

E. van Eck, G. Ledoux en A. Veen

Samenvatting

In het Nederlandse onderwijs verlopen schoolloopbanen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek. In dit artikel gaan we in op de vraag welke rol verwachtingen spelen in de processen die hieraan ten grondslag liggen. Meer specifiek richten we onze aandacht op de samenhang tussen verwachtingen van ouders en leerkrachten enerzijds en prestaties en onderwijskeuzen van leerlingen anderzijds. Aan de hand van literatuur over deze samenhang en resultaten van twee recente onderzoeksprojecten van het SCO-Kohnstamm Instituut bespreken we welke overeenkomsten en verschillen zich voordoen tussen verwachtingen jegens jongens en meisjes, leerlingen uit verschillende sociale milieus en leerlingen uit verschillende etnische groepen, afgezet tegen de centrale knelpunten in de schoolloopbanen van deze drie categorieën. We concluderen dat zich vaak strijdigheden voordoen in de verwachtingen en formuleren de hypothese dat dit leidt tot 'dubbele boodschappen' voor leerlingen.

Inleiding

Naar het verloop van schoolloopbanen en de samenhang met de variabelen sekse, sociaal milieu en etnische herkomst is in Nederland veel onderzoek gedaan. Hoewel er in de loop van de tijd wel verschuivingen zijn opgetreden, laat dit onderzoek zien dat er nog steeds verschillende vormen van ongelijkheid bestaan in het Nederlands onderwijs: schoolloopbanen verlopen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek.

Veel minder is bekend over de mechanismen die deze patronen veroorzaken en in stand houden. Duidelijk is wel dat kenmerken van het onderwijs, van de gezinnen en van de kinderen zelf met het verloop van de loopbanen samenhangen en dat er interacties tussen deze groepen kenmerken bestaan.

Een terugkerend thema in het onderzoek naar de verklaringen voor onderwijsongelijkheid is de rol van *verwachtingen* in het proces dat in ongelijkheid resulteert. Daarbij gaat het om drie soorten verwachtingen:

- verwachtingen die leerkrachten hebben van het leervermogen en de toekomstmogelijkheden van hun leerlingen,
- verwachtingen die ouders hebben van het leervermogen en de toekomstmogelijkheden van hun kinderen,
- verwachtingen die kinderen hebben van hun eigen leervermogen en toekomstmogelijkheden.

De relatie tussen verwachtingen en schoolloopbanen is tweeledig. Enerzijds kunnen verwachtingen prestaties beïnvloeden, en prestaties zijn in hoge mate bepalend voor succes in het onderwijs. Anderzijds kunnen verwachtingen tot bepaalde onderwijs- en beroepskeuzen leiden. Dit dubbele effect van verwachtingen op loopbanen laat zich theoretisch toepassen op alle drie soorten verwachtingen: die van de leerkrachten, de ouders en de leerlingen. In empirisch onderzoek zien we echter dat bij leerkrachtverwachtingen vooral gekeken wordt naar de invloed op prestaties, en bij verwachtingen van ouders en leerlingen vooral naar de invloed op keuzen.

De onderwerpen 'leerkrachtverwachtingen' en 'ouderverwachtingen' en 'leerlingenverwachtingen' worden in de onderzoeksliteratuur zelden in samenhang met elkaar behandeld. Ook wordt weinig aandacht besteed aan de verschillen en overeenkomsten in de patronen die worden gevonden voor jongens en meisjes, hogere en lagere milieus, en verschil-

* De in dit artikel besproken onderzoeken 'Doelgroepen OVB' en 'Leersituatie' werden uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut, in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO)

lende etnische groepen. In dit artikel doen we op twee manieren een poging iets van die samenhang te laten zien, waarbij we ons beperken tot leerkracht- en ouderverwachtingen. In de eerste plaats geven we een overzicht van uitkomsten van Nederlands onderzoek naar de rol van leerkracht- en ouderverwachtingen in schoolloopbanen. In het bestek van dit artikel kan dat niet anders dan een beknopt overzicht zijn, dat vooral tot doel heeft te laten zien in hoeverre verschillende aspecten van het 'verwachtingenvraagstuk' zijn onderzocht voor respectievelijk sekse, sociaal milieu en etnische herkomst. In de tweede plaats bespreken we in het kort de uitkomsten van enkele onderzoeksprojecten die recent zijn uitgevoerd op het SCO-Kohnstamm Instituut. Uit die projecten zijn gegevens voortgekomen over enerzijds leerkrachtverwachtingen en anderzijds verwachtingen van ouders. Die gegevens laten zich onderscheiden naar sekse, sociaal milieu en etnische herkomst, en bieden een aanvulling op wat tot nog toe bekend is.

Vervolgens confronteren we de bevindingen die tot dan toe gepresenteerd zijn met elkaar en gaan we na welke aanwijzingen er zijn dat verwachtingen van leerkrachten en ouders strijdigheden bevatten, in zichzelf en ten opzichte van elkaar. Onze veronderstelling daarbij is dat strijdige verwachtingen tot moeilijk te realiseren 'opdrachten' voor kinderen leiden, dat het risico groot is dat deze opdrachten niet naar wens worden vervuld en dat die opdrachten derhalve niet bevorderlijk zijn voor een gunstige schoolloopbaan. Deze veronderstelling bespreken we in de discussieparagraaf, waar we hypothesen formuleren over de mate waarin er 'dubbele boodschappen' worden gegeven aan verschillende groepen. 'Dubbele boodschappen' beschouwen we als een geschikt begrip voor de analyse van verwachtingen, vooral voor de verwachtingen jegens meisjes en jegens leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

Voor dit artikel concentreren we ons op een specifieke periode in de schoolloopbaan: de overgang basisonderwijs - voortgezet onderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dit is de periode waarin duidelijke loopbaanverschillen optreden en waarin essentiële keuzen moeten worden gemaakt. Het is, in andere woorden, de periode waarin de verschil-

lende soorten ongelijkheid duidelijk zichtbaar worden.

Ter oriëntatie beginnen we met een beknopte schets van wat momenteel bekend is over schoolloopbaanverschillen tussen leerlingen naar sekse, milieu en etniciteit.

1 De schoolloopbanen in beeld

We hebben hiervoor gesteld dat schoolloopbanen van leerlingen sekse-, milieu- en etnisch-specifiek verlopen. In deze paragraaf laten we zien op welke manier en op welke momenten dat het geval is. We concentreren ons op drie aspecten van schoolloopbanen: deelname, uitval en vertraging en gerealiseerd opleidingsniveau.

Basisonderwijs

Voor zover zich in het basisonderwijs seksegebonden loopbaanverschillen voordoen, zijn deze in het voordeel van meisjes: meisjes doubleren minder vaak en worden minder vaak verwezen naar het speciaal onderwijs (Bosker, Hofman & Van der Velden, 1985). Op een onderdeel dat in een latere fase in de schoolloopbaan een rol gaat spelen, namelijk de prestaties in 'exacte' vakken, doen zich echter verschillen voor ten nadele van meisjes: meisjes behalen al in het basisonderwijs minder goede rekenprestaties (Bügel, 1991).

Milieuverschillen uiten zich in het basisonderwijs bijvoorbeeld in *vertraging*: naarmate het milieu hoger is wordt er minder vaak gedoubleerd (Van der Velden, 1991). Voor verwijzing naar het speciaal onderwijs (een *deelname*gegeven) is er niet zo'n eenduidige lijn. Alleen in de laagste statusgroepen worden naar verhouding veel leerlingen naar het speciaal onderwijs verwezen (Meijnen & Riemersma, 1992).

Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen hebben al in het basisonderwijs schoolloopbaan 'problemen'. Verhoudingsgewijs nemen veel Surinaamse en Marokkaanse kinderen deel aan het speciaal onderwijs, met name jongens (Teunissen & Golhof, 1987; Ledoux, 1988; Autar, 1990). Verder blijken Turkse en Marokkaanse leerlingen in het basisonderwijs gemiddeld ouder dan de autochtone leerlingen. Op twaalfjarige leeftijd volgt iets

minder dan 2/3 van de Turkse en Marokkaanse leerlingen nog basisonderwijs. De meeste autochtone leerlingen zijn op die leeftijd al doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs. Deze *vertraging* zien we zowel bij de meisjes als bij de jongens (Roelandt, Smeets & Veenman, 1993).

Overgang basisonderwijs-voortgezet onderwijs

Bij de keuze die aan het eind van het basisonderwijs gemaakt moet worden voor het voortgezet onderwijs spelen schoolprestaties de belangrijkste rol. In die prestaties doen zich groepsspecifieke verschillen voor (naar milieu en etniciteit, niet naar sekse), die leiden tot groepsspecifieke 'keuzen' voor schooltypen. Er zijn echter aanwijzingen dat bij deze overgang ook andere groepsspecifieke mechanismen werkzaam zijn (bijvoorbeeld Bosker et al., 1985; Jungbluth, Verhaak & Driessen, 1990). Deze komen tot uitdrukking in het v.o.-advies dat leerlingen krijgen. Van Eck en Volman (1988) laten bijvoorbeeld zien dat los van de prestaties de sekse van de leerling een rol kan spelen bij het advies dat wordt uitgebracht. Bij een prestatieniveau lbo/mavo krijgt een meisje (vanwege de slechte arbeidsmarktperspectieven die het lno-diploma biedt) eerder toch een mavo-advies dan een jongen. Verder spelen niet-sekseneutrale leerlingkenmerken als bijvoorbeeld weerbaarheid een rol bij de advisering.

