

Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen

Marianne Overmaat & Guuske Ledoux

A search for success on predominantly ethnic schools.

Conceptions of education are changing. There is a tendency from whole class, teacher directed instruction towards more constructivist forms of education. Does this development suit the needs of disadvantaged children, especially those of ethnic minorities? We found that schools with a high percentage of ethnic minority children do not successfully incorporate new demands such as room for individual differences, greater pupil independency and the development of general study skills. Probably new strategies have to be developed to make this promising approach more effective for disadvantaged minority pupils on high concentration schools.

Trefwoorden: onderwijs, etniciteit, effectieve school, onderwijsachterstandenbeleid

Inleiding

Zwarte scholen mogen zich verheugen in regelmatige aandacht van media en politiek. Vanaf het begin van de zeventiger jaren in de vorige eeuw, toen in Amsterdam en Rotterdam de eerste scholen begonnen te 'verkleuren', heeft het onderwerp zwarte school menigmaal de publieke agenda gehaald. Die aandacht was en is zelden positief: dag- en weekbladen berichten er bij voorkeur over met vrij alarmerende krantenkoppen en politici tonen zich 'bezorgd'. Die bezorgdheid is er om twee redenen. Enerzijds ziet men het verschijnsel zwarte scholen als exponent of als voorbode van maatschappelijke segregatie. Anderzijds is er zorg over de kwaliteit van het onderwijs op die scholen. Steeds terugkerende berichten over achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het algemeen en leerlingen op zwarte scholen in het bijzonder blijven dit voeden.

Wat in dit verband onder 'kwaliteit' wordt verstaan is lang niet altijd helder. Soms wordt de kwaliteit afgemeten aan wat de scholen realiseren aan leeropbrengsten bij hun leerlingen, met voor het basisonderwijs criteria als scores op de CITO Eindtoets en het niveau van de adviezen voor het voortgezet onderwijs. Soms gaat het meer over de kwaliteit van het lesgeven of van de leerkrachten.

Marianne Overmaat en Guuske Ledoux zijn als senior-onderzoekers werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam
Correspondentieadres: SCO-Kohnstamm, Wibautstraat 4 1091 GM Amsterdam.

‘Doen ze het wel goed’ is natuurlijk ook een voor de hand liggende gedachte als weer eens wordt aangetoond dat de gemiddelde prestaties op zwarte scholen achterblijven.

De veronderstelling dat op zwarte scholen het onderwijs niet goed genoeg is of dat men zich daar niet voldoende inspant, wordt gevoed uit verschillende bronnen. In de eerste plaats uit opeenvolgende onderzoekspublicaties over het onderwijsniveau van allochtone leerlingen. Met name de periodiek verschijnende rapporten van het Sociaal Cultureel Planbureau over de stand van zaken rond etnische minderheden in het onderwijs en op de arbeidsmarkt geven steeds nieuwe impulsen aan het debat over zwarte en witte scholen (Tesser et al., 1995, 1996, 1999). Ook de evaluaties van het onderwijsachterstandenbeleid, recentelijk zelfs voorwerp van aandacht van de Algemene Rekenkamer, dragen hiertoe bij (Mulder, 1996; T.K., 2000). Het feit dat achterstanden van allochtone leerlingen hardnekkig blijken en dat het (nog) niet lukt om die achterstand te verkleinen, leidt voor menigeen tot de conclusie dat ‘al die middelen niet goed worden besteed’. En tenslotte zijn er de recente rapporten van de onderwijsinspectie, die laten zien dat zwarte scholen zijn oververtegenwoordigd in de (kleine) groep scholen waar volgens de inspectiestandaarden de kwaliteit van het onderwijs onvoldoende is (Inspectie van het onderwijs, 1999, 2000, 2001).

Meer wegen naar Rome?

Er bestaat nog weinig duidelijkheid over wat eigenlijk een goede aanpak is voor zwarte scholen. Een gangbare veronderstelling is dat op deze scholen in ieder geval heel veel moet gebeuren op het gebied van het taalonderwijs, omdat vooral de beheersing van het Nederlands een knelpunt vormt. En verder zouden deze scholen gebaat zijn bij een aanpak die geschikt is voor kinderen uit achterstandsgroepen in het algemeen. Er zijn empirische aanwijzingen, vooral uit onderzoek buiten Nederland (zie bijvoorbeeld Scheerens & Bosker, 1997; Slavin, 1987), dat leerlingen uit achterstandsgroepen vooral zouden profiteren van een sterk gestructureerd curriculum met veel directe instructie en veel aandacht voor basisvaardigheden. Deze vorm van onderwijs zou het meest geschikt zijn om de inhaalslag te bewerkstelligen die noodzakelijk is bij leerlingen die vanwege hun achtergrond de school binnenkomen met minder ‘school-congruente’ kennis en vaardigheden: het type kennis en vaardigheden dat de school (impliciet) als aanwezig veronderstelt en waarop op school wordt voortgebouwd.

Nederlands onderzoek heeft echter nog weinig bevestiging opgeleverd voor de effectiviteit van deze aanpak. Uit de bescheiden hoeveelheid onderzoek op dit gebied in Nederland valt eerder op te maken dat er niet één ‘recept voor succes’ voor leerlingen uit achterstandsgroepen bestaat, maar verschillende (Dronkers & Deckers, 1999; Meijnen et al., 1991; Van der Werf et al., 1994). Een aanpak waarvan veel wordt verwacht, maar waarvan het onzeker is of die ook goed past bij leerlingen uit achterstandsgroepen, is een aanpak die uitgaat van concepten als leren leren, zelfstandig leren, authentiek leren, actief leren. Deze concepten kenmerken zich door een geringe externe structuur en door een begeleidingsrol, eerder dan een instructierol, voor de leerkracht. Zulke vormen van onderwijs zouden het meest geschikt zijn om een houding van levenslang leren in een steeds veranderende maatschappij te bevorderen. In plaats van nadruk op direct toetsbare kennis, ligt de nadruk op het ontwikkelen van flexibel in te zetten vaardigheden met betrekking tot informatieverwerving en -verwerking.

