aantal voortijdig schoolverlaters zoveel mogelijk vermindert.
- 2 Bij de uitwerking wordt aan de volgende aspecten aandacht besteed: stroomlijning van de aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, informatie-uitwisseling over leerlingen, uitlijning van de activiteiten met die in het kader van de regionale meld- en coördinatiefunctie, en samenhang met regionale ontwikkelingen in het kader van vernieuwd voorbereidend beroepsonderwijs en middelbaar algemeen vormend onderwijs'.⁷²

Na de wet GOA uit 1998 waarin voortijdig schoolverlaten één van de prioriteiten is, kwam het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in 1999 met het Plan van Aanpak⁷³, met voortijdig schoolverlaten als apart beleidsstuk. Hierin zijn drie speerpunten geformuleerd om voortijdig schoolverlaten aanzienlijk terug te dringen. Deze zijn:

- preventie in het onderwijs;
- betere melding en coördinatie, en meldplicht voortijdig schoolverlaters tot 23 jaar;
- aanpak van risicojongeren in de grote steden.

Verder is het beleid om voortijdig schoolverlaten aan te pakken nauw verweven met diverse andere binnenlandse beleidsmaatregelen. Het is één van de thema's in De Meerjaren Ontwikkelings Programma's (MOP) van het Grotestedenbeleid, in het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandenbeleid (GOA) en in de Wet op de RMC (vanaf 1 januari 2001), waarin de Regionale Meld- en Coördinatiefunctie wettelijk wordt geregeld, alsook de meldingsplicht van niet meer leerplichtige voortijdig schoolverlaters tot 23 jaar.

Het beleid zoals dat in Nederland wordt gevoerd, is ook verweven met het Europese Structuur Fondsen-project 'Bestrijding Voortijdig Schoolverlaten' dat loopt van 2000 tot en met 2006. Dit project wordt uitgevoerd door instellingen en is gericht op een preventieve aanpak van voortijdig schoolverlaten.

Om tot een goed beleid met betrekking tot en een goede praktische aanpak van voortijdig schoolverlaten te komen, is het van belang om integraal beleid te voeren en intensieve samenwerking op praktisch niveau te realiseren. Wat betreft integrale beleidsvoering kan het volgende worden vastgesteld. De landelijke overheid heeft gekozen voor samenwerking tussen diverse departementen om voortijdig schoolverlaten integraal aan te pakken. De belangrijkste ministeries hierbij zijn het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W) en het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS). De bundeling van krachten heeft ook gevolgen voor de financiering van de probleemaanpak. Verschillende budgetten zullen geïntegreerd worden ingezet bij de bestrijding van voortijdig schoolverlaten. Dit integrale karakter wordt ontschotting of ontcooking van beleid en financiën genoemd.⁷⁴ Ook op het niveau van de gemeente wordt een dergelijke aanpak verlangd. Het gaat om intersectoraal, ofwel integraal beleid. Zo ontstaat de sterkste basis voor een gerichte probleemaanpak. Er zijn vier beleidsdomeinen die doorgaans betrokken zijn bij het integrale beleid rondom voortijdig schoolverlaten. Deze zijn⁷⁵:

- domein Onderwijs (onder andere scholen, ROC's, leerplicht, onderwijsopvangvoorzieningen);
- domein Jeugdzorg (onder andere Jeugd GGD, GGD, schoolmaatschappelijk werk);
- domein Justitie (onder andere OM, politie, kindbescherming, jeugdreclassering);
- domein Arbeid (onder andere ROC's, AOB en Wet Inschakeling Werkzoekenden (WIW)).

Bij het voorkomen en bestrijden van voortijdig schoolverlaten wordt naast een inhoudelijke benadering (GOA) ook ingezet op melding en registratie als apart, maar aanverwant beleid. Adequate en snelle registratie is een absolute voorwaarde voor een zinvolle aanpak van voortijdig schoolverlaten.⁷⁶ Op deze manier ontstaat een overzicht van de groep waar het om gaat, en verdwijnen desbetreffende jongeren niet uit beeld. Behalve voor de onderwijsinstellingen is een rol weggelegd voor bijvoorbeeld welzijn, jeugdzorg en jeugdhulpverlening, justitie/politie en het arbeidsveld, zoals de Adviescentra voor Opleiding en Beroep (AOB), werkgevers en de uitvoerders van de Wet Integratie Werkzoekenden (WIW).⁷⁷ Om bovenstaande op een structurele manier vorm te geven besloot de landelijke overheid in 1993 tot het vormen van de zogenaamde Regionale Meld- en Coördinatiefunctie. Belangrijk doel van deze functie zou zijn het 'bevorderen van een regionale infrastructuur ten behoeve van het voortijdig schoolverlaten'.⁷⁸

Het was niet de bedoeling dat voor het uitvoeren van de regionale melding en coördinatie een nieuwe organisatie of instelling werd gestart. Het gaat om gemeentelijke taken en initiatief en uitvoering zijn dan ook voor rekening van de samenwerkende gemeenten in de regio. De bedoeling was dat bestaande samenwerkingsverbanden werden geordend en uitgebreid. Per regio is er nu één contactgemeente. Het besluit over de RMC-functie is begonnen als een tijdelijk initiatief maar in 1997 is de werking ervan verlengd en sinds januari 2001 is de Wet op de RMC van kracht en is deze functie wettelijk geregeld. RMC's hebben tot taak te zorgen voor krachtenbundeling op het terrein van voortijdig schoolverlaten op regionaal niveau en het realiseren van sluitende melding, registratie en verwijzing van zowel leerplichtige als niet-leerplichtige voortijdig schoolverlaters tot 23 jaar⁷⁹. Dit kan wor-

den bewerkstelligd door het tot stand brengen van regionale netwerken van relevante partijen om het voortijdig schoolverlaten aan te pakken. Zo kan een goed overzicht ontstaan welke instellingen hulp en trajecten op maat kunnen bieden aan jongeren die de school voortijdig (dreigen te) verlaten.

De hoofdlijnen van een sluitende melding en registratie zijn:

- alle jongeren zonder startkwalificatie worden in het kader van de RMC-functie door gemeenten geregistreerd;
- melding van uitvallende jongeren aan het RMC geschiedt door het onderwijs;
- melding van jongeren zonder startkwalificatie die niet meer aan het onderwijs deelnemen, gebeurt door de instelling (onder andere het AOB) waar de jongere opduikt.⁸⁰

1.4 De pedagogische functie van het onderwijs⁸¹

In vrijwel alle westerse samenlevingen zijn debatten gaande over het verlies of de verandering van waarden en de effecten daarvan voor de sociale cohesie van die samenlevingen. Ten gevolge van sociale veranderingsprocessen als secularisering, het multicultureler worden van de samenleving en individualisering dreigt de gemeenschappelijkheid (cohesie/integratie) binnen de samenleving te verdwijnen, en dat terwijl cohesie binnen een maatschappij wordt gezien als noodzakelijke voorwaarde voor het blijven functioneren van een samenleving. De aandacht voor waarden en normen en de daarmee verband houdende opvoedingstaak wordt versterkt door een aantal maatschappelijk onaanvaardbaar geachte praktijken (bijvoorbeeld zinloos geweld). Er worden vele pogingen in het werk gesteld om oude waarden in ere te herstellen of nieuwe waarden naar voren te schuiven.⁸² Het onderwijs krijgt hierbij een belangrijke functie toebedeeld, de zogenaamde pedagogische functie. In termen van paragraaf 1.1 betreft het hier vooral de integratiefunctie van het onderwijs.

1.4.1 Visies op de pedagogische functie

De pedagogische functie van het onderwijs wordt door Vedder en Veugelaers⁸³ gedefinieerd als een combinatie van aandacht voor het ontwikkelen van waarden, het ontwikkelen van vaardigheden voor waardecommunicatie, en participatie in de schoolcultuur. Deze drie elementen tezamen vormen 'waardevormend onderwijs'. Het is van belang dat de school zich, naast het stellen van cognitieve doelen, ook richt op andere kwaliteiten, zoals bijvoorbeeld sociale kwalificaties en emotionele intelligentie.⁸⁴ Het onderwijs zou aandacht moeten besteden aan de affectieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen⁸⁵. De term 'pedagogisch' heeft hier betrekking op de identiteitsvorming van leerlingen, en vooral de rol van waarden en normen daarbij. Alle taken die in de school zijn te onderscheiden, of ze nu met kennis, vaardigheden, waarden, affecten, motivering, of wat dan ook te maken hebben, moeten worden gezien als aspecten van deze pedagogische functie van

de school.⁸⁶ Wij kiezen bewust voor de term pedagogische ‘functie’. Dikwijls wordt ook gesproken van term pedagogische ‘opdracht’, maar in principe lijkt ‘functie’ een betere term. Een school kan er niet voor kiezen om wel of niet ‘pedagogisch’ te zijn; feit is dat er op school waardevormende elementen zijn, hetzij in de openbaarheid, hetzij verborgen. In de onderwijspraktijk zijn waarden en normen verweven.