Van der Hoeven-van Doornum, Voeten en Jungbluth (1990) hebben onderzocht op welke wijze sociaal milieu een rol speelt bij de advisering. Zij vonden niet alleen een indirect effect van sociaal milieu op advies (via leerprestaties), maar ook nog een direct effect. Verwachtingen die leerkrachten hebben over de mate waarin kinderen kunnen worden ondersteund vanuit het gezin worden meegewogen bij de advisering. Verder blijken de eigen toekomstplannen van leerlingen uit hogere milieus eerder te worden betrokken in de advisering dan die van leerlingen uit lagere milieus (Van Langen & Jungbluth, 1992).

Ook van etniciteit wordt de invloed zichtbaar bij de overgang b.o.-v.o. Hier leek zich in eerste instantie een omgekeerd patroon voor te doen: leerlingen uit etnische groepen zouden vaak hogere adviezen krijgen dan op grond van

hun prestaties te verwachten was (De Jong, 1987; Driessen, 1990). Nadere analyses hebben deze conclusie echter afgezwakt (Mulder & Pijl, 1992). Van Langen en Jungbluth (1992) hebben onderzoek gedaan naar de relatieve invloed van verschillende overwegingen bij advisering en konden niet aantonen dat de etnische herkomst van de leerlingen daarbij een betekenisvolle rol speelt. Mulder (1993) heeft laten zien dat bij de 'overadvisering' van allochtone leerlingen het gemiddelde prestatieniveau van de school en de samenstelling van de leerlingbevolking een rol speelt: scholen met lage prestatieniveaus adviseren hoger dan scholen met hogere prestatieniveaus, en scholen adviseren in het algemeen hoger bij leerlingen uit etnische groepen dan bij Nederlandse leerlingen die overeenkomstig presteren en een vergelijkbare sociaal-economische achtergrond hebben.

Verder blijken leerlingen uit etnische groepen relatief vaak hoger te kiezen dan wordt geadviseerd (Ledoux, Deckers, De Bruijn & Voncken, 1992; Mulder & Pijl, 1992). Die hogere keuzen hebben een sterker negatief effect op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs dan het eventueel te hoge advies (Mulder & Pijl, 1992).

Voortgezet onderwijs

Bezien we de verdeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs, dan zien we allereerst een sekseverschil (Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992) (Tabel 1). Al zijn de verschillen in

Tabel 1
De segregatie in verschillende vormen van secundair en tertiair onderwijs, deelname-percentages per onderwijssoort naar sekse en segregatie-indices, 1989*

opleiding	m	v	index
lbo	61.5	38.5	72.3
mbo	54.0	46.0	54.3
hbo	53.9	46.1	48.4
wo	59.7	40.3	23.1

Tabel overgenomen uit: Ten Dam, Van Eck & Volman, 1992

De segregatie-index, een maat ontwikkeld door De Jong (1985) geeft het percentage mannen en vrouwen aan dat binnen een onderwijssoort van sector zou moeten veranderen om de verdeling over de verschillende sectoren naar sekse gelijk te krijgen. De segregatie is met name sterk in het lbo.

behaald eindniveau de laatste decennia verdwenen, er is nog steeds sprake van horizontale ongelijkheid. Meisjes volgen binnen onderwijsstypen richtingen en pakketten die slechtere doorstroommogelijkheden bieden, zowel in vervolgonderwijs als op de arbeidsmarkt. Binnen het lbo gaat bijvoorbeeld het merendeel van de meisjes naar het lhno, terwijl verreweg de meeste jongens naar het lto gaan. Dit zelfde zien we in het mbo en hbo; de sekse-segregatie in het beroepsonderwijs is aanzienlijk.

Verder is in het v.o. sprake van sekse-specifieke patronen bij de keuze van examen-vakken en -richtingen; meisjes kiezen vaker talen en zaakvakken, jongens wiskunde en exacte vakken (Ten Dam et al., 1992). Hoewel technische en verzorgende opleidingen en verschillende examenpakketten formeel tot hetzelfde onderwijsniveau leiden, zijn ze niet gelijkwaardig wat betreft maatschappelijke waardering.

De verdeling van leerlingen uit verschillende sociale milieus over de schooltypen in het v.o. is nog altijd niet gelijk (Bosker et al., 1985). Leerlingen uit hogere milieus zijn naar verhouding vaker te vinden in hogere schooltypen, leerlingen uit lagere milieus vaker in lagere schooltypen. In de loop van de v.o.-periode nemen deze verschillen nog toe, met name in het mavo en havo (Meijnen & Rie-mersma, 1992).

Ook etniciteit blijkt een belangrijk onderscheidend criterium als we kijken naar de deelname aan verschillende onderwijsstypen. Op 15-jarige leeftijd zit 60% van de Marokkaanse en Turkse leerlingen, zowel van de jongens als van de meisjes, op het lbo. Van de autochtone jongens is dat ongeveer een derde en van de autochtone meisjes een kwart (Roelandt, Roijen & Veenman, 1992) (Tabel 2).

Tabel 2
De verdelingen van 15-jarige v.o.-leerlingen over lbo en avo per sekse x etnische groep (allochtoon is hier Turks en Marokkaans), schooljaar 1990/1991

In 15 jaar	lbo	avo
allochtone meisjes	57%	43%
allochtone jongens	58%	42%
autochtone meisjes	26%	74%
autochtone jongens	36%	64%

Bron: Roelandt, Roijen & Veenman, 1992

De verschillen ten opzichte van autochtone leerlingen zijn niet voor alle etnische groepen zo ongunstig als voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Toch zien we bijvoorbeeld ook voor een groep waarvan nu al de derde generatie in het Nederlands onderwijs zit, de Molukkers, dat zich nog verschillen in onderwijspositie voordoen ten opzichte van autochtone leerlingen. Molukse leerlingen blijven vaker zitten dan autochtone leerlingen in hetzelfde schooltype en uit hetzelfde milieu. Dat geldt vooral voor de Molukse jongens (Veen, Robijns & Roeleveld, 1992).

In het voortgezet onderwijs vormt *uitval* een belangrijk knelpunt. Hier doen zich ook weer groepsspecifieke verschillen voor. Het sterkst zien we dit bij allochtone leerlingen: de schooluitval onder allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs is zeer hoog. Van de Turkse en Marokkaanse jongeren die een lbo- of mavo-opleiding hebben gevolgd verlaat één op de twee die opleiding zonder diploma (Veenman, 1990).

De uitval kent verder ook milieu- en sekse-specifieke kenmerken. Leerlingen uit een lager sociaal milieu (Bosker et al., 1985) en jongens (Ten Dam et al., 1992) verlaten verhoudingsgewijs vaker het voortgezet onderwijs zonder diploma.

Gerealiseerd opleidingsniveau

Wat betreft groepsspecifieke verschillen in bereikt opleidingsniveau is tot nog toe het meest bekend over sekseverschillen en milieuverschillen. Via vergelijking van verschillende cohorten komen periodiek gegevens beschikbaar over gerealiseerde schoolloopbanen. Een algemene trend in die gegevens is dat er in de loop van de tijd steeds minder sprake is van sekseverschillen in behaald opleidingsniveau. Was er tot voor kort nog steeds een opleidingsverschil ten gunste van de mannen, nu wordt voor 20-jarigen een verschil gevonden ten gunste van de vrouwen (Dronkers, 1986). Het is echter de vraag of we deze voorsprong ook nog vinden wanneer we het behaalde eindniveau (bijvoorbeeld op 30-jarige leeftijd) vergelijken.

Voor milieu bestaat er wel nog steeds het traditionele effect: hoe hoger het milieu, hoe hoger het uiteindelijk gerealiseerde opleidingsniveau (Dronkers, *ibid.*).

Voor etniciteit is dergelijk cohort-onderzoek nog niet mogelijk geweest. Er zijn uit bevolkingsonderzoek wel gegevens over het opleidingsniveau in verschillende etnische groepen, maar die omvatten vaak verschillende generaties. Omdat wij ons in dit artikel richten op de loopbanen van huidige generaties jongeren gebruiken we als indicator voor het opleidingsniveau dat binnen het bereik ligt deelnamecijfers van jongeren van 15-24 jaar uit de diverse etnische groepen, die nog bezig zijn met hun opleiding. Van de Marokkaanse mannen en vrouwen is van deze leeftijdscategorie een deel nog te vinden in het basisonderwijs. Dit wijst opnieuw op een aanzienlijke *vertraging* in de schoolloopbaan. Verder zijn alle groepen allochtone schoolgaanden, vergeleken met de autochtone, ondervertegenwoordigd in de hogere vormen van onderwijs, met name het hbo en wo. Dit geldt in mindere mate voor Arubanen/Antillianen, Surinamers en Molukkers, dan voor de Turken en Marokkanen. De deelname van vrouwen aan hogere opleidingen blijft achter bij die van mannen, vooral bij Marokkanen, Antillianen en Molukkers (Roelandt et al., 1992).

In het bovenstaande hebben we laten zien welke samenhang er is tussen sociaal-economische status (SES), etnische herkomst en sekse en het verloop van schoolloopbanen. De patronen zijn voor de drie groepen niet gelijk; bij elke groep uit de achterstand zich op een specifieke wijze (al zijn er veel parallellen bij de kenmerken milieu en etniciteit). We zullen daarom later in dit artikel ook voor de drie groepen afzonderlijk nagaan op welke wijze verwachtingen van leerkrachten en ouders een rol zouden kunnen spelen in de schoolloopbanen. Eerst gaan we nader in op die verwachtingen zelf.