De verschillen tussen deze twee soorten curricula komen overeen met de verschillen die Scheerens en Bosker (1997) zien tussen twee modellen voor leren en

instructie die zij onderscheiden, te weten 1) het traditionele instructiemodel en 2) het instructiemodel geïnspireerd door het constructivisme. Deze modellen verschillen niet alleen in de mate waarin zij de sturing bij de leerkracht dan wel de leerling leggen, maar ook in hun motivatiestrategieën. In het meer traditionele model wordt het competentiegevoel van de leerling aangesproken door een hoge mate van mastery learning (voortdurende beleving van succes door het achtereenvolgens leren beheersen van kleine onderdelen nieuwe leerstof). In het meer constructivistische model wordt van meet af aan een beroep gedaan op de natuurlijke leergierigheid en intrinsieke motivatie van de leerlingen en is er meer plaats voor inductief en minder voor deductief leren. Ook wordt in de twee benaderingen op duidelijk verschillende wijze aangekeken tegen het beoordelen van prestaties: het gebruik van gestandaardiseerde toetsen laat zich volgens Scheerens en Bosker minder goed verenigen met het constructivistische instructiemodel. Tenslotte is er in het constructivistische model meer aandacht voor individuele verschillen en ligt een klassikale aanpak in dit model minder voor de hand dan in het traditionele model.

Over de effectiviteit, en zelfs over het vóórkomen van het meer constructivistische model is nog vrijwel niets bekend, noch in het algemeen, noch specifiek voor leerlingen uit achterstandsgroepen. In potentie zou dit model juist voor zulke leerlingen, en dus ook op zwarte scholen, van grote waarde kunnen zijn. Het pretendeert immers méér dan het andere model vaardigheden en houdingen te ontwikkelen die van belang zijn voor school- en maatschappelijk succes op langere termijn: hogere cognitieve vaardigheden, (cognitief) zelfvertrouwen, zelfstandigheid, en dergelijke. Van het traditionele model daarentegen valt wellicht meer winst te verwachten op het terrein van schoolse kennis.

De veronderstelling dat er meer wegen naar Rome kunnen leiden als het gaat om succesvolle aanpakken voor zwarte scholen en dat deze twee modellen daarvoor een interessant onderzoeksterrein vormen, heeft ons er toe gebracht deze veronderstelling op te nemen in een onderzoek naar succesvolle scholen voor leerlingen uit achterstandsgroepen. We geven hier eerst wat meer informatie over dat onderzoek.

Opzet van het onderzoek SUCCES

Het betreffende project bestaat eigenlijk uit twee deelonderzoeken: één naar de kenmerken van scholen die succesvol zijn voor *autochtone* leerlingen met laagopgeleide ouders (zogenaamde 1.25 leerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid), en één naar de kenmerken van scholen die succesvol zijn voor *allochtone* leerlingen met laagopgeleide ouders (zogenaamde 1.90 leerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid). De vraag voor dit onderzoek kwam van de Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO), een commissie die namens het Ministerie voor OC&W onderzoek programmeert en uitzet voor de beantwoording van beleidsvragen op het gebied van het basis- en speciaal onderwijs. De aanleiding voor deze vraag was de bevinding uit eerder onderzoek dat niet alle scholen met veel leerlingen uit achterstandsgroepen het 'slecht doen'. Er blijken scholen te zijn, in het bijzonder zwarte scholen, die met hun leerlingen prestaties weten te behalen die duidelijk boven het gemiddelde van vergelijkbare scholen liggen. Van zulke scholen valt iets te leren, is de niet onlogische veronderstelling van beleidsmakers, en vandaar het verzoek om hiernaar nader onderzoek te doen.

We zullen ons in dit artikel concentreren op het deelonderzoek naar de succesvolle scholen voor allochtone leerlingen, het zogenaamde 1.90 onderzoek. Omdat voor de interpretatie van de uitkomsten hiervan echter ook de resultaten

van het andere deelproject (het 1.25 onderzoek) van belang zijn, zullen we dit project waar nodig er bij betrekken. Zo kunnen we bijvoorbeeld uit de combinatie van beide deelonderzoeken de vraag proberen te beantwoorden in hoeverre er op zwarte scholen een *specifieke* aanpak nodig is.

In het 1.90 onderzoek is nagegaan in hoeverre bepaalde, vooraf gedefinieerde (mogelijke) succesfactoren vaker zijn terug te vinden op scholen waar deze leerlingen bovengemiddeld presteren, dan op scholen waar deze leerlingen benedengemiddeld presteren². Voor de identificatie van deze scholen is gebruik gemaakt van de bestanden van het PRIMA-cohort onderzoek. Dit is een grootschalig onderzoek in het basis- en speciaal onderwijs met een longitudinale opzet, waarin elke twee jaar bij ca. 700 scholen gegevens worden verzameld³. De longitudinale opzet van PRIMA maakt het mogelijk om de *leerwinst* die leerlingen tussen verschillende meetjaren behalen in de basisvaardigheden (taal, rekenen, lezen) te gebruiken als succesmaat voor scholen. Bij aanvang van ons onderzoek konden we gebruik maken van twee PRIMA-metingen (1994 en 1996). We hebben daaruit de scholen geselecteerd die per leerjaar⁴ tenminste vier 1.90 leerlingen hadden waarvoor longitudinale toetsgegevens beschikbaar waren. Uit deze groep zijn weer drie groepen scholen geselecteerd: scholen die *voor hun 1.90 leerlingen* hoogeffectief zijn (bij deze leerlingen een bovengemiddeld hoge leerwinst boeken), scholen die, volgens dezelfde criteria, voor deze leerlingen laageffectief en scholen die gemiddeld effectief zijn⁵. Door aldus gegevens over meerdere meetjaren en meerdere leerjaren per school te combineren, is geprobeerd een succesmaat te construeren die als voldoende stabiel mag worden beschouwd.