Geschiedenis van het denken over de pedagogische functie

De roep om normen en waarden is niet nieuw. Het denken over de pedagogische taak van de school (ook wel ‘normatieve taak’ genoemd) vertoont pendelbewegingen. Al aan het eind van de 12^e eeuw was er grote belangstelling voor de normatieve taak van het onderwijs. In die periode bevelen kerkelijke conventies dat aan kinderen godsdienstige waarden moesten worden bijgebracht in het kader van de strijd tegen de ‘heidense onverschilligheid’.⁸⁷ Leune⁸⁸ concludeert dat de bewegingen in het denken over de pedagogische taak van de school steeds werden veroorzaakt door maatschappelijke ontwikkelingen, met dikwijls een godsdienstige achtergrond, en dus niet direct door veranderingen in het onderwijs zelf.

Ook de laatste decennia is in Nederland op verschillende wijzen aandacht geweest voor de pedagogische functie van de school.⁸⁹ In de jaren vijftig lag het accent op aanpassing aan de (binnen de protestantse, katholieke of openbare ‘zuil’) heersende waarden en normen. Bovendien werd iedereen geacht een bijdrage te leveren aan de wederopbouw van de burgerlijke en economische samenleving. In de jaren zestig kwam er meer aandacht voor zelfontplooiing, maatschappelijke bewustwording en democratisering. Er werd gepleit voor zowel de emancipatie van individuen (persoonlijke emancipatie), als voor die van achtergestelde groepen (politieke emancipatie). In de jaren zeventig werd het denken in termen van de persoonlijke emancipatie dominant. De neo-liberale opvattingen in die tijd moedigden wel bijdragen aan persoonlijke ontplooiing van jongeren aan, maar niet de politieke emancipatie van groepen. De jaren tachtig werden gekenmerkt door technisch-instrumenteel denken over de functie van het onderwijs; er was weinig plaats voor waarden. De nadruk in het onderwijs moest liggen op basisvaardigheden als taal en rekenen. Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw vallen enerzijds voorheen samenhangende waardesystemen uiteen en krijgen mensen anderzijds een grotere zelfstandigheid om eigen waardeoriëntaties te ontwikkelen, daarin zelf keuzes te maken. Mensen kunnen bij wijze van spreken hun eigen ‘pakketje van waarden en normen’ samenstellen uit een grote voorraad van oude en nieuwe waarden en normen. Het gaat er niet meer om dat mensen ‘hun plaats weten’, maar dat ze ‘een positie bepalen’. Het gaat om keuzes maken en weten waarom je zo kiest, de keuzes van anderen respecteren, daarover kunnen communiceren, je stem laten horen. Door de globalisering komt hier nog eens bij dat mensen in aanraking komen met allerlei verschillende culturen met elk hun eigen waarden. Gezien deze ontwikkelingen wordt van jongeren een steeds grotere zelfsturing vereist, ook ten aanzien van waardeontwikkeling. De onafhankelijkheid van groepen en instituties en toegenomen keuzevrijheid door individualisering is niet alleen een emancipatieproces, maar kent ook schaduwzijden.⁹⁰ Je krijgt minder steun en meer eigen verantwoordelijkheid.

Met name Ritzen⁹¹ wees in zijn periode als onderwijsminister op de rol van het onderwijs in de begeleiding en vorming van leerlingen. Er werden processen gestart om een maatschappelijk samenbindend, gemeenschappelijk

waardekader voor het onderwijs te ontwikkelen. Er werd gezocht naar een set van algemeen gedeelde waarden als de basis of ten minste het cement van de samenleving. Deze set van waarden zou de gevaren van doorgesloten individualisering en de bedreigingen van de sociale cohesie op samenlevingsniveau kunnen ombuigen. Het mede door minister Ritzen aangezwengelde debat heeft gewerkt als een katalysator voor de gedachtevorming onder ouders en scholen over de persoonsvorming, de identiteitsontwikkeling van leerlingen en de eigen pedagogische missie en kwaliteitszorg van de school.

Vershillende accenten

In pleidooien voor de herwaardering van de pedagogische functie van het onderwijs worden verschillende accenten gelegd. Vanaf het einde van de jaren tachtig is er ten eerste veel aandacht voor verandering van omgangsvormen. Hierbij valt te denken aan het steeds gelijkwaardiger en informeler worden van omgangsvormen, maar ook aan zaken als zinloos geweld, discriminatie en pesten. Bijdragen van het onderwijs aan het verbeteren van omgangsvormen richten zich met name op de schoolcultuur (waar we later nog op terug zullen komen) en dan vooral op de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leraren en leerlingen.

Een tweede benadering richt zich op het bevorderen van goed burgerschap. In een democratische samenleving mag van burgers worden verwacht dat zij deelnemen aan het sociale leven. Dit betekent rekening houden met elkaar en het bijdragen aan het opbouwen en onderhouden van cohesie op diverse niveaus in de samenleving. De wijze waarop dit burgerschap wordt ingevuld kan verschillend zijn. Een democratische burger kan aanpassingsgericht zijn, calculerend of kritisch.⁹² Tegenwoordig wordt vooral gevraagd om kritisch-democratische burgers, een type burgerschap waarin zelfsturing en sociale betrokkenheid samengaan.⁹³ Het onderwijs levert door middel van leerstof, projecten en de schoolcultuur een bijdrage aan het ontwikkelen van burgerschap.⁹⁴

Een derde accent dat wordt gelegd richt zich op de relatieve versterking van de opvoedende taak van de school. De modernisering van de samenleving heeft geresulteerd in een grotere zelfverantwoordelijkheid van iedereen. Samenhangen tussen opvoedingsinstituties worden lossen en door de erosie van andere opvoedingsinstituties is de relatieve betekenis van de pedagogische taak van de school groter geworden. Vooral ouders hechten grote waarde aan de betekenis van de school voor de opvoeding.⁹⁵ Er lijkt sprake te zijn van een opvoedingsverschuiving van ouders naar school. Doordat ouders vaker buitenshuis werken, verschuiven opvoedkundige taken van huis naar school. Het is belangrijk dat docenten hier goed voor worden toegerust, zodat ouders en leerkrachten volwaardige partners in opvoeding worden.

De vierde benadering legt nadruk op de toename van culturele diversiteit in het onderwijs. De Nederlandse cultuur is zelf gedifferentieerder geworden, maar ook door de komst van immigranten is de culturele pluriformiteit in de Nederlandse samenleving vergroot. Ook de opkomst van de informatie- en communicatietechnologie draagt bij tot de culturele diversiteit. Een belangrijke taak van het onderwijs is om leerlingen te leren omgaan met deze diversiteit.

Een laatste benadering van de pedagogische taak van de school is die waarin de denominatie (kerkelijke stroom) van de school centraal staat. Door ontzuiling en secularisatie lijkt de denominatie van een school echter een minder inhoudsvol begrip te worden. Er moet dan opnieuw inhoud worden ge-

Waardevormend onderwijs in de multiculturele samenleving

Het is van belang ook aandacht te besteden aan de beschouwing van de pedagogische functie van het onderwijs in het kader van de pluriforme en multiculturele samenleving.⁹⁶ In een dergelijke samenleving is het belang van sociale cohesie immers extra urgent.

Door de toegenomen migrantenstroom is de diversificatie van culturen en voor die culturen kenmerkende waarden, normen en gedragingen in Nederland ook toegenomen. Ten aanzien van de acculturatie (de verandering van waarden, normen, attitudes, kennis en vaardigheden die optreedt door het contact tussen verschillende groepen⁹⁷) moet aandacht worden besteed aan drie aspecten⁹⁸:

- 1 onderwijsachterstanden en beperkte mogelijkheden tot maatschappelijke participatie;
- 2 interetnische relaties, discriminatie en vooroordelen; en
- 3 de problematiek van de legitimatie van de aandacht voor specifieke waarden in het onderwijs.