2 Leerkrachtverwachtingen

Met de verwachtingen die een leerkracht van leerlingen heeft en het soort aandacht dat leerlingen op grond daarvan van de leerkracht krijgen, blijkt zij of hij hun leerprestaties aanzienlijk te kunnen beïnvloeden. Dit fenomeen is al enkele decennia voorwerp van aandacht. In 1968 publiceerden Rosenthal en Jacobson een

boek onder de titel 'Pygmalion in the classroom', dat in de loop der jaren tot een standaardwerk over dit onderwerp is uitgegroeid. Uit hun onderzoek bleek dat de verwachtingen die leerkrachten van de prestaties van leerlingen hebben (wie zijn de 'goede' en wie zijn de 'slechte' leerlingen) door het gedrag van die leerkrachten ten opzichte van hun leerlingen werden waargemaakt. De 'zichzelf waarmakende voorspelling' uit het Pygmaliononderzoek is door verschillende onderzoekers als invalshoek gehanteerd om etnische-, milieu- en sekse-specifieke (prestatie)verschillen tussen leerlingen te verklaren (zie onder andere Van der Kleij, 1983 en De Lange, Tjon-A-Ten & De Witte, 1986, voor een overzicht). De centrale vraagstelling in dit onderzoek is welke mechanismen in alledaagse interactieprocessen in de onderwijsleersituatie bijdragen tot ongelijke kansen voor verschillende groepen. Daarbij gaat het vooral om de interactie tussen leerkrachten en leerlingen, en daarbinnen om twee onderwerpen: de verwachtingen van de leerkracht en het handelen van de leerkrachten en de leerlingen in de klas.

Het onderzoek dat zowel in het buitenland als in Nederland is gedaan, bevestigt steeds weer dat leerkrachten verschillende verwachtingen hebben van leerlingen die samenhangen met groepsspecifieke kenmerken, waarbij sekse, etniciteit en sociaal-economisch milieu belangrijke categorieën zijn. Tevens komt naar voren dat die verwachtingen er in de onderwijsleersituatie voor zorgen dat bepaalde interactiepatronen tussen leerkracht en leerling ontstaan. In Nederland hebben vooral Jungbluth (1982, 1984, 1993), Van der Kleij (1983) en De Lange et al. (1986) onderzoek gedaan dat in deze traditie past. We bespreken hier aan de hand van hun onderzoeksresultaten achtereenvolgens de bevindingen voor sekse, sociaal milieu en etniciteit¹.

Jungbluth (1982) heeft in een eerste onderzoek op dit gebied laten zien dat docenten andere verwachtingen hebben van *jongens en meisjes*. Hij concludeert dat docenten in basisonderwijs én voortgezet onderwijs meisjes ijveriger, kwetsbaarder, volgamer en dommer vinden dan jongens. Bovendien vindt een deel van deze docenten het gemakkelijker om bij jongens eigenschappen als vindingrijkheid en

doorzettingsvermogen te stimuleren en betere prestaties bij wiskunde te realiseren. Intellectuele stimulans heeft volgens de docenten voor meisjes minder zin.

Van der Kleij (1983) heeft voor wat betreft de sekseverschillen deze conclusies bevestigd: meisjesgedrag wordt door docenten vooral waargenomen als rustig, sociaal, sportief, onzelfstandig en onzeker, terwijl jongens meer gezien worden als druk, geïnteresseerd en goede prestaties leverend. In zijn onderzoek en in dat van Sterringa en Petit (1989), en Sterringa, Petit en Schakenraad (1990) is bovendien gevonden dat docenten zich ten opzichte van meisjes ook anders gedragen dan ten opzichte van jongens. Leerkrachten dagen vooral jongens uit tot het zelf zoeken van oplossingen voor vragen of problemen, meisjes worden veel minder gestimuleerd om op eigen kracht oplossingen te zoeken. Jongens krijgen ook meer aandacht omdat zij die aandacht meer opeisen. Al met al leidt dit 'onderhandelen' ertoe, dat leerkrachten jongens meer dan meisjes uitnodigen zich actief op te stellen en zich duidelijker te manifesteren in de klas.

Naar leerkrachtverwachtingen en *milieverschillen* is in Nederland een bescheiden hoeveelheid onderzoek gedaan. Van der Kleij (1983) vond voor het basisonderwijs dat leerkrachten geneigd zijn leerlingen uit arbeidersmilieus in te delen naar 'hoofdarbeidersmilieu' en 'handarbeidersmilieu'. Leerlingen uit handarbeidersmilieus worden vaker gezien als 'slechtere' leerlingen. Die verwachting bleek vooral gebaseerd te zijn op het beeld over de thuissituatie van het kind. Ook uit een onderzoek van Jungbluth (1984) naar de samenhang van de leerkrachtverwachtingen en de achtergrondkenmerken van de leerlingen blijkt dat de verwachting over het leren van de kinderen en de prestaties vooral worden afgeleid uit (het beeld van) het intellectuele thuisklimaat en het beroepsniveau van de vader.

Van der Hoeven-van Doornum (1990) concludeert dat leerlingkenmerken leiden tot een bepaald leerlingbeeld bij de leerkracht, dat wordt bepaald door een inschatting van het thuisklimaat, het opleidingsniveau van de vader, het sociale gedrag en de prestatiegeschiktheid van de leerlingen. Op basis hiervan worden vervolgens (algemene cognitieve) streef-

doelen geformuleerd, die leiden tot bepaalde prestaties.

Van der Hoeven-van Doornum et al. (1990) laten zien dat er cruciale situaties zijn waarin het beeld van de leerkracht van het thuisklimaat van belang is. Zo'n situatie is de overgang b.o.-v.o., waarbij het v.o.-advies van de leerkracht een belangrijke rol speelt. Uit hun onderzoek blijkt dat er op het v.o.-advies naast indirecte effecten (via leerprestaties) sprake is van een direct effect van sociaal milieu: de inschatting van de leerkracht van het intellectueel thuisklimaat en van het 'emotionele' thuisklimaat (orde en regelmaat). Met andere woorden: de leerkrachtverwachtingen leiden tot verschillen in nagestreefde prestatieniveaus en daarmee tot verschillen in onderwijsaanbod dat verschillende leerlingen krijgen. Leerlingen uit verschillende milieus zouden aan het eind van het basisonderwijs tot verschillende prestatieniveaus komen omdat zij verschillend onderwijs hebben ontvangen. Bij hun v.o.-advies anticiperen de leerkrachten op de mogelijke prestaties van de leerlingen en zij wegen in het advies mee hun oordeel over de mate waarin het thuisklimaat hier in intellectueel of emotioneel opzicht ondersteunend kan zijn.

Of die verschillende verwachtingen ook tot uiting komen in concreet gedrag van leerkrachten is nog weinig onderzocht. Een uitzondering is het onderzoek van Van der Kleij (1983). Hij vond dat leerlingen uit hogere milieus meer speelruimte krijgen in de klas en minder streng aan regels worden gebonden, en bovendien dat zij meer en kwalitatief betere aandacht krijgen van de leerkracht dan de leerlingen uit lagere milieus: "aan de goede leerlingen wordt lesgegeven, met de slechte geoefend".

De Lange et al. (1986) hebben op twee v.o.-scholen onderzoek gedaan naar de relatie tussen leerkrachtgedrag en *etnische herkomst* van leerlingen. Zij constateren dat leerkrachten meer contact zoeken met autochtone dan met allochtone leerlingen. Dat verschil was niet voor alle etnische groepen gelijk. Was het contact met Surinaamse leerlingen op beide scholen op een aantal relevante categorieën nog vergelijkbaar met dat met Nederlandse leerlingen, met name de interactie met andere allochtone leerlingen (Turkse, Marokkaanse) was beperkt, en in een flink aantal lessen zelfs geheel

afwezig. Juist met de leerlingen voor wie dat misschien het hardst nodig is, bestaat dus weinig contact, zo is de conclusie van de onderzoekers. Verwachtingen jegens allochtone leerlingen maakten geen deel uit van dit onderzoek. Dat is wel het geval in een onderzoek van Jungbluth (1993). Hij vond dat leerkrachten op basisscholen naar verhouding lage verwachtingen koesteren van leerlingen uit etnische groepen en (in iets mindere mate) ook lagere eisen aan hen stellen. 'Etniciteit' bleek hierin echter niet de belangrijkste verklaring te vormen, maar sociaal-economische status: na controle voor SES bleek etniciteit geen belangrijke variabele meer. We kunnen hierin een bevestiging zien van de eerdere bevinding dat het oordeel over het thuismilieu een rol speelt in de verwachtingen die leerkrachten koesteren jegens leerlingen. Voor leerlingen uit etnische groepen zou dan gelden dat dit oordeel niet gekleurd wordt door iets specifiek 'etnisch' maar door het beeld dat de leerkracht zich vormt van het sociale milieu. Een duidelijke parallel dus met de bevindingen rond autochtone kinderen uit lagere milieus.

Het onderzoek 'Leersituatie'

Uit het bovenstaande overzicht blijkt dat de hoeveelheid Nederlands onderzoek op het onderwerp leerkrachtverwachtingen en gedrag niet overweldigend is. Verwachtingen zijn het meest onderzocht, zowel voor sekse, milieu als etniciteit. Gedrag (aandacht) is eveneens onderzocht voor zowel sekse, milieu als etniciteit, maar hoofdzakelijk op (zeer) kleine schaal en niet in onderling verband. We bespreken nu een recent onderzoek (Van Erp, Deckers, Koopman & Robijns, 1992) waarin wel systematisch voor de drie variabelen relaties met verwachtingen en aandacht zijn onderzocht.