Op deze drie groepen scholen is informatie verzameld over de aanwezigheid van de vooraf gedefinieerde succeskenmerken. Voor een deel was deze informatie al beschikbaar vanuit PRIMA, maar er was een substantiële aanvullende dataverzameling nodig voor de meting van alle relevante variabelen. Hiervoor zijn vragenlijsten gebruikt voor leerkrachten in alle leerjaren, voor directies en voor leerlingen in de hoogste vier leerjaren. Daarnaast zijn op een deel van de scholen lessen geobserveerd en directies geïnterviewd over de situatie op hun school.

Via discriminant-analyse is nagegaan op welke kenmerken de drie groepen scholen van elkaar verschillen. Hierbij is ook gekeken naar contextkenmerken, zoals de samenstelling van de schoolbevolking en de schoolgrootte. De analyses waren theoriegestuurd: er zijn vooraf hypothesen geformuleerd over de relatie tussen succeskenmerken en de mate van effectiviteit.

Verschil in omstandigheden tussen 1.90-scholen en 1.25-scholen

Om uit de PRIMA-bestanden voldoende scholen te kunnen selecteren met een hoge, gemiddelde en lage effectiviteit is de grens voor het aantal 1.90 leerlingen dat minimaal op de school beschikbaar moest zijn vrij laag gesteld, namelijk op vier leerlingen per leerjaar (zie boven). Dit maakte het in theorie mogelijk dat ook scholen in het onderzoek zouden worden opgenomen met een tamelijk lage proportie allochtone leerlingen. Het zou dus niet uitsluitend om zwarte scholen hoeven gaan (onder zwarte scholen worden in de regel scholen verstaan met een leerlingbevolking die in meerderheid uit allochtone leerlingen bestaat). In de praktijk bleek zich dat nauwelijks voor te doen: de meeste voor het 1.90 onderzoek geselecteerde scholen bleken beschouwd te kunnen worden als zwarte scholen.

In het 1.25-onderzoek daarentegen bleek de gehanteerde ondergrens anders uit te werken. Scholen met een meerderheid aan 1.25 leerlingen komen vrij weinig voor. De meeste 1.25 scholen in ons onderzoek hadden ook een redelijk percentage leerlingen met een kansrijkere achtergrond (zogenaamde 1.00-leerlingen

Tabel 1 Gegevens over de leerlingpopulatie van hoog-, midden- en laageffectieve scholen voor 1.25- en 1.90-leerlingen

1.90 onderzoek	hoog (N=10)	midden(N=12)	laag (N=13)
percentage 1.25 leerlingen	28.7	28.1	21.4
percentage 1.90 leerlingen	61.9	62.1	65.8
totaal percentage doelgroepleerlingen	90.6	90.2	87.2
1.25 onderzoek	hoog (N=18)	midden (N=14)	laag (N=12)
percentage 1.25 leerlingen	39.6	34.9	43.3
percentage 1.90 leerlingen	14.3	5.1	10.8
totaal percentage doelgroepleerlingen	53.9	40.0	54.1

in het onderwijsachterstandenbeleid). Tabel 1 laat de verschillen tussen het 1.90 onderzoek en het 1.25 onderzoek in dit opzicht zien.

In het 1.25-onderzoek bedraagt het percentage (allochtone én autochtone) achterstandsleerlingen ongeveer 50%, in het 1.90-onderzoek ongeveer 90%. De scholen uit het 1.90-onderzoek zijn, zoals gezegd, te beschouwen als 'zwarte' scholen, met vrijwel alleen leerlingen uit achterstandsgroepen. De 1.25 scholen blijken meer heterogeen qua leerlingsamenstelling⁶. Dat is een niet onbelangrijk verschil: het betekent dat 1.90 scholen het over het algemeen moeten doen zonder de mogelijk positieve invloed van kinderen uit kansrijkere groepen op school en ook dat ze genooddaakt zijn een aanpak te kiezen die er rekening mee houdt dat de meerderheid van de kinderen extra steun nodig heeft. Er is dus, in andere woorden, een duidelijk verschil in de mate van *concentratie* aan leerlingen uit achterstandsgroepen tussen de scholen uit beide deelonderzoeken.

De tabel laat ook zien dat het aantal deelnemende scholen verschilt per deelonderzoek en effectiviteitsgroep. Dit heeft te maken met het relatief geringe aantal scholen dat voldeed aan de criteria en aan de tegenvallende bereidheid van scholen om aan (nog een) onderzoek mee te doen.

De onderwijsvisie van de scholen

Het onderzoek kende een exploratief en een hypothesetoetsend deel. We bespreken hier eerst de uitkomsten van het exploratieve deel, dat betrekking heeft op de vraag naar de twee onderwijsmodellen: het traditionele en het constructivistische model.

In dit deel van het onderzoek waren we vooral geïnteresseerd in het vóórkomen van beide modellen op de scholen in ons onderzoek. We hebben daarvoor de beide modellen uitgewerkt in een aantal (contrasterende) kenmerken en deze voorgelegd aan de schoolleiders (figuur 1).