Aanpak van onderwijsachterstanden

De onderwijsachterstanden van kinderen uit etno-culturele groepen en Nederlandse kinderen met laag opgeleide ouders hebben vooral betrekking op cognitieve vaardigheden en kennis. Maar de aanpak van deze leerachterstanden heeft ook te maken met waarden. We kunnen ons de vraag stellen of het gegeven onderwijs voldoende cultuuradaptief is. Wordt er genoeg rekening gehouden met de culturele achtergrond van migranten en hun kinderen? Gezien de problemen, de analyses daarvan en resultaten van divers internationaal en nationaal onderzoek lijkt het onderwijs er niet goed in te slagen deze leerlingen middelen te geven die hun mogelijkheden tot maatschappelijke participatie versterken. Er komt dus weinig terecht van cultuuradaptief onderwijs. Er zou veel aandacht moeten zijn voor vaardigheden en kennis, maar daarnaast moet de school ingericht worden op een wijze die uitnodigt tot leren en die mogelijkheden tot zelfregulatie en samenwer-

king versterkt. Het schoolklimaat is hierbij zeer belangrijk.

Interetnische relaties, discriminatie en vooroordelen

Ten eerste is het van belang te kijken in hoeverre er sociale omgang is tussen personen uit verschillende etnische groepen. Het blijkt namelijk dat kinderen die geen vrienden hebben een risico lopen als het gaat om sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling. Uit onderzoek⁹⁹ blijken huidskleur en andere fysieke kenmerken niet expliciet een rol te spelen bij de vriendenkeuze. Toch lijken leerlingen vooral met andere leerlingen uit dezelfde 'groep' om te gaan. Interetnische relaties zijn echter van belang voor het voorkomen en bestrijden van vooroordelen en discriminatie. Hoe meer leerlingen met elkaar in contact komen, hoe minder snel vooroordelen ontwikkeld worden. Daarom moet op school zeker gestimuleerd worden dat leerlingen uit verschillende etnische groepen contact met elkaar hebben. De school heeft ook taken ten aanzien van discriminatie. Het gaat dan om discriminatie als maatschappelijk probleem, discriminatie als negatieve opbrengst van het onderwijs, en discriminatie als iets dat ook onder leerlingen op school plaatsvindt.

Legitimatieprobleem

In Nederland worden in ieder geval de volgende drie strategieën gebruikt die van belang zijn bij de legitimatie van waarden. Op macroniveau wordt verwezen naar nationale wet- en regelgeving (toegankelijkheid, kerndoelen, examenregelingen, en uit de grondwet tolerantie, afwijzing van discriminatie en garantie voor mogelijkheden voor culturele en ideologische diversiteit). Op mesoniveau kan met bijvoorbeeld ouders worden gepraat om overeenstemming over waarden, gedragsregels en normen te bereiken. Hierbij is consensus dus de legitimatie. Op microniveau wordt uitgegaan van de zogenaamde 'anticipatie op billijking'-strategie. Dit houdt in dat ervan wordt uitgegaan dat docenten en andere pedagogische professionals een common sense-gedachte hebben over wat goed is voor leerlingen.¹⁰⁰

geven aan de profilering van de scholen. Dit wordt versterkt door het toemennende 'consumentengedrag' van ouders. Scholen moeten zich opnieuw profileren, om duidelijk te maken wat hun visie en uitgangspunten zijn.

Geconcludeerd kan worden dat de moderne samenleving van jongeren een grote mate van zelfsturing eist ten aanzien van identiteits- en (daarbinnen) waardeontwikkeling.¹⁰¹ Tegelijk is voor jongeren de context voor deze ontwikkeling complexer geworden. Jongeren moeten leren om te gaan met ver-

schillende waarden. Een samenleving blijft goed functioneren als er sprake is van een bepaalde mate van sociale cohesie en acceptatie van maatschappelijke verantwoordelijkheid. Daarom wordt van jongeren verwacht dat zij zowel het vermogen tot zelfsturing als sociale betrokkenheid ontwikkelen, ook ten opzichte van andere culturen. Het onderwijs krijgt daarbij een belangrijke taak toebedeeld.

1.4.2 Legitimatie van de pedagogische functie van de school

Is het eigenlijk wel terecht dat het onderwijs een zo grote taak krijgt toebedeeld? Mag het onderwijs wel aandacht aan normen en waarden besteden? Wat is hierin de rol van de overheid? Hoe worden waarden getoetst of gecontroleerd? Wat is de vrijheid voor individuele scholen? Hoe moet de school omgaan met pluralisme? Deze en andere vragen zullen in deze paragraaf worden behandeld.

Omgaan met waarden

De discussie over de vraag of de school een pedagogische functie heeft, zullen we hier niet uitvoerig weergeven. Deze vraag wordt meestal positief beantwoord: de school heeft een pedagogische taak, en ook al zou je dat niet vinden, opvoeding gebeurt toch (ook) op school, bewust dan wel onbewust. Dan is vervolgens wél de vraag op welke wijze het onderwijs met waarden omgaat. Ritzen¹⁰² wees in dit kader op drie verschillende manieren van omgaan met waarden in het onderwijs. Ten eerste kan de overheid een aantal specifieke waarden nastreven, zoals waarden uit de grondwet. Ten tweede kan de school op basis van de vrijheid van (in)richting zelf bepalen welke waarden zij vanuit haar denominatie van belang vindt. En ten slotte zijn in de schoolcultuur, in de omgangsvormen tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling, waarden verweven. Ritzen maakte hierbij duidelijk dat het onderwijs zich altijd met waardeontwikkeling bezighoudt, maar dat de overheid slechts in beperkte mate de waarden kan voorschrijven. Misschien was Ritzen hierin wel wat te voorzichtig.¹⁰³ Volgens velen is onderwijzen namelijk per definitie waardegebonden. Docenten 'nemen zichzelf mee' en dragen hun waarden bewust en onbewust uit. Van (indoctrinerende) 'waardeoverdracht' kan (en mag) geen sprake zijn, omdat leerlingen hun eigen waarden moeten kunnen construeren.¹⁰⁴ Maar zij worden daarin wel beïnvloed door anderen. Ook stuurt de overheid meer dan Ritzen suggereerde. Zij levert immers kerndoelen, inhouden van onderwijs en de examenprogramma's. De invulling van de scholen vanuit hun denominatie of visie is een onvermijdelijkheid.

Welke waarden?

Welke waarden en normen¹⁰⁵ kunnen op school aandacht krijgen? Sommige onderwijskundigen en politici maken lange lijsten met onderwijsrelevante waarden. Volgens Berkowitz¹⁰⁶ is er geen 'zak met waarden' nodig voor het ontwikkelen van moreel oordelen en daaruit volgende acties, maar slechts enkele centrale waarden zoals rechtvaardigheid en menselijk welbevinden. De lange lijsten bestaan meestal uit morele waarden, zoals rechtvaardigheid en solidariteit, en meer regulatieve waarden, zoals discipline en het leren omgaan met kritiek. Berkowitz¹⁰⁷ noemt deze regulatieve waarden meta-morele kenmerken: de eigenschappen ondersteunen het moreel functioneren, maar zijn in zichzelf niet moreel. Over het algemeen vertonen de lijsten redelijk veel overeenkomsten, maar soms ook (schijnbare) tegenstrijdigheden. Ze

verschillen nogal eens op de dimensies 'persoonsgericht versus sociaal gericht', 'aanpassing versus zelfstandigheid' en 'de acceptatie van waarden versus het kritisch leren nadenken over waarden'. Vooral over deze laatste dimensie wordt veel gediscussieerd. Van der Werf¹⁰⁸ is bijvoorbeeld van mening dat de pedagogische taak van de school zich alleen mag richten op het overdragen van kennis, inzicht en vaardigheden aan leerlingen, die extra bijdragen dat zij zich op een adequate wijze weten te gedragen binnen en buiten de context van de school. Louter normatieve doelen mag de school niet nastreven, alleen procesdoelen die direct van belang zijn voor de centrale doelen van het onderwijs, die hun neerslag in de leerprestaties hebben.