Het onderzoek had tot doel na te gaan welke overeenkomsten en verschillen er zijn aan te geven in de leersituatie van allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen en welke werkwijzen het leerproces van allochtonen in vergelijking met autochtone leerlingen bevorderen. Het vond plaats in de groepen 4 en 8 van 15 basisscholen. Het percentage allochtone leerlingen in deze groepen varieerde van 40-80%. De leerlingen zijn onderscheiden naar gewichtscategorieën volgens de in het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) ge-

hanteerde systematiek (1.00, 1.25 en 1.90 leerlingen)², en binnen de groep 1.90 leerlingen is een onderscheid gemaakt naar etnische herkomst. De meest voorkomende etnische groepen waren Turkse, Surinaamse en Marokkaanse leerlingen.

De voor het onderzoek geselecteerde scholen hadden ten minste 4 jaar ervaring met het onderwijs aan migrantenkinderen en varieerden in de gemiddelde rekenprestaties in de bovenbouw. In het onderzoek is een groot aantal school- en klaskenmerken betrokken, waaronder de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het diploma voortgezet onderwijs dat een leerling zou kunnen behalen. Dit is gevraagd aan zowel de leerkrachten van groep 4 als groep 8. In groep 8 is bovendien gevraagd welk advies uiteindelijk is gegeven. Verder is via observaties geregistreerd hoeveel aandacht de leerkracht aan elke leerling geeft. Het begrip aandacht is gemeten door het noteren van het aantal verbale uitingen van de leerkracht naar de leerling in een bepaalde tijdsperiode. Niet verbale uitingen (bemoedigende knikjes, boze blikken) zijn niet verwerkt. Wel is onderscheid gemaakt tussen positieve, neutrale en negatieve aandacht. Het krijgen van helemaal geen verbale aandacht wordt als het meest ongunstig voor de leerlingen beschouwd, veel positieve of neutrale aandacht als gunstig. Daarnaast zijn leerprestaties van de leerlingen bekend. Het gaat om de taal- en rekenscores van de leerlingen zoals gemeten in de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrangsbeleid.

Uit de resultaten van analyses die zijn gedaan met de variabelen aandacht, verwachtingen, milieu en etniciteit blijkt dat de *verwachtingen* van leerkrachten langs milieu- en etnisch-specifieke lijnen verlopen. Van de drie gewichtsgroepen wordt gemiddeld het meest verwacht (havo-niveau) van de 1.00 leerlingen (= leerlingen van ouders met gemiddelde en hogere opleidingen). Van autochtone leerlingen van ouders met lagere opleidingen (1.25 leerlingen) en van allochtone leerlingen uit lagere milieus (1.90 leerlingen) werd duidelijk minder verwacht (gemiddeld mavo-niveau). Deze beide groepen verschilden onderling niet veel in verwachting. Voor de groepen 8 is het verschil met het uiteindelijk v.o.-advies interessant: voor de Marokkaanse en de Surinaamse leerlingen is het advies - relatief ge-

zien - hoger dan de verwachting (voor de Marokkaanse leerlingen geldt zelfs dat ook absoluut gezien het gemiddeld advies hoger is dan de gemiddelde verwachting). Voor de Turkse leerlingen is het net andersom. We leiden hieruit voorzichtig af dat de leerkrachten van groep 8 minder vertrouwen hebben in het vermogen van Marokkaanse en Surinaamse leerlingen om het in het v.o. te redden, terwijl het vertrouwen in de Turkse leerlingen (ondanks lage taal- en rekenprestaties) wat dat betreft groter is.

Uit de observaties blijkt dat het verdelen van aandacht in groep 8 geen verschillen oplevert tussen de gewichtsgroepen en de verschillende etnische groepen. Alle leerlingen krijgen ongeveer evenveel aandacht van de leerkracht. Dat ligt echter anders in de groepen 4: de autochtone leerlingen krijgen daar meer aandacht en de allochtone leerlingen minder aandacht dan bij een gelijke verdeling het geval zou zijn geweest.

Sekseverschillen zijn in het hoofdonderzoek niet nader onderzocht. Dat is wel gebeurd in een deelonderzoek bij een kleiner deel van de betrokken scholen (Bervoets, 1992)³. Een opvallend resultaat uit dit onderzoek betreft de v.o.-verwachting van de leerkrachten. Zagen we in het voorgaande al dat leerkrachten een hogere verwachting koesteren naarmate het gewicht van de leerling lager (en dus het milieu hoger) is, uit het onderzoek van Bervoets komt naar voren dat de ondervraagde leerkrachten voor jongens een hogere v.o.-verwachting hebben dan voor meisjes. Dat geldt overigens niet significant voor groep 4, wel voor groep 8. Uit een vergelijking van de groepen 4 en 8 blijkt in de groepen 4 optimisme over de toekomst van allochtone meisjes: de verwachtingen ten aanzien van hun schoolloopbaan zijn positiever dan voor allochtone jongens en 1.25-meisjes. In de groepen 8 is dat niet het geval: de allochtone meisjes krijgen daar gemiddeld de laagste verwachtingen van alle categorieën leerlingen.

Uit nadere analyses op de variabele 'verwachtingen' in dit onderzoek blijkt dat het milieu van de leerlingen een zwaarder wegende factor is in de verwachtingen dan de sekse van de leerlingen. Deze uitkomst ondersteunt dus de conclusies van Jungbluth (1985) en Van der Kley (1983) dat de beeldvorming over de leerlingen in hoge mate bepaald wordt door het thuismilieu.

In het deelonderzoek van Bervoets is ook weer gekeken naar aandacht. De resultaten vertonen het inmiddels vertrouwde beeld. Jongens krijgen meer aandacht dan meisjes, en allochtone meisjes krijgen de minste aandacht (vooral in groep 4). Bij aandacht domineren de sekseverschillen boven de verschillen naar milieu en etnische herkomst.

Doordat de leersituatie-onderzoeken zich richtten op zowel milieu als etniciteit en sekse, kunnen uitspraken worden gedaan over de relatieve invloed van elk van deze factoren. Uit de resultaten blijkt dat de verwachtingen van leerkrachten vooral variëren met het milieu van de leerlingen, en minder met sekse en etniciteit. Voor de hoeveelheid aandacht die leerlingen van de leerkrachten krijgen, blijkt sekse een belangrijker determinant dan milieu en etniciteit.

Door een vergelijking te maken van verwachtingen ten aanzien van leerlingen in groep 4 respectievelijk leerlingen in groep 8, kon verder worden aangetoond dat de verwachtingen ten aanzien van de diverse categorieën leerlingen verschillen met hun leeftijd. Met name de verwachtingen ten aanzien van allochtone meisjes in groep 8 blijken veel lager dan die in groep 4. Ook de aandachtverdeling verschilt; in groep 8 is sprake van een 'eerlijker' aandachtverdeling dan in groep 4, waar de allochtone leerlingen minder aandacht krijgen.

De in eerder onderzoek gevonden relatie tussen hoogte van verwachtingen en hoeveelheid aandacht wordt in dit onderzoek niet eenduidig bevestigd. Het blijkt niet zo te zijn dat leerlingen van wie meer verwacht wordt ook meer aandacht krijgen. De gevonden patronen wijzen er op dat verwachtingen en aandachtsverdeling voortkomen uit verschillende bronnen: voor verwachtingen is het beeld van het thuismilieu belangrijk, voor aandacht het gedrag van leerlingen in de klas. We komen hierop terug in de discussieparagraaf.

3 Verwachtingen van ouders

In de onderwijssociologische literatuur is het gangbaar om een duidelijke invloed toe te schrijven aan gedrag en attitudes van ouders op de toekomstkansen van de kinderen. Er bestaat over deze relatie in Nederland echter niet veel

empirisch onderzoek. Het meest onderzocht is een specifieke vorm van onderwijsverwachting van de ouders, namelijk aspiratieniveau. In de wat oudere literatuur (onder andere besproken door Meijnen, 1979) komt aspiratieniveau naar voren als een specifieke, milieugebonden gezinsculturele factor die samenhangt met schoolprestaties. In meer recente literatuur (onder andere de evaluatie van het Project Onderwijs en Sociaal Milieu, zie Van Tilborg, 1987) wordt echter niet gevonden dat aspiratieniveau (nog) een belangrijke verklarende variabele is voor verschillen in schoolprestaties. Onlangs is echter weer uit onderzoek gebleken (Van der Hoeven-Van Doornum et al., 1992) dat ouderlijke aspiraties voor een belangrijk deel het effect van de variabele 'sociaal milieu' op leerprestaties en onderwijzersadviezen mediëren. Met andere woorden: de ouderlijke aspiraties (gemeten aan het hebben van een voorkeur voor een bepaald v.o.-schooltype én aan de hoogte van die voorkeur) vormen een deel van de 'invulling' van de SES-variabele.

Ouderverwachtingen hebben ook een sekse-specifieke component. De gedachte dat hogere opleidingen en diploma's voor meisjes niet zo belangrijk zouden zijn is zo langzamerhand wel verdwenen, maar er bestaan nog altijd seksepecifieke verwachtingen ten aanzien van de inhoud van het onderwijs (welke vakken en richtingen zijn belangrijk voor jongens en meisjes). Ouders vinden bijvoorbeeld het vak wiskunde voor hun zoons belangrijker dan voor hun dochters. Ze verwachten minder dat hun dochters dit vak voor hun toekomst nodig hebben en ze verwachten van hen ook minder goede prestaties (Kuyper, 1991).