We vroegen de schoolleiders aan te geven waar de school naar streeft: naar model A, model B, model A met kenmerken van B (model A/B), naar model B met kenmerken van A (model B/A) of naar geen enkele variant van deze twee modellen. Wij verzochten hen bovendien aan te geven welke variant het onderwijs op hun school op dit moment het beste typeerde. De concepten bleken goed door de schoolleiders te worden herkend: niemand koos bij een van de vragen voor het alternatief 'geen

Figuur 1 Kenmerken twee onderwijsconcepten zoals voorgelegd aan de directies

Model A: traditioneel (effectieve school) model	Model B: constructivistisch model
1 Er is sprake van directe instructie waarbij de leerlingen de leerstof stapsgewijs krijgen aangeboden	1 De leerlingen worden gestimuleerd zelf oplossingen te bedenken voor uitdagende opdrachten en probleemstellingen.
2 De instructie is meestal klassikaal, met gezamenlijke oefening gevolgd door individuele verwerking.	2 Instructie en oefening is afgestemd op het niveau en de belangstelling van individuele leerlingen
3 Om de leertijd zo effectief mogelijk te benutten, wordt gewaakt voor afleiding.	3 Er is sprake van een rijke leeromgeving.
4 De nadruk ligt op de basisvaardigheden	4 De nadruk ligt op het ontwikkelen van denkvaardigheden en leerstrategieën.
5 Er wordt net zo lang geoefend totdat de leerlingen de leerstof onder de knie hebben (beheersingsleren)	5 Er is veel aandacht voor transfer: toepassing van het geleerde bij andere vakken
6 De leerlingen worden gemotiveerd door de ervaring iets goed te kunnen (competentiegevoel).	6 Het onderwijs speelt sterk in op de intrinsieke motivatie (natuurlijk nieuwsgierigheid) van de leerlingen.
7 De leerprestaties worden regelmatig getoetst en teruggekoppeld naar de instructie	7 Met de leerlingen wordt regelmatig gereflecteerd op de aanpak, zodat zij hun leerstrategieën kunnen verbeteren

van de modellen'. In tabel 2 zijn de antwoorden van de schoolleiders uit beide onderzoeken opgenomen. Voor geen van beide vragen was er een significant verschil tussen de 1.25-scholen en de 1.90-scholen en ook niet tussen de hoogeffectieve scholen en de laageffectieve scholen binnen de beide onderzoeken.

Wat betreft het huidige onderwijs blijken model A (28 scholen) en model A/B (39) het meest genoemd. Model B werd door slechts één school de beste typering gevonden van hun onderwijs en model B/A door 4 scholen. In tabel 2 zijn deze gegevens af te lezen in de onderste rij. Wat betreft het streven, bleken de beide gemengde varianten het meest populair: 40 scholen streven naar model A/B en 22 scholen streven naar model B/A. Slechts 6 scholen bleken het puur traditionele model (model A) na te streven en het puur constructivistische model (model B) werd op 4 scholen nagestreefd. In de tabel zijn deze gegevens af te lezen in de rechterkolom.

In de tabel is goed een verschuiving van A richting B te zien. Minder dan de helft van de scholen (32) wil het onderwijsconcept zoals dat op dit moment feitelijk door de school wordt gehanteerd ook zo houden. Deze scholen staan in de tabel op de diagonaal (getallen gecursiveerd). Het zijn vooral de scholen die model A met kenmerken van B hebben (A/B), en dat ook zo willen houden. De 46 scholen die onder de diagonaal staan schuiven in hun streven de richting van B op, meestal één stapje (bijvoorbeeld van A naar AB, of van A/B naar B/A), een enkele keer twee stapjes (van A naar B/A, of van A/B naar B). Slechts één school staat boven de diagonaal. Dit is een A/B school die het A-model nastreeft.

Gevraagd naar kenmerken die nog niet zijn gerealiseerd, maar wel worden nagestreefd, noemen de schoolleiders met name B-kenmerken. Vooral genoemd

Tabel 2 Model A en B op de scholen. Feitelijke situatie en streven

		feitelijke situatie				streven Totaal
		A	A/B	B/A	B	
streven	A	5	1			6
	A/B	17	23			40
	B/A	6	13	3		22
	B		2	1	1	4
feitelijk						
Totaal		28	39	4	1	72

worden 'leerlingen stimuleren zelf oplossingen te bedenken', 'instructie en oefening afstemmen op het niveau en de belangstelling van individuele leerlingen' en 'ontwikkelen van denkvaardigheden en leerstrategieën'.

In een interview vroegen we (een deel van) de schoolleiders vervolgens naar de achtergrond van hun keuze. De belangrijkste reden om de voorkeur te geven aan model A boven model B blijkt te zijn dat men model A beter vindt passen bij de kenmerken en behoeften van leerlingen uit achterstandsgroepen. Dat geldt zowel voor 1.25 als voor 1.90 leerlingen; de argumenten zijn steeds vrijwel identiek. Deze leerlingen hebben volgens veel directies behoefte aan structuur, duidelijkheid, strikte begeleiding en controle. Ze missen de basis (concentratie, kennis) voor zelfstandig werken. Ze hebben veel hulp nodig en veel gerichte instructie. Ze hebben te weinig eigen inbreng, en ze hebben moeite met zelf kiezen en plannen. Slechts een enkele school ziet in B, of in combinatievormen van A en B, juist duidelijk voordelen, bijvoorbeeld voor de motivatie van leerlingen. Diverse malen is echter ook aangegeven dat men model B moeilijker te realiseren vindt voor leerkrachten. De tweede reden om aan model A de voorkeur te geven is dan ook dat men dit model het best vindt passen bij de voorkeuren en kwaliteiten van het schoolteam.