Zoals eerder al is aangegeven, zijn anderen van mening dat scholen leerlingen moeten begeleiden en opvoeden tot kritisch-democratisch burgerschap. Persoonlijke en maatschappelijke vorming zijn niet alleen van belang voor de leerlingen zelf, maar ook voor de samenleving. Kritisch, participerend burgerschap is het cement van de samenleving. In burgerschap worden morele waarden concreet.¹⁰⁹ Daarom zou de school de ontwikkeling van abstracte waarden als verbondenheid met anderen moeten stimuleren, maar zou de leerling zelf daar via een kritische instelling een eigen concrete betekenis aan moeten geven. Heyting en Meijnen¹¹⁰ en Ten Dam en Volman¹¹¹ menen dat het onderwijs leerlingen zou moeten helpen 'sociale competentie' te ontwikkelen. Dit wordt gedefinieerd als 'het geheel van kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot het eigen sociale en affectieve functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop van de inrichting van de samenleving en de waarden die daarin een rol spelen, dat nodig is om adequaat te participeren in de samenleving'.¹¹²

Over deze kwestie is al veel gedebatteerd, vooral in de Verenigde Staten. Binnen de vele opvattingen zijn twee hoofdrichtingen te onderscheiden. De eerste is de stroming van de 'deugden- of zorgethiek'.¹¹³ Deze stroming richt zich vooral op de doelbewuste morele persoonsvorming. De tweede stroming is die van de 'moral development' van het opgroeiend individu, waarbij veelal wordt aangesloten bij de theorie over morele ontwikkeling van Kohlberg (met vertegenwoordigers als Berkowitz, Power, Higgins en Nucci; vergelijk noot 106 en 107). Hier ligt de nadruk op de leerpsychologische ontwikkeling van het ethisch handelen in maatschappelijke contexten. Tegenwoordig nemen velen meer een middenpositie in.

Het toetsen van waarden

Naast de vraag of de school een pedagogische taak mag worden toebedeeld en zo ja, hoe zij deze moet invullen (met welke waarden en op welke manier), ligt er ook een vraagstelling bij het toetsen van waarden. Mag de overheid of een school leerlingen toetsen op welke waarden zij ontwikkeld hebben? Worden meningen en gedrag (wat tenslotte de uitdrukkingen van waarden zijn) beoordeeld? Als het gaat om gedragsregels die binnen de school zijn afgesproken, lijkt dit niet zo'n groot probleem. Maar controleert de school ook waarden die zijn verweven in de leerstof? Formeel gezien kunnen leerlingen wel worden beoordeeld op vaardigheden om te kunnen reflecteren op en te communiceren over waarden. Er is weliswaar al veel onderzoek gedaan naar de beheersing van vaardigheden voor waardecommunicatie, maar in de praktijk kunnen waarden en kennis of vaardigheden zeer moeilijk worden onderscheiden. Overigens menen leerlingen soms dat de docenten hun waarden door laten klinken in de beoordeling van hun gedrag en hun leeractiviteiten.¹¹⁴

Het is mogelijk om attitudeveranderingen op het spoor te komen door het meten van schools gedrag.¹¹⁵ Ten slotte kan aandacht worden besteed aan het meten van waarden op leerstofgebied (zoals bijvoorbeeld het milieu) door op het niveau van een klas effecten te meten (i.c. milieu-educatie). Van der Werf¹¹⁶ gaat specifiek op deze materie in, als zij schrijft over de rol van het schoolwerkplan¹¹⁷ in relatie tot de pedagogische functie van de school. Zij is van mening dat in het schoolwerkplan alleen doelen mogen worden opgenomen die controleerbaar en evalueerbaar zijn (vergelijk ook paragraaf 7.1). Niet alle affectieve en sociaal-emotionele doelen komen volgens van der Werf in aanmerking om in het schoolwerkplan te worden opgenomen. Puur normatieve doelen (gedefinieerd als doelen die betrekking hebben op het onderwijzen van houdingen of gedrag waarin duidelijk een waardecomponent voorop staat, zoals 'aardig zijn voor elkaar') vallen af. Deze doelen zijn namelijk niet controleerbaar en evalueerbaar en getuigen volgens van der Werf ook van indoctrinatie. Doelen die gerelateerd zijn aan onderwijsprestaties, de zogenaamde procesdoelen, mogen wel worden opgenomen in het schoolwerkplan. Voorbeelden hiervan zijn motivatie, luisteren als de leerkracht spreekt en een positieve leerattitude. De belangrijkste typen doelen die dan overblijven zijn doelen die betrekking hebben op ten eerste het onderwijzen van gedragingen (en eventueel attitudes) die direct relevant zijn voor het leren en ten tweede doelen die betrekking hebben op sociale redzaamheid.

Het voorgaande maakt duidelijk dat verschillend wordt gedacht over de doelen die het onderwijs zich mag stellen ten aanzien van de waarde- en identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Waardepluralisme

De hiervoor beschreven discussies hebben ook betrekking op het 'probleem' van het pluralisme.¹¹⁸ In het streven naar (enkele of veel) gemeenschappelijke waarden dreigt er een spanning te ontstaan met de individualisering en het daarmee verband houdende waardepluralisme.¹¹⁹ Als er geen eenduidige 'waarheid' is, zijn er immers ook geen waardevrije maatstaven om de juistheid van waarden en normen te beoordelen.¹²⁰

In dit kader is het belangrijk te weten dat waarden en normen pas betekenisvol worden als ze op directe wijze aan het eigen handelen van de leerlingen zijn gebonden. In die zin is het gevaar voor (indoctrinerende) 'waardeoverdracht' niet groot. Tevens hoeft waardepluralisme niet te betekenen dat er ook sprake is van waarderelativisme, dus dat er geen absolute, maar in plaats daarvan alleen nog lokaal geldende maatstaven zijn. Waarderelativisme staat voor 'tolerantie boven alles'.¹²¹ Dat extreme standpunt kan tot absurditeiten leiden. De holocaust en de omverwerping van de democratie door democratisch gekozen anti-democratische partijen laten dit zien. Juist de dialogische momenten tussen de vele (plurale) waarden zijn kenmerkend voor processen van individuele waardeverwerving en waardetoeëigening door leerlingen. Procee¹²² pleit daarom juist voor het pluralisme, opgevat als een ideeënstelsel van de interactieve verscheidenheid.¹²³ Uit interacties tussen uiteenlopende standpunten, morele opvattingen en situatiedefinities van personen kan een nieuw perspectief voortkomen. Dit perspectief kan nooit vooraf worden vastgesteld en bevat nooit de definitieve waarheid. Voor deze interacties is overigens wel veel reflexief vermogen van mensen noodzakelijk.

Ook is te verdedigen dat bepaalde waarden die behoren tot ons culturele erfgoed, zoals verdraagzaamheid, rechtvaardigheid en solidariteit, grondslagen van de beschaving zijn en daarom best als algemeen geldende waarden

mogen worden gezien.¹²⁴ In een plurale samenleving is er ruimte voor normatieve veelkleurigheid, maar wel binnen zekere grenzen.¹²⁵ Een consensus over grondprincipes lijkt onontbeerlijk, zeker nu het lijkt of er een vacuüm is ontstaan, nu de secularisatie en andere ontwikkelingen nog niet hebben geleid tot een nieuw breed gedragen waardestelsel.

In het onderwijs is het onderscheid tussen openbare en bijzondere scholen hierbij van belang (vergelijk ook het intermezzo in subparagraaf 2.4.5). Openbare scholen hebben de wettelijke verplichting bij te dragen aan 'de ontwikkeling van leerlingen met aandacht voor de levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden' (art. 29 Wet op het basisonderwijs, art. 42 Wet op het voortgezet onderwijs). Bijzondere scholen hebben hierbij meer vrijheid; zij mogen op basis van een zelf gekozen normatief beginsel het onderwijs inrichten. Een relevante vraag in dit verband is of er universele waarden zijn, door Leune¹²⁶ 'sleutelwaarden' genoemd, die in zowel openbare als bijzondere scholen als norm zouden kunnen gelden. Velen zijn hierover sceptisch. Leune waarschuwt hierbij tegen relativisme, of zelfs nihilisme. Hij wijst op een aantal waarden en normen waarover empirisch gezien consensus lijkt te zijn. Ten eerste zijn daar de grondrechten uit de grondwet. Deze hebben betrekking op als essentieel beschouwde mensenrechten, zoals het recht op gelijke behandeling en de vrijheid van meningsuiting. Ten tweede zijn er waarden die gerechtvaardigd worden vanuit hun belang voor de (volks)gezondheid. Als derde wijst hij op waarden die voortvloeien uit de beginselen van een goede rentmeester; deze hebben betrekking op de instandhouding en verbetering van het natuurlijk leefmilieu. Ten slotte wijst hij op de door Klop¹²⁷ genoemde 'burgerlijke betrekkingen'. 'Burgerlijk' betreft de verhouding tussen burgers als leden van de publiekrechtelijke samenleving, de 'staat'. De staat kan bepaalde regels algemeen verplichten voor alle burgers. Zij overstijgen dus sociale regels die in bepaalde sociale verbanden (zoals het gezin of de sport) gelden. Zij richten zich zowel op gedrag als op normbesef. Het gaat hier dus om waarden die voor iedereen in het publieke domein gelden.