Over de onderwijsattitudes en aspiraties van allochtone ouders was tot voor kort weinig bekend. Op grond van het feit dat allochtone ouders weinig contacten hebben met de scholen van hun kinderen wordt veelal verondersteld dat zij zich weinig betrokken voelen bij het onderwijs en daar niet zoveel belang aan hechten. In het verlengde daarvan wordt dan aangenomen dat de onderwijsaspiraties van allochtone ouders voor hun kinderen relatief laag zijn. Dat zou in het bijzonder gelden voor islamitische meisjes. Hun ouders zouden geneigd zijn om dochters thuis te houden, omdat de school voor de toekomst niet zo belangrijk wordt gevonden, omdat de hulp van de meisjes

in het huishouden gewenst is en omdat ze bang zijn dat de meisjes onder invloed komen te staan van in hun ogen negatieve Nederlandse gewoonten en opvattingen die hun kansen op de huwelijksmarkt bedreigen. De hoge verzuimcijfers van Turkse en Marokkaanse meisjes in het voortgezet onderwijs zouden vooral hieruit te verklaren zijn. Onderzoek naar het schoolverzuim van Marokkaanse en Turkse meisjes heeft laten zien dat dit beeld hooguit gedeeltelijk klopt. Vlug (1985) en Luykx en Uniken Venema (1985) hebben op basis van analyse van verzuimcijfers en interviews met meisjes geconcludeerd dat voor een belangrijk deel het verzuimgedrag en de motieven om van school te verzuimen voor Turkse en Marokkaanse meisjes niet anders zijn dan die van andere groepen meisjes. De meisjes die helemaal niet of zelden naar school gaan vormen een specifieke groep: ze zijn over het algemeen nog maar kort in Nederland en hebben geen of slechts enkele jaren lager onderwijs gevolgd. Hun perspectieven op het halen van een diploma voortgezet onderwijs zijn gering. Hetzelfde beeld werd aangetroffen in het onderzoek van De Vries (1987) onder Turkse meisjes en jonge vrouwen: ook daar behoorde slechts een deel van de respondenten tot de absolute 'verzuimers'.

Er kan dus niet in generaliserende termen gesproken worden over de attitude jegens schoolgaan bij islamitische ouders en meisjes. Meer in het algemeen hebben enkele kwalitatieve onderzoeksprojecten van de laatste jaren laten zien dat zich binnen afzonderlijke etnische groepen belangrijke verschillen voordoen in oriëntaties en attitudes van ouders.

Risvanoglu-Bilgin, Brouwer en Priester (1986) hebben bijvoorbeeld onderzoek gedaan in Turkse gezinnen. Er werden drie gezinstypen gevonden: het traditionele, het differentiële en het moderne gezin. Het belangrijkste onderscheidende criterium daarbij was religieuze oriëntatie. Traditionele gezinnen zijn zeer gelovig en verwachten van hun kinderen dat zij zich stipt aan geloofsregels en tradities houden. In deze gezinnen is sprake van een vrij streng sekse-onderscheid. Differentiële gezinnen onderscheiden zich van traditionele gezinnen in de grotere vrijheid die zij aan de kinderen bieden (minder strenge opvattingen over opvoeding) en in verschil in ideeën tussen

ouders en kinderen over opvoeding. Moderne gezinnen zijn minder godsdienstig en de taakverdeling tussen man en vrouw is er minder strikt.

Ook Van der Leij, Rögels, Koomen en Bekkers (1991) onderscheiden op basis van een kleinschalig onderzoek in Turkse gezinnen drie groepen ouders. De ouders worden in dit onderzoek niet zozeer getypeerd naar hun religieuze oriëntatie, maar naar hun attitude tegenover de Nederlandse samenleving. Er is een verschil in opvattingen geconstateerd tussen ouders die overwegend positief staan tegenover integratie in de Nederlandse samenleving, ouders die daar overwegend afwijzend tegenover staan en ouders die daar kritisch-afstandelijk tegenover staan. De ouders die integratie het meest afwijzen zijn in dit onderzoek tevens de ouders die het meest kritiek hebben op het Nederlandse onderwijs. Zij richten zich sterk op terugkeer naar Turkije en neigen ertoe om hun kinderen daar de schoolloopbaan te laten vervolgen. Ook in ander kleinschalig onderzoek onder Turkse ouders zijn dergelijke wensen naar voren gekomen (Kabdan, 1987). In beide onderzoeken wordt deze houding echter slechts bij een minderheid van de ouders aangetroffen.

Noch in het onderzoek van Risvanoglu et al., noch in dat van Van der Leij et al. zijn echter verschillen gevonden tussen de typen ouders wat betreft ambities voor hun kinderen. De meeste ouders in deze onderzoeken ambiëren sociale stijging, en willen dat hun kinderen een opleiding gaan volgen die voorkomt dat ze hetzelfde zware, ongezonde werk zullen moeten doen als zichzelf doen.

Onderzoek in Marokkaanse gezinnen (Kret & Van der Hoek, 1992) heeft eveneens een onderscheid in verschillende gezinstypen opgeleverd. Het onderscheidend criterium was hier de visie op de toekomst van dochters in het gezin. Het onderzoek weerlegt de veronderstelling dat Marokkaanse ouders voor hun dochters niet gericht zouden zijn op het bereiken van economische zelfstandigheid en het behalen van diploma's. Deze attitude wordt opnieuw slechts bij een klein deel van de onderzochte ouders aangetroffen.

Uit deze onderzoeksresultaten blijkt dus dat Turkse en Marokkaanse ouders wel degelijk ambities koesteren voor hun kinderen en be-

lang hechten aan onderwijs, in de meeste gevallen voor zowel zoons als dochters. In een grootschaliger kwantitatief onderzoek bij allochtone en autochtone ouders van jonge kinderen (leeftijd 5-7) vonden Van Breenen, De Jong, De Klerk, Berdowski en Van der Steenhoven (1991) dat een grote meerderheid van de ouders van mening is dat het onderwijs zeer belangrijk is om verder te komen. Het sterkst gold dit in dit onderzoek voor de Turkse ouders. In alle etnische groepen was sprake van hoge aspiraties: bijna 80% van de ouders wenste dat het kind later naar het havo of vwo zou gaan. Het verschijnsel van de hoge aspiraties in migrantengezinnen bestaat ook in andere West-europese landen. Boos-Nünning & Hohmann (1989) stellen voor de Duitse situatie dat "all current research indicates that migrant parents (including Turkish parents) are definitely oriented to the career and education of their children and strongly desire socially higher, even academic professions for them" (p. 49). Zij rapporteren ook overeenstemming tussen ouders en kinderen op dit gebied en gelijklopende wensen voor jongens en meisjes. Tomlinson (1984) rapporteert voor Engeland gegevens in dezelfde richting: ouders willen dat hun kinderen succes behalen in het onderwijs en hebben toekomstverwachtingen die eerder corresponderen met die van autochtone middle class ouders dan met die van autochtone ouders uit arbeidersgezinnen.

Het onderzoek 'Doelgroepen OVB'

Het tot nu toe vermelde onderzoek is betrekkelijk kleinschalig van karakter en/of heeft maar betrekking op één etnische groep. We bespreken nu uitvoeriger een recent onderzoek, waarin eveneens verwachtingen van ouders zijn onderzocht, op iets grotere schaal en bij meer verschillende etnische groepen (Ledoux et al., 1992).

In het onderzoek is nagegaan welke houding, wensen en verwachtingen ouders en leerlingen hebben jegens onderwijs en arbeid. Het gaat om ouders en leerlingen uit de doelgroepen van het OVB, dus autochtonen en allochtonen uit lagere milieus. Als steekproefkader fungeerden 5 onderwijsvoorrangsgebieden in vier verschillende steden. In die gebieden hebben leerlingen van groep 8 van 29 basisscholen een vragenlijst ingevuld. Uit dit leerlingenbe-

stand is een steekproef getrokken. Van deze leerlingen zijn de ouders benaderd voor een interview. In totaal zijn 191 ouderparen⁴ geïnterviewd: 51 Nederlandse, 47 Turkse, 25 Marokkaanse, 34 Surinaams-Creoolse, 15 Suri-naams-Hindoestaanse en 18 Zuid-Europese. De interviews zijn gehouden door een interviewer uit dezelfde etnische groep als de ouders, zo nodig in de eigen taal. Het overall responspercentage was 68%; de respons van de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders lag boven dit gemiddelde en die van de Surinaamse en Nederlandse ouders er onder.

Het overgrote deel van de onderzochte ouders (83% van de vaders en 86% van de moeders) had een opleidingsniveau van ten hoogste voltooid lbo/mavo. Iets meer dan de helft heeft hooguit basisonderwijs voltooid. Dit waren voornamelijk de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders. Deze tweedeling vinden we terug in de uitgeoefende beroepen: de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders oefenden overwegend een beroep uit waarvoor geen specifieke scholing nodig is, terwijl de Nederlandse en Surinaamse ouders overwegend beroepen uitoefenden waarvoor in ieder geval een beroepsopleiding op primair niveau nodig is. Bij de Nederlandse en Surinaamse ouders kwamen we bovendien meer intergeneratiemobiliteit tegen: gestegen beroepsniveau ten opzichte van dat van de eigen ouders. Bij de Turkse, Marokkaanse en Zuid-Europese ouders was dit zelden het geval: zij waren wel andere beroepen gaan uitoefenen dan hun ouders (in de industrie en in de dienstverlening in plaats van in de landbouw), maar geen beroepen van een hoger niveau. De migratie had voor henzelf nog geen sociale stijging opgeleverd, althans niet als dat wordt afgemeten aan beroepsniveau.