Wat daarbij opvalt is dat men zich bij de vraag naar het meest geschikte model voor de 1.25 en 1.90 leerlingen stringenter uitspreekt voor model A dan bij de vraag naar het model dat men op de eigen school nastreeft. Voor de hele leerlingengroep acht men kennelijk een mengvorm het beste, maar voor de leerlingen uit achterstandsgroepen vooral model A. Dit kan een vooroordeel zijn, maar ook een valide inschatting op basis van ervaring.

Toetsing van de hypothesen

Zoals gezegd zijn we in het onderzoek nagegaan in hoeverre bepaalde, vooraf gedefinieerde (mogelijke) succesfactoren vaker zijn terug te vinden op scholen waar de 1.90 of de 1.25 leerlingen bovengemiddeld presteren, dan op scholen waar deze leerlingen benedengemiddeld presteren. Voor de selectie van deze factoren zijn we uitgegaan van vier hypothesen over wat 1.25 en 1.90 scholen effectief zou kunnen maken. We hebben deze hypothesen ontleend aan de onderzoeksliteratuur en aan bekende, gezaghebbende opinies over goede werkwijzen voor scholen met veel leerlingen uit achterstandsgroepen⁷. We presenteren hier de afzonderlijke hypothesen en vermelden per hypothese de resultaten van de

discriminantanalyses voor het 1.90-onderzoek. Vervolgens vergelijken we, in een aparte paragraaf, deze uitkomsten met die van het 1.25-onderzoek.

De vraag over de onderwijsmodellen maakte deel uit van de eerste hypothese, die betrekking heeft op de didactische component van het onderwijsleerproces. Deze hypothese bevat de 'meer wegen naar Rome' veronderstelling, maar ook een aantal specifieke veronderstellingen over algemene condities die van belang zijn ongeacht de voorkeur voor een bepaald model.

De eerste hypothese luidde als volgt:

1 Kenmerkend voor succesvolle scholen is dat zij een bewuste keuze maken voor een onderwijskundig concept, dit systematisch en met enthousiasme uitvoeren, voorzien in compenserende maatregelen voor de potentiële zwakheden in het concept en veel zorg besteden aan algemene condities voor leren.

Deze hypothese was onderverdeeld in zeven deelhypothesen die betrekking hadden op: 1) systematisch onderwijs; 2) doelen en toetsen; 3) stellen en handhaven van regels; 4) aandacht voor zwakke leerlingen; 5) verrijkte leeromgeving; 6) bevorderen zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid; 7) teamkwaliteit en management. Zowel kenmerken van het traditionele model als van het meer constructivistische model zijn in deze deelhypothesen opgenomen.

Voor zover informatie over deze aspecten niet in PRIMA voorhanden was, werd deze verkregen via vragenlijsten aan directie en leerkrachten (van alle leerjaren) en via observaties van lessen bij de basisvaardigheden. Op grond van de verkregen informatie werd een groot aantal samengestelde variabelen gemaakt die van redelijke tot goede kwaliteit waren. Via discriminant-analyse werd nagegaan met betrekking tot welke aspecten de drie effectiviteitsgroepen van elkaar verschilden.

In het 1.90-onderzoek leverde dit weinig op. Voor zover er sprake was van significante resultaten waren deze tegengesteld aan de voorspelde richting. Zo kwam aandacht voor zwakke leerlingen in de zin van veel differentiatie, juist relatief vaak voor op zwak presterende scholen.

De tweede hypothese heeft betrekking op de pedagogische component en luidde:

2 Kenmerkend voor succesvolle scholen is dat de leerkrachten op deze scholen bewust zorg dragen voor een in sociaal opzicht gunstig leerklimaat, en in hun klasse-organisatie zorg dragen voor zo groot mogelijke gelegenheid tot leren-van-elkaar.

Deze hypothese viel uiteen in twee deelhypothesen die betrekking hadden op: 1) aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling; 2) aandacht voor onderlinge verhoudingen. Aanvullende informatie voor deze aspecten werd verkregen via les-observaties en via vragenlijsten voor de leerlingen van de hoogste vier leerjaren.

Ook deze hypothese leidde tot weinig significante, en deels tegenstrijdige, resultaten. Weliswaar leken leerlingen op de groep hoogeffectieve 1.90 scholen wat vaker tevreden over de veiligheid van het klasklimaat en de stimulering door de leerkrachten, maar hun positieve oordeel werd niet ondersteund door het oordeel van de leerkrachten over de groepssfeer.

De derde en vierde hypothese hebben te maken met de gerichtheid van de school op achterstandsleerlingen in het algemeen en op allochtone achterstandsleerlingen in het bijzonder. Zij luidden als volgt:

3 Kenmerkend voor succesvolle scholen is dat de leerkrachten op deze scholen positieve verwachtingen hebben ten aanzien van leerlingen uit achterstandsgroepen, geen vooroordelen hebben ten aanzien van hun sociale dan wel etnisch-specifieke achtergrond en veel in het werk stellen om het cognitief en cultureel kapitaal van deze leerlingen te vergroten.

4 Kenmerkend voor succesvolle scholen is dat zij voor de 1.90 leerlingen een systema-

tisch en geïntegreerd taalbeleid voeren waarin onder meer veel plaats is voor systematische woordenschatverwerving.

Deze hypothesen telden samen vier deelhypothesen die betrekking hadden op: 1) afstemming op de doelgroep; 2) leerkrachtattitudes; 3) woordenschatonderwijs; 4) geïntegreerd taalbeleid. Ook voor deze hypothesen werd in het 1.90-onderzoek geen ondersteuning gevonden.