1.4.3 De rol van de schoolcultuur en de docent

Rol van de schoolcultuur

Ten aanzien van de pedagogische functie van de school wordt veel nadruk gelegd op de rol van de schoolcultuur. De interactieve en sociale context van de school en de klas(sen) moet nadrukkelijk in ogenschouw worden genomen om de wording van waarden en normen als aspecten van de persoonlijke identiteitsontwikkeling van leerlingen adequaat in beeld te krijgen.¹²⁸ Waarden komen namelijk ook tot uitdrukking in de schoolcultuur. De schoolcultuur heeft een 'verborgen' effect, maar omgekeerd kan ook in het werken aan de schoolcultuur zelf grote kracht liggen.

Er kan op twee manieren worden gedacht over het belang van en omgaan met de schoolcultuur. Veelal wordt nadruk gelegd op de eerste: aanpassing aan de schoolcultuur. Door aanpassing aan schoolse praktijken zouden leerlingen waarden en normen verwerven. Bij deze benadering wordt vooral gedacht in termen van orde en discipline. De tweede benadering legt nadruk op het actief mede vormgeven van de schoolcultuur, een actieve participatie. Normen zijn dan geen van bovenaf opgelegde waarden, waaraan je je aanpast, maar afspraken die voornamelijk uit overleg zijn voortgekomen. Er is een actieve betrokkenheid van de leerling bij het eigen onderwijs, de eigen

waardeontwikkeling en bij andere leerlingen.¹²⁹ In verscheidene tradities wordt deze actieve participatie van leerlingen in een 'community of learners' als de kern van het leerproces gezien. Zo zien bijvoorbeeld Wesselingh en Berding¹³⁰ de school als een goede oefenplaats voor burgerschap. Deze participatie is belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, maar ook voor de samenleving: het organiseren van betrokkenheid.¹³¹ De aandacht voor de schoolcultuur kan ook voorkomen dat de pedagogische functie te cognitief wordt ingevuld. Moreel gedrag moet in een sociale context worden getoond, en de schoolcultuur zelf biedt daar de ultieme leeromgeving voor.

De schoolcultuur is tevens belangrijk als voorwaarde voor een zorgzame leer-gemeenschap.¹³² Er wordt gepleit voor veilige scholen waar kinderen zich geborgen weten en zich thuis voelen.¹³³ Ook zou de relatie van de school met de sociale omgeving moeten worden versterkt.¹³⁴ Mede vanuit dit oogpunt wordt de 'brede school' steeds meer naar voren gebracht (zie het intermezzo in subparagraaf 1.2.4).

Bij schoolcultuur is de voorbeeldfunctie van docenten, de relatie tussen docenten en leerlingen en de relatie tussen leerlingen onderling van groot belang.¹³⁵ Vooral de genoemde omgangsvormen bepalen sterk hoe de schoolcultuur wordt ervaren. Waarden en normen zijn de uitkomst en de verbindende schakel tussen de participanten. Hoe meer (culturele) diversiteit, hoe meer uitdagingen er zijn voor de ontwikkeling van waarden als respect, rechtvaardigheid en solidariteit. Maar het wordt er ook wel moeilijker en ingewikkelder op. Het verbeteren van de schoolcultuur kan op gespannen voet staan met het behouden van een culturele diversiteit onder leerlingen.

Zoals gezegd wordt in het kader van de schoolcultuur vaak gepleit voor een actieve participatie van leerlingen. Dodde¹³⁶ is van mening dat de school situaties biedt waarin leerlingen zich kunnen identificeren met een drager van waarden en normen. In die situaties kunnen waarden en normen worden 'uitgeprobeerd' en beoordeeld. Volgens hem biedt het studiehuis hier wellicht goede mogelijkheden voor. Ook Veugelers en Zijlstra¹³⁷ gaan in op de mogelijke betekenis van het studiehuis. Zij onderscheiden drie typen studiehuis: een technocratisch studiehuis met voor leerlingen in detail uitgestippelde leertrajecten, een studiehuis met keuzemogelijkheden en een vormingsgericht studiehuis. Vooral het laatste type zou veel ruimte voor participatie en waardecommunicatie bieden.

Rol van de docent

De rol van de docent lijkt cruciaal bij de pedagogische functie van de school. De docent heeft betekenis als socialisatiemodel voor de leerlingen en levert een bijdrage aan het creëren van een moreel schoolklimaat.¹³⁸ Er wordt veel van de docent verwacht; hij of zij moet onder andere beschikken over een aantal noodzakelijke 'deugden'. Hansen¹³⁹ gebruikt hierbij termen als 'faith, moral imperative, integrity, civility, right, wrong, discipline, caring, empathy'. Ook moeten docenten, ten gevolge van de opvoedingsverschuiving van de ouders naar de school, volwaardige 'partners in opvoeding' zijn.¹⁴⁰ Verder moeten zij een positieve en accepterende houding hebben, een veilige sfeer in de klas kunnen creëren, reflectiemomenten herkennen en vragen stellen die uitnodigen tot reflectie, en als voorbeeldmodel optreden.¹⁴¹ Er wordt dus nogal wat van de docent gevraagd, waarbij het de vraag is of het stellen van al deze eisen wel realistisch is. In elk geval is het belangrijk dat de lerarenop-leiding al aandacht besteedt aan de pedagogische functie en dat docenten (blijven) werken aan hun pedagogische professionaliteit.¹⁴² Volgens Tirri¹⁴³

moeten docenten een morele gevoeligheid ontwikkelen, zodat zij morele dilemma's in de klas kunnen waarnemen en er adequaat op reageren. Oser¹⁴⁴ onderscheidt hierin vijf oriëntaties, die uiteenlopen van totaal negeren, tot zeer uitgebreid daarover discussiëren met leerlingen.

1.4.4 **Knelpunten ten aanzien van de pedagogische functie van de school**

De overwegingen in de voorgaande paragraaf laten zien dat de invulling van de pedagogische functie niet altijd even gemakkelijk verloopt en knelpunten kent. Eerder kwamen al de lastige vraagstukken naar voren omtrent de legitimatie van de pedagogische functie, het omgaan met verschillende opvattingen, culturen en tradities, de vraag of je scholen (en leerlingen) mag afrekenen op hun 'pedagogische prestaties' en zo ja, hoe. Verder blijkt dat scholen vaak onvoldoende toekomen aan de (invulling van de) pedagogische functie van de school, terwijl ze die heel belangrijk vinden. Overladen programma's, onvoldoende vaardigheden van docenten en te grote groepen zijn de belangrijkste struikelblokken.¹⁴⁵ In de vorige paragraaf is al aangegeven dat docenten het dikwijls erg moeilijk vinden om op een goede manier invulling te geven aan de pedagogische kant van hun taak. Vaak weten docenten zich geen raad met kritische situaties in de klas.¹⁴⁶ Zij zijn vaak niet goed voorbereid op deze kritische situaties, terwijl ze in principe dagelijks kunnen voorkomen. Vandaar dat de vorming van docenten op dit terrein aandacht verdient in de lerarenopleiding en ook aandacht blijft verdienen tijdens de loopbaan van docenten. Hier is echter voor nodig dat scholen niet alleen afgerekend worden op het behalen van de (veelal cognitief getinte) kerndoelelen, maar dat er ook aandacht komt voor 'andere kwaliteiten' van de school.¹⁴⁷