Het grootste deel van de allochtone ouders (83%) was al 10 jaar of langer in Nederland. Geen van hen was echter in Nederland geboren. Slechts een klein deel van deze ouders (23%) denkt van zichzelf dat ze later zeker weer zullen remigreren. Een meerderheid (55%) denkt van niet en de rest (22%) weet het niet. De meeste allochtone ouders zien hun toekomst dus in Nederland. Dat geldt nog sterker voor het perspectief dat zij voor hun kinderen zien: slechts 6% van de allochtone ouders meende zeker te weten dat hun kinderen later

zouden remigreren.

De gerichtheid op Nederland betekent echter niet dat deze ouders zich cultureel gezien ook als 'Nederlands' beschouwen. Zij spreken thuis met elkaar de taal van het herkomstland, zij hebben in hun vrije tijd hoofdzakelijk contacten met leden van de eigen etnische groep (dit geldt overigens ook voor de Nederlandse ouders!) en zij maken overwegend gebruik van eigen culturele instellingen en voorzieningen en - in mindere mate - van eigen media. Deze gedragslijn gaat echter voor de kinderen niet op: zij spreken thuis overwegend Nederlands (behalve met de ouders), ze gaan om met een etnisch gemengde groep leeftijdgenoten en zij maken ook of hoofdzakelijk gebruik van Nederlandse voorzieningen en media. Bij de kinderen is er dus meer contact met 'het Nederlandse'. Dat wordt door de ouders ook goed gevonden: ze kiezen er duidelijk voor dat het kind Nederlands leert (88%), met Nederlanders omgaat (65%), in Nederland schoolgaat (91%) en in Nederland gaat werken (64%). In de ogen van de ouders mag dit echter niet betekenen dat het kind 'vernederlandst': 52% van de ouders staat hier beslist afwijzend tegenover. Ze zeggen dan ook dat zij hun kinderen opvoeden in een cultuur die sterk verschilt van de Nederlandse. Dat geldt voor alle onderzochte groepen, behalve voor de Zuid-Europese ouders.

De allochtone ouders zien in het algemeen de toekomst van hun kinderen dus duidelijk in Nederland. Wat zijn nu concreet de houding, wensen en verwachtingen jegens onderwijs en arbeid voor het onderzochte kind uit groep 8 van het basisonderwijs? Opmerkelijke eensgezindheid was er bij de onderwijswensen: vrijwel alle ouders, autochtoon en allochtoon, wensten dat hun kind doorleert ná het voortgezet onderwijs, ongeacht de sekse van het kind. De doorleerwensen bestaan dus nadrukkelijk ook voor meisjes, in alle onderzochte etnische groepen.

De wensen ten aanzien van het te bereiken opleidingsniveau bleken gemiddeld opmerkelijk hoog. Dit gold vooral voor de Turkse, Zuid-Europese en Surinaamse ouders: gemiddeld ambieerden zij voor hun kind een opleiding op hbo-niveau of universitair niveau. De wensen van Nederlandse en Marokkaanse ouders lagen gemiddeld wat lager: op mbo-niveau⁵. Gegeven het feit dat vrijwel alle ouders zelf laag op

geleid zijn, betekent dit dus dat men gemiddeld sterk streeft naar sociale stijging voor de kinderen: de kinderen moeten verder komen dan de ouders, en liefst aanzienlijk verder. Deze wens leeft sterker bij de migrantenouders dan bij de Nederlandse ouders, en binnen de groep migrantenouders het sterkst bij de Turkse en Zuid-Europese ouders (bij hen is het verschil tussen eigen opleidingsniveau en gewenst opleidingsniveau voor het onderzochte kind het grootst).

Een veronderstelling in het onderzoek was dat er relatief vaak sprake zou kunnen zijn van een discrepantie tussen de wens dat iets gebeurt en de verwachting dat dat ook werkelijk zal plaatsvinden. De dagelijkse werkelijkheid is immers voor veel migranten nog weinig rooskleurig: het beeld van gering onderwijssucces en geringe kansen op de arbeidsmarkt dat steeds weer uit de statistieken spreekt, zien zij dagelijks om zich heen. Dat lijken geen gunstige omstandigheden voor een optimistisch toekomstperspectief. En hoewel het logisch is dat alle ouders 'het beste' willen voor hun kind, achtten we het aannemelijk dat de ervaringen van alledag zouden leiden tot een meer pessimistische concrete verwachting. Dat bleek echter niet het geval: slechts bij 7% van de ouders was er op het gebied van onderwijs sprake van een duidelijke discrepantie tussen wens en verwachting in de veronderstelde richting (verwachting lager dan wens). De meeste ouders, allochtoon en autochtoon, zijn dus duidelijk optimistisch over de kansen dat hun kind hun wensen waarmaakt. Als verklaring daarvoor wijzen zij op de capaciteiten en aspiraties van hun kind en op hun eigen inzet (zij zullen het kind steunen).

Een soortgelijk beeld zien we bij wensen en verwachtingen jegens arbeid, i.c. het gewenste en verwachte toekomstige beroep. Hier is echter de discrepantie tussen wens en verwachting wat groter: 22% van de ouders verwacht dat het kind 'lager' zal eindigen dan ze zouden wensen. Dit wordt voornamelijk toegeschreven aan kenmerken van het kind zelf, niet aan externe omstandigheden (zoals bijvoorbeeld discriminatie).

Over het geheel genomen vinden we dus een beeld van hoge aspiraties en optimisme over de kansen dat die gerealiseerd zullen worden. Dit beeld blijkt echter gepaard te gaan met een vrij

ernstig gebrek aan kennis over onderwijs en een gebrek aan inzicht in de relatie tussen opleiding en beroep. Enkele elementaire kennisvragen over het onderwijssysteem leverden veel foute antwoorden, maar vooral ook veel 'ik weet het niet' antwoorden op. Nederlandse en Surinaamse ouders bleken hier veel beter te scoren dan Turkse en Marokkaanse ouders, die opmerkelijk vaak zeiden het antwoord op een bepaalde vraag niet te weten⁶. Vragen naar het opleidingsniveau dat voor bepaalde beroepen⁷ noodzakelijk is leverden eveneens veel foute en 'weet niet' antwoorden op. We kunnen hier uit afleiden dat veel van de onderzochte ouders nauwelijks weten wat er voor nodig is om de gewenste opleiding te voltooien en het gewenste beroep te bereiken. Ze kennen noch de aard en noch de lengte van de leerweg die naar het gewenste beroep (sniveau) moet leiden.

Ten opzichte van eerder verricht onderzoek was het doelgroepenonderzoek grootschaliger van opzet, met name wat betreft het aantal etnische groepen dat er in is opgenomen. Opvallend in het onderzoek is vooral dat de ouderlijke wensen ten aanzien van het te bereiken opleidingsniveau gemiddeld opmerkelijk hoog bleken te zijn. Gegeven het feit dat vrijwel alle ouders zelf laag opgeleid zijn, betekent dit dus dat men gemiddeld sterk streeft naar sociale stijging voor de kinderen: de kinderen moeten verder komen dan de ouders, en liefst aanzienlijk verder. Deze wens leeft sterker bij de migrantenouders dan bij de Nederlandse ouders. We zien hier een duidelijke parallel met de vermelde onderzoeksgegevens uit Engeland en Duitsland: migrantenouders hebben voor hun kinderen toekomstverwachtingen die eerder lijken op die van middle class autochtone ouders dan op die van autochtone ouders uit hetzelfde sociale milieu.

4 Conclusies en discussie

In de schets van de groepsspecifieke kenmerken van schoolloopbanen (paragraaf 1) hebben we gesteld dat de patronen per groep (leerlingen van verschillende sekse, uit verschillende sociale milieus en van verschillende etnische achtergrond) vergelijkbaar zijn, maar niet identiek. Aan de hand van de gegevens uit de voor-

gaande paragrafen gaan we nu per groep na waarin de ongelijkheid voor de betreffende groep zich vooral manifesteert en welke rol leerkracht- en ouderverwachtingen daarbij spelen. We spitsen dit toe op het al dan niet voorkomen van strijdige verwachtingen en gaan op zoek naar aanwijzingen voor 'dubbele boodschappen'.

Sekse

Het sekse-specifieke karakter van schoolloopbanen zien we niet zozeer terug in een 'achterstand' die meisjes zouden hebben op jongens (de uit het verleden bekende achterstand is grotendeels ingehaald), maar in de richtingen die jongens en meisjes in het onderwijs inslaan: de opleidingskeuzen die ze maken en de beroepen die daarmee bereikbaar zijn. Meisjes komen meer terecht in sectoren en beroepen met een lagere maatschappelijke status en een minder sterke positie op de arbeidsmarkt. Ze zijn met name veel minder dan jongens vertegenwoordigd in de techniek en in andere sectoren waar 'exacte vakken' voor nodig zijn.