Vergelijking met het 1.25-onderzoek

In het 1.25 onderzoek leverde de toetsing van de hypothesen een iets ander beeld op. Met name voor de eerste hypothese werd meer ondersteuning gevonden. De directies van scholen die hoog effectief zijn voor 1.25 onderzoek leerlingen tonen zich meer tevreden over het onderwijs dat op hun school wordt gegeven dan directies van scholen die laag effectief zijn voor 1.25-leerlingen: er is meer afstemming, de leerkrachten zijn beter ingewerkt en geven beter instructie. De gegevens van de observanten wijzen eveneens in deze richting: zij schatten de kwaliteit van de leerkrachten op deze scholen hoger in. Er is op deze scholen bovendien een duidelijker schoolbeleid ten aanzien van het stellen van regels en de directie geeft blijk van een slagvaardig (zakelijk) management.

Het zijn vooral elementen uit het traditionele model die we in het 1.25 onderzoek bevestigd vinden. Daarnaast vinden we in het 1.25 onderzoek (niet-significante) trends, die gaan in de richting van meer aandacht voor zwakke leerlingen op hoogeffectieve scholen (meer differentiatie, remedial teaching, behandelingsplannen en extra instructie). Ook zijn in het 1.25 onderzoek de hoogeffectieve scholen wat meer bezig met een beleid richting constructivisme, onder meer op het punt van bevorderen van zelfstandigheid van leerlingen. In het 1.90 onderzoek hangen deze zaken (beleid constructivisme, differentiatie) juist negatief samen met effectiviteit.

Ondanks de duidelijker opbrengsten van het 1.25 onderzoek, geldt ook daar dat de resultaten niet heel sterk waren en op sommige punten tegenstrijdig. Zo waren het juist de minder effectieve scholen waar het team het meest tevreden was over het onderwijskundig leiderschap van de directie en ook de teamcohesie het sterkst bleek.

Een bevinding van andere aard was dat, hoewel de scholen in het 1.90-onderzoek te maken hebben met een veel zwaardere achterstandsproblematiek, zij het niet slechter doen dan de scholen uit het 1.25-onderzoek wat betreft de behaalde leerwinst. Integendeel, zowel op de korte als op de langere termijn⁸ bleek de gemiddelde leerwinst in het 1.90-onderzoek groter dan in het 1.25-onderzoek. De scholen leken zich dat zelf niet te realiseren. De directies van de 1.90-scholen waren in ieder geval ontevredener over de prestaties van hun leerlingen dan de directies van de scholen uit het 1.25-onderzoek. Niet leerwinst, maar absolute prestaties lijken doorslaggevend bij het gevoel van succes.

Effectiviteitsonderzoek en stabiliteit

Uit het bovenstaande blijkt dat we in het onderzoek maar weinig effectiviteitsfactoren hebben kunnen identificeren, en dat dit in het bijzonder geldt voor de zwarte scholen. We hebben niet kunnen traceren wat hoogeffectieve zwarte scholen beter of anders doen dan de overige zwarte scholen. Op onderdelen vinden we zelfs resultaten die strijdig zijn met onze verwachtingen. Uiteraard hebben we ons bezonnen op mogelijke verklaringen. Eén van die verklaringen is waarschijnlijk te vinden in het geringe aantal scholen in het onderzoek, vooral in het 1.90 onderzoek. Maar in de loop van het onderzoek stuitte we ook op een ande-

re mogelijke verklaring: gebrekkige stabiliteit.

Schooleffectiviteitsonderzoek heeft als aanname dat scholen redelijk stabiel zijn, zowel in gemiddelde prestaties als in hun werkwijze. Immers, wanneer een school het ene jaar veel leerwinst boekt en het andere jaar weinig, heeft spreken van effectiviteit weinig zin. En wanneer het aanbod op belangrijke punten weinig consistent of instabiel is, valt de relatie tussen aanbod en prestaties moeilijk te onderzoeken. In onze definitie van succes hebben we rekening gehouden met het risico van instabiliteit in prestaties, door uit te gaan van leerwinst en van meervoudige metingen⁹. We zijn er bij de opzet van het onderzoek van uitgegaan dat dit een redelijke mate van stabiliteit garandeert: hoe meer metingen betrokken zijn bij de berekening van de algemene vooruitgang van de doelgroep leerlingen, hoe terechter het etiket 'effectief' of 'niet-effectief', en hoe kleiner de kans op toeval bij de toewijzing aan de ene of andere effectiviteitsgroep. Deze indeling in effectiviteitsgroepen was gebaseerd op twee PRIMA-metingen.

Omdat in de loop van het onderzoek de gegevens van de derde PRIMA-meting beschikbaar kwamen, was het mogelijk een tweede leerwinstscore te maken, namelijk die van de tweede naar de derde meting. Deze tweede score bleek nauwelijks te correleren met de eerste score waarop de indeling in effectiviteitsgroepen was gebaseerd. Wel bleek bij berekening van nóg een leerwinstscore, namelijk die van de eerste naar de derde meting, de groep scholen die wij hadden ingedeeld in de hoogste effectiviteitgroep nog steeds gemiddeld de hoogste leerwinst te halen en de groep scholen die wij hadden ingedeeld in de laagste effectiviteitsgroep gemiddeld nog steeds de laagste. De indeling hield dus voldoende stand, maar de schommelingen in resultaten over de metingen heen gaven te denken: schooleffectiviteit lijkt meer een trend te zijn dan een vaststaand gegeven. Dat vertroebelt de toch al niet zo sterke samenhang tussen aanbod en prestaties.

Ook de stabiliteit van het aanbod liet te wensen over, met name op de zwarte scholen. Op grond van de verschillende PRIMA-metingen was het mogelijk achteraf na te gaan in hoeverre het aanbod stabiel is voor enkele kenmerken waarvan verondersteld wordt dat ze samenhangen met effectiviteit. Alleen in de hoogeffectieve groep van het 1.25-onderzoek was sprake van een redelijke stabiliteit bij de onderzochte kenmerken.