1.5 **Samenvatting en perspectieven**

In en door het onderwijs leren nieuwe generaties vaardigheden, waarden, normen en gewoonten die hen in staat stellen deel te nemen aan de samenleving. In dit hoofdstuk is niet ingegaan op de vraag hoe dit proces plaatsvindt maar op vragen als: welke eisen stelt de samenleving met betrekking tot wat moet worden geleerd, wie moet welke mogelijkheden aangereikt krijgen om onderwijs te volgen, waarom speelt sekse of het milieu waarin iemand is geboren nog steeds een rol bij behalen van diploma's, en dergelijke. Met andere woorden, in dit hoofdstuk is het functioneren van het onderwijs in zijn maatschappelijke context aan de orde. Begonnen is met het vraagstuk van onderwijs en ongelijkheid. Beschreven is hoe de schoolloopbanen van jongens en meisjes verschillen en hoe kinderen van ouders met weinig opleiding of van buitenlandse herkomst achterblijven in het onderwijs. Oorzaken zijn zowel binnen het onderwijs als daarbuiten te vinden. De gezinsopvoeding blijkt een belangrijke rol te spelen. Verschillen tussen sociale milieus en/of etnische groepen leiden ertoe dat kinderen uit de laagste milieus met een ontwikkelingsachterstand van een tot anderhalf jaar het basisonderwijs binnenkomen. De verwachtingen van leerkrachten, het aangeboden curriculum en kwaliteitsverschillen tussen scholen zorgen ervoor dat de achterstand niet wordt ingelopen. De overheid probeert door het toekennen van meer personeelsformatie aan scholen met veel achterstandsleerlingen de problematiek te verminderen. De overheid bevordert daarom ook de voor- en vroegschoolse educatie.

De sekseproblematiek tekent zich vooral af in het voortgezet onderwijs en daarna. Meisjes kiezen minder vaak voor bètavakken en techniek, terwijl die vaak wel de weg openen voor goede posities op de arbeidsmarkt. Ook op dit terrein probeert de overheid de kanselijkheid te vergroten.

De relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt is het tweede belangrijke thema in dit hoofdstuk over onderwijs en samenleving. Die relatie komt het scherpst tot uitdrukking in het beroepsonderwijs. Recente inhoudelijke en organisatorische ontwikkelingen zijn hier beschreven, alsook de belangrijke problematiek van niet-geslaagde aansluiting tussen school en arbeid, namelijk wanneer leerlingen het onderwijs voortijdig verlaten, dat wil zeggen voor ze een zogenaamde startkwalificatie hebben. Wie zijn die voortijdig schoolverlaters, wanneer is dat problematisch, wat zijn de oorzaken en redenen en wat kun je er aan doen, zijn vragen waarop hier is ingegaan.

Dat het onderwijs naast cognitieve doelen ook als socialiserende instantie mede verantwoordelijk is voor de opvoeding van leerlingen tot burgers die in een multiculturele samenleving kunnen functioneren is eigenlijk onomstreden. Over de mate waarin de school normen en waarden moet en kan overbrengen, welke normen en waarden dat moeten zijn en hoe dat moet gebeuren, kunnen de meningen verschillen. Het belang van sociale cohesie wordt door iedereen onderschreven, de rol die school en docent hierin kunnen spelen is echter nog niet volledig uitgekristalliseerd.

De drie in dit hoofdstuk besproken onderwerpen plaatsen het onderwijs en de school in de ruimere context van de maatschappij. Omdat de samenleving in deze tijd aan vele en snelle veranderingen onderhevig is, is hier geen sprake van een stabiele problematiek (zoals bijvoorbeeld hoe leerlingen het best leren rekenen), maar van steeds nieuwe ontwikkelingen waarmee rekening moet worden gehouden. De aard van ongelijkheid in het onderwijs (vroeger vooral naar sekse en sociaal milieu, tegenwoordig vooral naar etnische herkomst), wat de arbeidsmarkt nodig heeft en de sociale omstandigheden in de maatschappij kunnen soms zelfs per decennium belangrijke wijzigingen ondergaan. Onderwijs moet zo ingericht zijn dat het flexibel en alert kan omgaan met de omstandigheden die in een bepaalde periode aan de orde zijn, uiteraard zonder daarbij inzichten op meer stabiele (bijvoorbeeld didactische) terreinen te negeren.

Noten

- 1 Peschar, J.L. & Wesselingh, A.A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 2 Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Eindredactie C.M.A. de Koning. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 3 Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) is een grote Nederlandse instelling die gegevens verzamelt over de bevolking.
- 4 Macionis, J. & Plummer, K. (1997). *Sociology: A global introduction*. New York: Prentice Hall.
- 5 Glebbeek, A.C. (1993). *Perspectieven op loopbanen*. Assen: Van Gorcum.
- 6 Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge.
- 7 Sociale mobiliteit betekent sociaal verplaatsen. Verticale mobiliteit betekent stijgen of dalen op de maatschappelijke ladder.
- 8 Ganzeboom, H.B.G. & Luijkx, R. (1995). Intergenerationele beroepsmobiliteit in Nederland: patronen en historische veranderingen. In J. Dronkers & W.C. Ultee. *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 14-30). Assen: Van Gorcum.
- 9 Zie Bros, L. (2001). *Reproductie of emancipatie. Loopbanen van de Enschedese schoolgeneratie 1964*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- 10 Dronkers, J. & Ultee, W.C. (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.
- 11 Groot, A.D. de (1972). Erfelijkheid en milieu. In COWO, *Selectie in en voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- 12 Ganzeboom & Luijkx (1995), zie noot 8.
- 13 Sponsored mobility betekent dat iemand geholpen wordt bij het klimmen op de maatschappelijke ladder. In een systeem van contest mobility realiseert iemand dat op eigen kracht door inzet en talent. Het onderscheid komt uit het hoofdstuk van R.H. Turner (1971). Sponsored and contest mobility and the school system. In E. Hopper (Ed.), *Readings in the theory of educational systems* (pp. 71-90). London: Hutchinson University Library.
- 14 De Groot, (1972), zie noot 11.
- 15 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). *Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- 16 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2001). *Perspectief op immigratie. Over de sociaal-culturele en structurele integratie van etnische minderheden in Nederland*. Den Haag: WRR.
- 17 Mulder, L. (2000). *Kinderen van asielzoekers in het onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- 18 Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2002). *Veldwerkverslag. Leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohort onderzoek. Vierde meting 2000/2001*. Nijmegen: ITS.
- 19 Ledoux, G., Deckers, P., Bruijn, E. de & Voncken, E. (1992). *Met het oog op de toekomst. Ideeën over onderwijs en arbeid van ouders en kinderen uit de doelgroepen van het onderwijsvoorrangsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- 20 Sociaal en Cultureel Planbureau (2001). *Rapportage minderheden. Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- 21 Velden, R.K.W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces. Het effect van culturele en sociale hulpbronnen op de schoolloopbaan*. Groningen: RION.

- 22 Hyde, J.S., Fennema, E. & Lamon, S.J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155; Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement, and choice: Women and minority students in science and mathematics. *Review of Research in Education*, 16, 153-222; Dekkers, H. (1990). *Seksespecifieke studiekeuzen in het wetenschappelijk onderwijs*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen. Nijmegen: ITS; Walberg, H.J. (1991). Improving school science in advanced and developing countries. *Review of Educational Research*, 61, 25-69; Hanna, G. (1994). Cross cultural differences in mathematics education. *International Journal of Educational Research*, 21, 417-426; Keeves, J.P. & Kotte, D. (1994). Sex differences and educational outcomes. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 2; pp. 5223-5433). Oxford: Pergamon Press; Davis, C.S. (1996). *The equity equation. Fostering the advancement of women in the sciences, mathematics and engineering*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 23 Bosker, R.J. & Dekkers, H. (1994b). Schooldifferences in producing gender related subject choices. *School Effectiveness and School Improvement* 5(2), 178-195.
- 24 Dekkers, H., Bosker, R. & Driessen, G. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity, and school succes. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 59-82.
- 25 Eccles, J.S. (1986). *Gender roles and women's achievement*. Paper presented at AERA-conference, San Francisco.
- 26 Dekkers, H. (1998). Onderwijs en vrouwen: Van achterstand naar differentiatie. In W. Meijnen (Red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie. Pedagogische Studiën*, 74(6), 77-93.
- 27 Zie o.a. Bros (2001), zie noot 9.
- 28 Jensen, A.R. (1972). *Genetics and education*. New York: Harper & Row Publishers.
- 29 Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. New York: The Free Press.
- 30 zie o.a. Leseman, P.P.M. & Boom, D.C. van den (1999). Verschillen tussen leerlingen: Erfelijkheid en omgeving. In P.P.M. Leseman, *Achtergronden van leerlingen* (pp. 35-56). Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- 31 Leseman, P.P.M. (1999). Sociaal-culturele achtergronden van leerlingen: Informeel leren in de voor- en voerschoolse periode. In P.P.M. Leseman, *Achtergronden van leerlingen* (pp. 35-56). Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- 32 Luyten, H., Cremers-van Wees, L.M.C.M. & Bosker, R.J. (2001). *Mattheus-effecten voor taal, rekenen en non-verbaal IQ. Verschillen tussen scholen, lichten en leerlingen*. Enschede: OCTO.
- 33 Jungbluth, P. (1985). *Verborgen differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- 34 Emmelot, Y., Schooten, E. van & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut en ITTA.
- 35 Lou, Y., Abrami, Ph.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B. & D'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-459.
- 36 Sociaal en Cultureel Planbureau (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Den Haag: SCP.
- 37 Ledoux, G. & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer of minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- 38 Dekkers, H. (1994). Equal opportunities in education and the economic independence of women in North-West Europe. In G. Driessen & P. Jungbluth (Eds.),