Bezien we de gegevens over leerkrachtverwachtingen, dan blijkt dat docenten zowel *andere* als *lagere* verwachtingen hebben van meisjes. 'Andere' verwachtingen, omdat van meisjes een ander gedrag wordt verwacht dan van jongens: volgzamer, kwetsbaarder, minder geneigd tot het nemen van initiatief. Deze verwachtingen blijken te corresponderen met het gedrag dat leerkrachten tonen ten opzichte van meisjes: meisjes worden minder gestimuleerd tot exploratief gedrag en minder intellectueel uitgedaagd. Dat docenten lagere verwachtingen hebben van meisjes is onder andere gevonden in het onderzoek van Bervoets (1992). Ook de aandacht van de leerkracht blijkt in dit onderzoek sekse-specifiek verdeeld: jongens krijgen meer positieve én meer negatieve aandacht dan meisjes.

Bij de ouderverwachtingen hebben we geen aanwijzingen gevonden dat ouders lagere aspiraties koesteren voor hun dochters dan voor hun zoons. Maar wel achten ouders meisjes minder 'geschikt' voor goede prestaties in exacte vakken. De verwachtingen van ouders komen op dit punt overeen met de verwachtingen van leerkrachten en met de 'keuzen' die meisjes in de loop van de schoolperiode maken (minder exacte richtingen).

Opvallend voor de gegevens over sekse is dat uit het aangehaalde onderzoek duidelijker naar voren komt dat meisjes door leerkrachten anders behandeld worden in de klas dan dat leerkrachten van hen lagere verwachtingen koesteren. De officiële boodschap waarmee meisjes worden opgevoed is dat leren en een diploma belangrijk zijn, ongeacht sekse. Dit komt ook tot uitdrukking in verwachtingen van leerkrachten en ouders. In de dagelijkse interactie ontvangen meisjes echter minder aandacht en worden ze minder gestimuleerd, waardoor ze impliciet de boodschap meekrijgen dat goede prestaties voor jongens tóch belangrijker zijn.

We kunnen concluderen dat zich in de verwachtingen ten aanzien van meisjes geen tegenstrijdigheden voordoen tussen verwachtingen van leerkrachten en ouders, maar wel tussen twee boodschappen die door zowel ouders als leerkrachten aan meisjes worden gegeven: de boodschap dat leren (ook voor meisjes) belangrijk is én de boodschap dat dat voor meisjes toch minder belangrijk is dan voor jongens: meisjes worden minder gestimuleerd om een beroep te verwerven waarmee je sterk staat op de arbeidsmarkt.

Milieu

De achterstand die leerlingen uit lagere sociale milieus hebben in het onderwijs kenmerkt zich van oudsher, en nog steeds, door meer vertraging (vaker doubleren), een geringere vertegenwoordiging in hogere schooltypen en meer afstroom. Voor de geringere deelname aan hogere v.o.-typen vormen de prestaties de belangrijkste verklaringsbron, maar niet de enige: er is ook nog een directe invloed van sociaal milieu op het advies dat leerkrachten geven voor het te kiezen v.o.-type. Het beeld dat de leerkracht vormt van het thuismilieu en het oordeel over de mate waarin dit thuismilieu bevorderlijk is voor presteren op school speelt hier een rol. De leerkracht baseert op dit beeld zijn/haar verwachtingen van wat een kind vermoedelijk zal kunnen bereiken.

In het onderzoek, Leersituatie, zijn eveneens milieu-gebonden verschillen in leerkrachtverwachtingen aangetroffen. Dat is echter niet het geval voor de verdeling van de aandacht: leerlingen uit lagere milieus krijgen niet veel minder aandacht dan leerlingen uit ho-

gere milieus (zoals wel verondersteld wordt, in het verlengde van de lagere verwachtingen).

Over verwachtingen (aspiraties) van ouders uit verschillende sociale milieus is eigenlijk niet zo erg veel bekend. Een nog algemeen gangbaar, maar op wat ouder onderzoek gebaseerd idee is dat (bij autochtonen) in de lagere sociale milieus weinig verwachtingen bestaan van de kansen die het onderwijs de kinderen biedt en dat derhalve de aspiraties niet hoog zijn. Inmiddels leven we echter in een periode waarin steeds meer kinderen, uit alle milieus, langer leren. In het Doelgroepenonderzoek is voor wat betreft de autochtone ouders (behorend tot de OVB-doelgroep, dus 'lager' milieu), gebleken dat het aspiratieniveau voor het onderzochte kind gemiddeld op mbo-niveau ligt: niet overdreven hoog, zeker niet vergeleken met de meeste allochtone ouders uit het onderzoek, maar ook niet laag. Er zijn in ieder geval in dit onderzoek geen aanwijzingen dat autochtone ouders uit lagere sociale milieus geen waarde zouden hechten aan onderwijs.

We vinden geen grote discrepanties in verwachtingen van leerkrachten (onderzoek Leer-situatie: gemiddelde verwachting voor 1.25 leerlingen is mavo-niveau) en aspiraties van ouders (onderzoek Doelgroepen: gemiddelde verwachting toekomstige opleiding en beroep is mbo-niveau). Dit spoot met het gegeven dat we in de literatuur ook geen aanwijzingen hebben gevonden dat zich bij deze groep overadvisering zou voordoen bij de overgang b.o.-v.o. of een duidelijke neiging om hoger te kiezen dan geadviseerd. Men conformeert zich aan de verwachtingen van de leerkracht, en die wijken niet sterk af van die van de ouders zelf. 'Dubbele boodschappen' treffen we in relatie tot sociaal milieu dus niet aan.

Etniciteit

Dat ligt anders voor leerlingen uit etnische groepen. Vergeleken met autochtone leerlingen uit lagere sociale milieus zijn zij nog minder kansrijk in het onderwijs. Knelpunten doen zich hier op allerlei niveaus voor: meer verwijzing naar het speciaal onderwijs, meer vertraging, geringere prestaties, meer uitval in het voortgezet onderwijs, een geringere deelname aan hogere vormen van onderwijs⁸. Als we dit confronteren met de gegevens over verwachtingen van ouders en leerkrachten, dan zien we

dat de bevindingen met betrekking tot de ouderverwachtingen tamelijk eenduidig zijn: allochtone ouders koesteren hoge verwachtingen van hun kinderen, aanzienlijk hoger dan 'logisch' lijkt gezien de gemiddelde resultaten die tot nu toe door allochtone kinderen in het onderwijs worden behaald. De ouders willen dat de kinderen sociale stijging realiseren en posities bereiken die aanzienlijk beter zijn dan die de ouders zelf bekleden. Allochtone ouders wensen voor hun kinderen een grotere stap op de maatschappelijke ladder dan autochtone ouders uit een vergelijkbaar milieu. Om die stap te kunnen waarmaken is het nodig om lange leerwegen te volgen. Kennis over aard en lengte van de leerwegen in het Nederlands onderwijssysteem ontbreekt echter bij veel allochtone ouders: men heeft een slecht inzicht in de relatie tussen opleiding en beroep, en weet derhalve weinig van wat een kind feitelijk moet leren om het gewenste beroep te bereiken. Omdat de ouders zelf weinig of geen scholing hebben gehad kunnen ze zich daar ook nauwelijks een voorstelling van maken. Ze zullen zich derhalve naar alle waarschijnlijkheid niet realiseren dat hun kinderen zich in vergaande mate 'Nederlandse codes' eigen moeten maken, om zich op de scholen te kunnen handhaven en te kunnen voldoen aan de eisen die de opleidingen stellen. Voor de ouders is wel duidelijk dat de kinderen daarvoor goed Nederlands moeten leren en moeten leren omgaan met Nederlandse leeftijdgenoten. De meeste ouders willen echter niet dat de kinderen 'vernederlandsen', dus gedrag gaan vertonen dat in de ogen van de ouders 'te Nederlands' is. Voor de kinderen lijkt dat een moeilijke opgave: er moet gelijktijdig voldaan worden aan de eisen van de Nederlandse opleidingen (en die zijn zowel intellectueel als sociaal van aard) en aan het verlangen van de ouders om wel te blijven behoren tot de eigen etnische groep. De vraag kan gesteld worden wat er zal gebeuren als de onderwijsloopbaan van een kind nog niet is afgelopen op het moment dat dat kind de leeftijd bereikt die in de eigen etnische groep geldt als begin van de volwassenheid en dus als het moment dat gedacht moet worden aan het gaan verrichten van betaalde arbeid en het stichten van een gezin (vergelijk Meijers, Van Houten & Von Meijenfeldt, 1993). Welke 'verlangens' krijgen dan de overhand? Het is heel goed denk-

baar dat zich hier spanningen gaan voordoen bij de kinderen die ten minste vergelijkbaar zijn met de dilemma's die de 'dubbele boodschap' voor autochtone meisjes oplevert.