In feite zijn we hiermee gestuit op een fundamenteel dilemma bij effectiviteitsonderzoek. Voor een goede selectie van effectieve scholen zijn prestatie-metingen van meerdere meetjaren en dus over een langere periode nodig, maar over een langere periode veranderen de scholen ook meer en is het dus minder goed mogelijk te bepalen welke kenmerken verantwoordelijk zijn voor de effectiviteit.

In de interviews met de schoolleiders zijn we vervolgens nagegaan in hoeverre zich ingrijpende veranderingen op de scholen hebben voorgedaan. En hierbij stuitte we op grote verschillen tussen de twee onderzoeken. Op bijna 80% van de scholen uit het 1.90-onderzoek hadden zich (vrij) ingrijpende veranderingen voorgedaan. In het 1.25-onderzoek was dat slechts op ruim 20% van de scholen het geval. De veranderingen hadden betrekking op de instroom van leerlingen, sterke wisselingen in het team of de directie, het onderwijsconcept of een combinatie van factoren. Soms was er sprake van nieuw elan en een nieuwe koers na een moeilijke periode, soms van het tegendeel. Dat in een dergelijke instabiele situatie het zicht op de samenhang tussen aanbod en prestaties verdwijnt, zal duidelijk zijn.

Conclusies en discussie

Overzien we de resultaten van dit onderzoek, dan kunnen we de volgende conclusies trekken.

- 1 Het grootste deel van de schoolleiders uit het onderzoek streeft naar een aanpak waarin kenmerken van het traditionele model worden aangevuld met enkele kenmerken van het meer constructivistische model. Ze hebben echter sterke twijfels over de waarde van het constructivistische model als geheel voor leerlingen uit achterstandsgroepen, omdat ze vinden dat deze leerlingen niet voldoen aan de (impliciete) condities van het model. Het constructivistische model komt als compleet model vrijwel niet voor op de onderzochte scholen. De huidige praktijk ligt veel dichterbij het traditionele model.
- 2 Voor de 1.90 scholen vinden we onze hypothesen over factoren die scholen effectief maken op vrijwel geen enkel punt bevestigd. Voor de 1.25 scholen is dat op onderdelen wel het geval (met name delen van de hypothesen over de didactische component). Deze wijzen op enige steun voor het traditionele model, maar ook elementen van het constructivistische model blijken er toe te doen: vooral gedifferentieerd werken en bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen.
- 3 Er is sprake van een behoorlijke instabiliteit van zowel de prestaties als het aanbod in scholen. Scholen behalen over de jaren heen niet steeds hetzelfde niveau wat betreft leerlingprestaties en veranderen ook in andere opzichten: leerlingsamenstelling, samenstelling van het team, werkwijze. Dit geldt voor de 1.90 scholen in ons onderzoek in aanzienlijk sterkere mate dan voor de 1.25 scholen: zwarte scholen hebben met meer veranderingen te maken.
- 4 Op scholen met een aanzienlijk aandeel allochtone leerlingen is sprake van veel grotere concentraties achterstandsleerlingen dan op scholen met een aanzienlijk aandeel autochtone leerlingen uit achterstandsgroepen. Deze laatste leerlingen zitten op scholen waar vaak nog een flinke groep kansrijkere leerlingen aanwezig is.

Bezien we de eerste twee conclusies, dan moeten we constateren dat we nog niet hebben kunnen laten zien dat er 'meer wegen naar Rome leiden'. Sommige wegen worden nog nergens bewandeld, lijkt eerder het resultaat. Dat betekent dat het nog een open vraag is of het constructivistisch model een geschikte aanpak zou kunnen zijn voor scholen met veel leerlingen uit achterstandsgroepen, en zo ja, in welke vorm of onder welke condities. Het zou wel een zorgelijke ontwikkeling zijn als scholen met veel kansrijke leerlingen zich in deze richting gaan bewegen en scholen met veel kansarme leerlingen niet. Dat zou weer een nieuwe ongelijkheid tot stand brengen. Het lijkt ons daarom de moeite waard om het constructivistisch concept voor basisscholen verder te doordenken en te onderzoeken op bruikbaarheid voor (met name) zwarte scholen. Experimenteel (ontwikkelings)-onderzoek lijkt hiervoor de aangewezen weg.

Tegelijkertijd is er aanleiding om voorzichtigheid te betrachten met het stellen van 'constructivistische' eisen aan het onderwijs als geheel. Hiervan lijkt sprake te zijn in de werkwijze van de onderwijsinspectie, die in het kader van haar toezichtfunctie alle basisscholen beoordeelt met één vaste set standaarden. Onderdeel hiervan zijn standaarden die passen binnen het constructivistisch model, zoals het gebruik van activerende werkvormen en de aandacht voor leerstrategieën. Over het algemeen scoren de basisscholen in Nederland op dit type standaarden niet hoog (Inspectie van het onderwijs, 2000, 2001). Voor zwarte scholen geldt dit in versterkte mate. Dat hoeft ook weinig verwondering te wekken, gezien de voorkeur van deze scholen voor een traditionele aanpak. Als we bovendien zien, in het hier gerapporteerde onderzoek, dat de betreffende onderwijskenmerken op zwarte scholen *negatief* samenhangen met prestatie-effectiviteit, dan is dat een extra reden om terughoudend te zijn met het toepassen van een vaste set standaarden voor alle scholen.