- Educational opportunities; tackling inequality through research* (pp. 125-142). Münster/New York: Waxmann; Wilson, M. & Dekkers, H. (1999). Equal opportunities initiatives: The UK, Wales and the Netherlands compared. In S. Erskine & M. Wilson (Eds.), *Gender issues in international education: Beyond policy and practice* (pp. 49-70). New York/London: Falmer Press.
- 39 Zie onder andere Onderwijsraad (2001d). *Samen naar de taalschool*. Den Haag: Onderwijsraad.
- 40 Sociaal en Cultureel Planbureau (2001), zie noot 20.
- 41 Zie onder andere Appelhof, P. & Braakman, L. (1997). *Werken aan kansen voor kinderen. Wat het OAB te zeggen heeft*. Utrecht: Sardes.
- 42 Veen, A., Roeleveld, J. & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Piramide en Kaleidoscoop. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut; Velden, R.K.W. van der (1991), zie noot 21.
- 43 Meijnen, G.W., Autar, K. & Hoop, P. (1996). *De verlengde schooldag. Theorie en praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 44 Bron: Averoësstichting Amsterdam: brochure 'Goed bekeken' (2001).
- 45 Peschar & Wesselingh (1995), zie noot 1.
- 46 Poell, R.F. & Krogt, F.J. van der (2000). Werk en leertrajecten in arbeidsorganisaties. In J.H.G.I. Giesbers (Red.), *Arbeid en leren op organisatie- en systeemniveau* (Vol. 17; pp. 516-523). Nijmegen: The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education.
- 47 Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie-en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 48 Nijhof, W.J. (1997a). Transformaties in het beroepsonderwijs. Van een reactief naar een responsief systeem. In W.J. Nijhof (Red.), *Ontwikkelingen in het beroepsonderwijs en de volwasseneducatie. Onderwijskundig Lexicon* (pp. 15-41). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 49 Nijhof, W.J. (1997b). Sturen en banen van een kwalificatiestructuur: Een sector in transitie. In W.J. Nijhof (Red.), *Ontwikkelingen in het Beroepsonderwijs en de Volwasseneducatie. Onderwijskundig Lexicon* (pp. 9-14). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- 50 PROO (1999). *Programma Onderwijsonderzoek 2000*. Den Haag: NWO/PROO.
- 51 Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Een goed voorbereide start. Notitie voortijdig schoolverlaten*. Zoetermeer: Ministerie van O&W.
- 52 OECD (1998a). *Education at a glance – OECD-indicators*. Paris: OECD.
- 52 OECD (1998b). *Overcoming failure at school*. Paris: OECD.
- 53 zie noot 52.
- 54 Natriello, G. (1987). *School dropouts: Patterns and policies*. New York: Teachers College Press.
- 55 Meijer, J.M. (1994). *Uitval uit leerlingwezen en kort middelbaar beroepsonderwijs*. Utrecht: LOVWJ; Batenburg, Th.A. van (1996). Rendementsverbetering in het mbo. In Th.A. van Batenburg & P.R. den Boer, *Startkwalificatie en voortijdig schoolverlaten* (pp. 15-31). Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum; Boer, P.R. den, & Harms, G.J. (1992). *Het rendement van het leerlingwezen, een vooronderzoek*. Groningen: GION.
- 56 Hansen, D.A., Fisherkeller, J. & Johnson, V.A. (1995). The hidden persistence of immigrant 'Dropouts': Distortions, black spots and blind spots in research on schooling careers. *International Journal of Education Research*, 23(1), 83-105.
- 57 Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Gaustad, J. (1991). *Identifying potential dropouts*. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene OR. ERIC Identifier: ED 339092; Vries, G. de (1993a). *Schoolverzuim en schooluitval in het voortgezet onderwijs. Een literatuurstudie*.

- Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger; Hofman, W. (1993). *Effectief onderwijs aan allochtone leerlingen*. Academisch proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen. Delft: Eburon; Coley, R.J. (1995). *Dreams deferred: High school dropouts in the United States*. Princeton: Educational Testing Service, Policy Information Center; Dekkers, H. & Driessen, G. (1997). An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving. *Studies in Educational Evaluation*, 23(3), 209-230.
- 58 Hofman (1993), zie noot 57; Bosker, R.J. & Hofman W. (1994). School effects on drop out. A multi-level logistic approach to assessing school-level correlates of drop out of ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 50-64.
- 59 Hofman (1993), zie noot 57; De Vries (1993a), zie noot 57; Bosker & Hofman (1994), zie noot 58.
- 60 Hofman (1993), zie noot 57; Hövels, B. & Bock, B. (1991). *Achtergronden, oorzaken en perspectieven van voortijdig schoolverlaters*. Nijmegen: ITS; Riemersma, F.S.J. & Oever, A.C.C. van den (1994). *De school voor de leerling. Over voortijdig schoolverlaten: Onderzoeksbevindingen, adviezen en maatregelen*. Den Haag: SVO; De Vries (1993a), zie noot 57.
- 61 Gaustad (1991), zie noot 57.
- 62 Vries, G. de (1993b). *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhof.
- 63 Bosker & Hofman (1994), zie noot 58; Hofman (1993), zie noot 57.
- 64 De Vries (1993a), zie noot 57.
- 65 Bosker & Hofman (1994), zie noot 58; Hofman (1993), zie noot 57; De Vries (1993a), zie noot 57.
- 66 Jordan, W.J., Lara, J. & McPartland, J.M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout causal structures*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University; De Vries (1993a), zie noot 57.
- 67 De Vries (1993a), zie noot 57.
- 68 Rumberger (1987), zie noot 57.
- 69 Coley (1995), zie noot 57.
- 70 Jordan, Lora & McPartland (1994), zie noot 66.
- 71 Chuang, H.L.O. (1997). High school youths' dropping-out and re-enrollment behaviour. *Economics of Education Review*, 16(2), 171-186.
- 72 Ministerie van OC&W (1997). *Landelijk beleidskader gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 1998-2002*. Den Haag: Ministerie van OC&W/Sdu.
- 73 Ministerie van OC&W (1999c). *Plan van aanpak voortijdig schoolverlaten*. Den Haag: Ministerie van OC&W/Sdu.
- 74 OC&W (1999c), zie noot 73; Onderwijsraad (1999a). *Tellen en sturen. Advies over het Plan van aanpak voortijdig schoolverlaten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- 75 Lankreijer E.A. & Peters, E. (2000). *Onderzoek naar de effectiviteit van regionale samenwerking in het kader van het voortijdig schoolverlaten; eindrapportage*. Bilthoven: A&O Adviescentrum Opleidingsvraagstukken.
- 76 OC&W (1993), zie noot 51; OC&W (1999c), zie noot 73; Rossum, T. van, Rutten, S. & Pouwer, M. (1999). *Quick-scan gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid. Een analyse van gemeentelijke onderwijsachterstandenplannen*. Den Haag: Sardes.
- 77 Van Rossum, Rutten & Pouwer (1999), zie noot 76.
- 78 OC&W (1993), zie noot 51.
- 79 Tilborg, L. van & Spit, B. (1998). *Almanak voortijdig schoolverlaten. De aanpak van voortijdig schoolverlaten. Good practice in theorie en praktijk*. Utrecht: Sardes.
- 80 van Tilborg & Spit (1998), zie noot 79.
- 81 Met dank aan drs. Berber Tolsma.
- 82 Vergelijk Joas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- 83 Vedder, P. & Veugelers, W. (1999). *De pedagogische functie van het onderwijs. Waardenvormend onderwijs in een multiculturele en pluriforme samenleving. Voorstudie voor een aandachtsgebied*. Den Haag: NWO/PROO.
- 84 Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut / Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam en Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- 85 Werf, M.P.C. van der (1995). Het schoolwerkplan en de pedagogische opdracht van de school. In C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (Red.), *De pedagogiek terug naar school* (pp. 59-70). Assen: Van Gorcum/Dekker & van de Vegt.
- 86 Wardekker, W., Biesta, G. & Miedema, S. (1998). Heeft de school een pedagogische opdracht? In N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker (Red.), *Vormende lerarenopleidingen* (pp. 11-21). Utrecht: SWP.
- 87 Dodde, N.L. (1995). Een lange onderwijsweg. In N.L. Dodde & J.M.G. Leune (Red.), *Het Nederlandse schoolsysteem* (pp. 73-100). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 88 Leune, J.M.G. (1998). De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid. In G.W. Meijnen (Red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 33-45). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 89 Vedder & Veugelers (1999), zie noot 83.
- 90 Roede et al. (1999), zie noot 84.
- 91 Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs: Een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van OC&W.
- 92 Gunsteren, H.R. van (Red.) (1992). *Eigentijds burgerschap*. Den Haag: SDU.
- 93 Dieleman, A. & Lans, J. van der (Red.) (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum; Veugelers, W. (2000). *De pedagogische opdracht van het Studiehuis*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam; Dam, G. ten & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 94 Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal: Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven: Garant; Wesselingh, A. (1997). *De school als oefenplaats voor burgers*. Den Haag: PROO; Dam, G. ten & Volman, M. (2000). *Sociale competentie: Reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk*. *Pedagogiek*, 20(2), 112-127.
- 95 Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum; Veugelers, W. & Kat, E. de (1998). *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- 96 Veugelers, W., Miedema, S., Zwaans, A., Dam, G. ten, Klaassen, C., Leeman, Y., Meijnen, W. & Slegers, P. (2001). *De pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau. Voorstudie voor een aandachtsgebied*. Den Haag: NWO/PROO.
- 97 Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- 98 Vedder & Veugelers (1999), zie noot 83.
- 99 Dors, H.G. (1987). *Vriendschap en sociale relatie in multi-etnisch samengestelde schoolklassen: Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen een aantal school-interne factoren en de aard van interetnische vriendschaps- en sociale relaties tussen leerlingen uit multi-etnisch samengestelde schoolklassen*. Academisch proefschrift: Universiteit van Amsterdam. Lisse: Swets & Zeitlinger; Teunissen, J. (1988). *Etnische relaties in het basisonderwijs: 'witte' en 'zwarte' scholen in de grote steden*. Wageningen: Landbouwniversiteit Wageningen; Phalet, K., Lotringen, C. van & Entzinger, H. (2000). *Islam in de multiculturele samenleving: Opvattingen van jongeren in Rotterdam*. ERCOMER Research paper. Utrecht: ERCOMER, Utrecht University.