Het gebrek aan aanwijzingen voor de 'juiste aanpak' zou er ons inziens eerder toe moeten leiden dat scholen worden vrijgelaten in de keuze voor een bepaalde werkwijze. Dat wordt nog versterkt door de bevinding dat de omstandigheden op scholen zo kunnen verschillen. We hebben gezien dat 1.90 scholen het moeilijker hebben dan de 1.25-scholen: ze zijn meer aan veranderingen onderhevig en hebben een veel groter percentage kansarme leerlingen. We zien ook dat deze scholen zichzelf onderschatten: afgemeten naar de leerwinst, dóen ze het zo slecht nog niet. Op veel van deze scholen wordt hard gewerkt, ook op de laageffectieve scholen. Zo wordt vaak, blijkt uit onze interviews, veel geïnvesteerd in het verwezenlijken van een goed pedagogisch klimaat en andere aspecten in de voorwaardelijke sfeer. In eerder onderzoek vonden we bovendien dat scholen met veel allochtone leerlingen significant vaker kenmerken verwezenlijken in hun onderwijs die worden beschouwd als effectiviteitsfactoren dan andere scholen (Ledoux et al., 1997; Overmaat et al., 1997). Een negatief 'kwaliteitsstempel' is dan ontmoedigend en onterecht, zeker wanneer het effect van de gesuggereerde veranderingen onzeker is.

Wat een juiste aanpak is, zou wel eens sterk afhankelijk kunnen zijn van de leerlingengroep. Wat werkt op scholen met een matige concentratie achterstandsléerlingen, werkt wellicht niet op scholen met een sterke concentratie achterstandsléerlingen. Het is dan ook niet verstandig om voor alle scholen dezelfde maatstaven aan te leggen. Scholen, en zeker zwarte scholen, kunnen alle steun gebruiken die te krijgen valt, maar zouden de ruimte moeten hebben hun eigen werkwijze te ontwikkelen, afhankelijk van de leerlingen én de kwaliteiten van het team.

Noten

1. Dit is het eerste artikel in de serie *De kleur van de school*. De inleiding op deze serie verscheen in de derde aflevering van *Pedagogiek*, 2001, pp. 259-273.
2. We beschrijven hier de opzet van het 1.90 onderzoek. Het 1.25 onderzoek heeft een identiek design.
3. PRIMA omvat drie deelsteekproeven: een representatieve steekproef voor het basisonderwijs van ca 400 scholen, een aanvullende steekproef van basisscholen met veel achterstandsléerlingen van ca 200 scholen, een representatieve steekproef van scholen voor speciaal basisonderwijs van ca 100 scholen.
4. In PRIMA worden prestaties van leerlingen gemeten in de leerjaren 2, 4, 6 en 8.
5. Omdat het onderzoek ging over effectiviteit voor resp. 1.90 en 1.25 leerlingen, hebben we voor de definitie van succes alleen de leerwinst van de betreffende groep leerlingen in ogenschouw genomen. De leerwinst van de overige leerlingen is hierbij buiten beschouwing gebleven.
6. *Binnen* beide deelonderzoeken is er overigens geen significant verschil tussen de effectiviteitsgroepen met betrekking tot het percentage doelgroepeléringen. Het is dus niet zo dat de laageffectieve scholen significant méér leerlingen uit achterstandsgroepen tellen dan de hoogeffectieve scholen.
7. Bijvoorbeeld de Inspectie van het Onderwijs, de Projectgroep Nederlands als tweede taal. Ook hebben we in een vooronderzoek aan een aantal experts uit de onderwijspraktijk de vraag voorgelegd wat volgens hen de kenmerken zijn van effectieve scholen voor resp. 1.25 en 1.90 leerlingen.
8. Korte en lange termijn: berekend over twee, respectievelijk drie PRIMA-metingen.
9. Namelijk leerwinst voor twee vakken (rekenen en taal) en drie leerwinstmomenten: van groep 2 naar groep 4, van 4 naar 6 van 6 naar 8.

Literatuur

- Dronkers, J. & Deckers, P. (1999). *De stabiliteit van de toegevoegde waarde van basisscholen*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen 1999. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Onderwijsverslag over het jaar 1998*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2000). *Onderwijsverslag over het jaar 1999*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2001). *Onderwijsverslag over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Ledoux, G. & Overmaat, M (1996). *Verschillen scholen in kwaliteitsvoorwaarden en kwaliteitszorg? Een analyse op de school- en klaskenmerken van het PRIMA cohort onderzoek (1^e meting)*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen 1996. Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Overmaat, M. & Koopman, P. (1997). *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G.M. & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meijnen, G.W., Slink, G.W., Ledoux, G. & Robijns, M. (1991). *Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandsmilieus*. Meppel: Edu'actief.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Overmaat, M., Ledoux, G. & Koopman, P. (1997). *Adaptief onderwijs in Prima-1. Stand van zaken en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Overmaat, M. & Ledoux, G. (1996). *School- en klaskenmerken basisonderwijs en speciaal onderwijs. PRIMA-cohort onderzoek 1994-1995*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Slavin, R.E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 3, 293-336.
- Slavin, R.E., Karweit, N.L. & Madden N.A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston.
- Slavin, R.E. (1997). *Success for all*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Tesser, P.T.M., Praag, C.S. van, Dugteren, F.A. van, Herwijer, L.J. & Wouden, H.C. van der (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Vuga.
- Tesser, P.T.M., Dugteren, F.A. & Merens, J.G. (1996). *Rapportage minderheden 1996. Bevolking, arbeid, huisvesting*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Vuga (Cahier 133).
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G. & Praag, C.S. van (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier (Cahier 160).
- TK (1999/2000). Aan de slag met onderwijskansen. *Tweede Kamer, vergaderjaar 2000/2001*, 27400, nr. 8
- Vedder, P. & Kloprogge, J. (2000). *Kunstjes maken of kunstjes uithalen. State of the art notitie ten behoeve van expertisenetwerken Onderwijskansenscholen*. Den Haag: PMPO.
- Werf, M.P.C. van der, Guldmond, H. & Nitert, E.H.M. (1994). *Effectieve en minder effectieve basisscholen voor allochtone leerlingen*. Groningen: GION.