- 100 Hofstee, W.K.B. (1992). Een curriculum voor burgerschap. In H.R. van Gunsteren & P. den Hoed (Red.), *Burgerschap in praktijken* (deel 1; pp. 257-282). Den Haag: SDU.
- 101 Veugelers et al. (2001), zie noot 96.
- 102 Ritzen (1992), zie noot 91.
- 103 Vedder & Veugelers. (1999), zie noot 83.
- 104 Biesta, F. (1997). Onmogelijke opvoeding: Kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoor. *Comenius*, 17(4), 312-324.
- 105 Het verschil tussen normen en waarden is, dat waarden blijvende tendensen zijn in het geloven in de morele juistheid of verkeerdheid van een bepaald gedrag, die concreet betekenis krijgen in een context. Normen zijn afgeleid van waarden, sterk contextbepaald en hebben meer het karakter van regels of afspraken. Een voorbeeld: Waarde: respect voor ouderen. Norm: je staat op voor een bejaarde in de bus.
- 106 Berkowitz, M.W. (1995). *The education of the complete moral person*. Aberdeen: Gordon Cook Foundation.
- 107 Berkowitz, M.W. (1997). *Integrating structure and content in moral education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA.
- 108 Van der Werf (1995), zie noot 85.
- 109 Wesselingh (1997), zie noot 94.
- 110 Heyting, G.F. & Meijnen, G.W. (1997). Sociale integratie: Omstreden in theorie en praktijk. In G.W. Meijnen (Red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie* (pp. 9-31). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- 111 Ten Dam & Volman (2000), zie noot 94.
- 112 Ten Dam & Volman (2000), zie noot 94.
- 113 Bennet, W.J. (Ed.) (1993). *The book of virtues: A treasury of great moral stories*. New York: Simon & Schuster; Wynne, E.A. & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics and discipline*. New York: Merrill. Zie ook Steutel, J.W. (1992). *Deugden en morele opvoeding: Een wijsgerig-pedagogische studie*. Meppel: Boom; Steutel, J.W. (1994). De deugdenbenadering van de morele opvoeding. *Pedagogische Studiën*, 73, 215-224.
- 114 Veugelers & De Kat, (1998), zie noot 95.
- 115 Zie bijvoorbeeld Watson, M., Battistich, V. & Solomon, D. (1997). Enhancing student's social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 571-586.
- 116 Van der Werf (1995), zie noot 85.
- 117 Tegenwoordig bestaat het schoolwerkplan als zodanig niet meer, maar zijn in plaats daarvan het schoolplan en de schoolgids gekomen. De opmerkingen van Van der Werf kunnen worden 'vertaald' naar met name het schoolplan.
- 118 Veugelers et al. (2001), zie noot 96.
- 119 Leune (1998), zie noot 88; Wardekker et al. (1998), zie noot 86.
- 120 Leune (1998), zie noot 88.
- 121 Klaassen (1996), zie noot 94.
- 122 Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen; voorbij universalisme en relativisme*. Meppel: Boom.
- 123 Klaassen (1996), zie noot 94.
- 124 Leune (1998), zie noot 88.
- 125 Procee, H. (1991), zie noot 122.
- 126 Leune (1998), zie noot 88.
- 127 Klop, C.J. (1993). *De cultuurpolitieke paradox; noodzaak én onwenselijkheid van overheidsinvloed op normen en waarden*. Kampen: Kok.
- 128 Veugelers et al. (2001), zie noot 96; Wardekker et al. (1998), zie noot 86.

- 129 Veugelers et al. (2001), zie noot 96; Ten Dam & Volman. (2000), zie noot 94.
- 130 Wesselingh (1997), zie noot 94; Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO Press.
- 131 Ten Dam & Volman (2000), zie noot 94.
- 132 Roede et al. (1999), zie noot 84.
- 133 Lewis, C., Schops, E. & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54(1), 16-21.
- 134 Fowler, R.C. & Klebs Corley, K. (1996). Linking families, building community. *Educational Leadership*, 54(8), 24-27.
- 135 Berkowitz (1997), zie noot 107; Klaassen & Leeferink (1998), zie noot 95; Veugelers & De Kat. (1998), zie noot 95.
- 136 Dodde, N.L. (1997). *De pedagogische taak van de school*. Den Haag: PROO.
- 137 Veugelers, W. & Zijlstra, H. (Red.) (1995). *Netwerken aan de bovenbouw van HAVO en VWO*. Leuven: Garant.
- 138 Klaassen & Leeferink (1998), zie noot 95.
- 139 Hansen, D. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- 140 Klaassen & Leeferink (1998), zie noot 95.
- 141 Riessen, M. van (2000). Levenskunst en reddingsvest. Werken aan sociale competentie. *Didaktief & School*, 30(3), 4-7.
- 142 Veugelers et al. (2001), zie noot 96.
- 143 Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*. 28(1), 31-47.
- 144 Oser, F.K. (1996). Attitudes and Values, Acquiring. In E. De Corte & F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 489-491). Oxford: Pergamon.
- 145 Veugelers, W. & Kat, E. de (2000). *De pedagogische opdracht van het Studiehuis*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- 146 Klaassen, C., Theunissen, M., Veen, K. van & Slegers, P. (1999). *Het is bijna je hoofdtaak. Een serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school*. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- 147 Roede et al. (1999), zie noot 84; Veugelers & De Kat (2000), zie noot 145.