We concluderen hier derhalve dat de verwachtingen van allochtone ouders waarschijnlijk strijdige boodschappen opleveren voor hun kinderen. Is dat ook zo voor de verwachtingen van leerkrachten jegens allochtone leerlingen? Leerkrachten verwachten van allochtone leerlingen minder dan van autochtone leerlingen uit hogere sociale milieus, zo is onder andere uit het onderzoek 'Leersituatie' gebleken. De verschillen met autochtone kinderen uit lagere sociale milieus zijn echter niet groot. Opmerkelijk voor allochtone leerlingen is wel dat de verwachtingen niet automatisch sporen met prestaties op gestandaardiseerde toetsen, noch met gegeven adviezen. Het lijkt er op dat leerkrachten minder dan bij autochtone leerlingen afgaan op het actuele prestatieniveau bij het uitspreken van verwachtingen over de toekomstige schoolloopbaan. Kennelijk zijn in die verwachting dus ook andere factoren opgenomen. Te denken valt aan het tempo waarin de leerling vorderingen laat zien gedurende de basisschoolperiode, de werkhouding en motivatie, en het beeld dat de leerkracht heeft van de intellectuele mogelijkheden van het kind (die immers niet altijd in actuele schoolprestaties tot uitdrukking komen). Dat ook de adviezen soms weer afwijken van de verwachtingen kan wijzen op invloed van de wens van de ouders op het advies en op invloed van het beeld dat de leerkracht heeft van het thuismilieu. Uit de literatuur is gebleken dat het beeld van het thuismilieu de belangrijkste bron vormt voor de verwachtingen van leerkrachten. In het algemeen roept dat de vraag op hoe correct dat beeld is: is het oordeel over het thuismilieu gebaseerd op werkelijke kennis over het gezin of op algemene veronderstellingen over hoe in bepaalde milieus kinderen worden opgevoed en ondersteund bij het leren? Als het laatste de overhand heeft, is de kans groot dat aan bepaalde gezinnen 'eigenschappen' worden toegeschreven die hoofdzakelijk op vooroordelen gebaseerd zijn⁹. Bij allochtone leerlingen is dat risico extra groot, omdat er vaak sprake is van minder contact tussen ouders en leerkracht. Uit de literatuur is gebleken dat er binnen etnische groepen vaak grote verschillen bestaan in attitude,

opvoedingsgewoonten en toekomstwensen in gezinnen. Generalisaties zijn derhalve een slechte leidraad bij het vormen van oordelen.

Aanwijzingen dat de verwachtingen van leerkrachten jegens allochtone leerlingen in zichzelf strijdig zijn hebben we eigenlijk niet gevonden. De verwachtingen zijn over het geheel genomen niet hoog, maar toch optimistischer dan wanneer alleen het prestatieniveau in ogenschouw wordt genomen. Maar het is wel zo dat de verwachtingen van leerkrachten niet sporen met die van de ouders: ouders hebben hogere aspiraties. Dat komt ook tot uiting in het soms 'hoger kiezen' dan geadviseerd wordt. Voor de leerlingen levert dit ook weer een strijdigheid op: zij moeten van hun ouders verder komen dan de leerkracht voor hen haalbaar acht.

We concluderen dat allochtone leerlingen met een lastige opdracht het voortgezet onderwijs binnenkomen. De ambities zijn hoog, maar de bagage waarmee allochtone leerlingen die ambities moeten realiseren is geringer dan die van autochtone leeftijdgenoten in hetzelfde schooltype. Over wat er met die ambities gebeurt als de schoolloopbaan stagneert is eigenlijk niets bekend. Wel is bekend dat momenteel de uitval van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs nog aanzienlijk is: een heel groot deel behaalt geen diploma. Uit het onderzoek van De Lange et al. (1986) zou afgeleid kunnen worden dat het gedrag van leerkrachten jegens allochtone leerlingen daarin weer een rol speelt: groepen die extra aandacht van de leerkracht het meest nodig hebben maar die aandacht niet 'opeisen' krijgen juist de minste aandacht (Turkse en Marokkaanse leerlingen). Gegeven de samenhang van aandachtverdeling met sekse geldt dit dan nog weer het sterkst voor meisjes.

Slot

Uit het voorgaande valt als conclusie te trekken dat ook op het onderwerp leerkrachtverwachtingen en ouderverwachtingen parallellen én verschillen te vinden zijn tussen de paratronen voor sekse, milieu en etniciteit. Het begrip 'dubbele boodschappen' kan in onze opvatting een functie vervullen bij de verkenning daarvan. Een werkelijke vergelijking wordt echter bemoeilijkt door het feit dat onderzoek naar leerkrachtverwachtingen enerzijds en

naar verwachtingen van ouders (en leerlingen) anderzijds twee verschillende lijnen in het onderwijsonderzoek vertegenwoordigen, met eigen tradities, kenmerken en theoretische oriëntaties. Leerkracht- en ouderverwachtingen worden niet of nauwelijks in combinatie met elkaar aan analyse onderworpen, empirisch noch theoretisch. Er is ook geen onderzoek dat zich rechtstreeks richt op de totstandkoming, beleving én gevolgen van 'dubbele boodschappen', als element in de analyse van het groepsspecifiek verloop van schoolloopbanen. We zien hierin een belangrijk onderwerp voor een toekomstige onderzoeksagenda.

Noten

1. We zien daarbij af van een bespreking van het begrip 'verwachtingen' en de verschillende invullingen die hieraan worden gegeven. We volstaan met er op te wijzen dat verwachtingen soms worden opgevat als verwachtingen ten aanzien van de ontwikkelingsmogelijkheden/het te bereiken onderwijsniveau van een leerling, en soms als een oordeel over eigenschappen van een leerling. Ook gaan we hier niet in op de complexe discussie over de relatie tussen verwachtingen van de leerkracht, aandacht van de leerkracht, reactie daarop van de leerling in termen van gedrag en prestaties, en de reacties daar weer op van de leerkracht. Dit proces wordt vaak omschreven als een cirkel (vgl. Van Erp & Soutendijk, 1972), waarbij het de vraag is welk element het meest 'bepalend' is.
2. 1.25 leerlingen zijn autochtone leerlingen van wie ten minste één van de ouders laaggeschoold is; 1.90 leerlingen zijn allochtone leerlingen die voldoen aan hetzelfde criterium; 1.00 leerlingen zijn leerlingen uit de niet-achterstandsgroepen. In veel onderzoek, ook in het hier besproken onderzoek Leersituatie, wordt deze indeling gebruikt om groepen leerlingen in te delen in laag/overig milieu en autochtoon/allochtoon.
3. De populatie van het deelonderzoek is niet helemaal vergelijkbaar met die van het hoofdonderzoek. In het deelonderzoek zijn Surinaamse leerlingen naar verhouding oververtegenwoordigd, Turkse en Marokkaanse leerlingen ondervertegenwoordigd.
4. Het streven was om het interview steeds met beide ouders samen te houden. Dit is in de mees-

- te gevallen gelukt, echter niet altijd. Vooral bij Nederlandse en Surinaamse gezinnen is een aantal malen alleen met de moeder gesproken, vooral in Marokkaanse gezinnen een aantal malen alleen met de vader.
5. Dit zelfde gemiddelde aspiratieniveau (mbo) is gevonden voor Molukse ouders, in een ander onderzoek (Veen et al., 1992). Dat kwam in dat onderzoek overeen met een groep Nederlandse ouders uit hetzelfde milieu.
 6. Voorbeelden van vragen die gesteld zijn: Hoeveel jaar moet elk kind naar school geweest zijn? Wat zijn in het basisonderwijs de belangrijkste vakken? Heeft uw kind in het voortgezet onderwijs voor ieder vak dezelfde leerkracht?
 7. Gevraagd is naar het benodigde opleidingsniveau voor het beroep dat de ouders wensten voor het eigen kind en voor enkele beroepen uit een reeks van 10 algemeen bekende beroepen, waaruit de ouders er zelf enkele mochten kiezen.
 8. Dit is een sterk generaliserend beeld, waarop eigenlijk allerlei nuanceringen gemaakt moeten worden als verschillende etnische groepen nader met elkaar worden vergeleken. Voor dit artikel voert dat echter te ver.
 9. Een aanwijzing dat beroepskrachten inderdaad geneigd zijn generaliserende beelden over allochtone gezinnen te vormen is te vinden in het onderzoek van Van der Zwaard (1993) naar opvattingen van wijkverpleegkundigen over opvoedingsgewoonten in allochtone gezinnen.

Literatuur

- Autar, K. (1990). Uitstoting van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. De overrepresentatie van Surinaamse kinderen op scholen voor het speciaal onderwijs. In V. Th. Tjon-A-Ten & K. Autar (red.), *Schoolloopbaanverbetering van Surinaamse leerlingen* (pp. 101-121). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bervoets, M. (1992). *Aandacht voor slimme Sakina*. Verwachtingen van leerkrachten en verdeling van aandacht onder autochtone en allochtone jongens en meisjes. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boos-Nünning, U., & Hohmann, M. (1989). The educational situation of migrant workers' children in the Federal Republic of Germany. In L. Eldering & J. Klopogge (red.), *Different cultures same school*. Ethnic Minority children in Europe (pp. 39-61). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Bosker, R., Hofman A., & Velden, R. van der (1985). *Een generatie geselecteerd: onderwijsloopbanen van 12 tot 17 jaar: Interimrapport I*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Breenen, K. van, Jong, U. de, Klerk, L. de, Berdowski, Z., & Steenhoven, P. van der (1991) *Etnische scheidingslijnen in het Amsterdamse basisonderwijs, een keuze?* Motieven van Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse ouders bij het kiezen van een basisschool. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Hoofdafdeling Cultuur, Educatie en Recreatie, sector Educatie.
- Bügel, K. (1991). Sekseverschillen in onderwijsprestaties in Nederland. Een overzicht van de literatuur en enkele nieuwe gegevens. *Pedagogische Studiën*, 68, 350-370.
- Dam, G. ten, Eck, E. van, & Volman, M. (1992). *Onderwijs en sekse. Een verkenning van researchprogramma's*. 's-Gravenhage: DCE/STEO.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen: de rol van sociaal-economische en etnisch-culturele factoren, met speciale aandacht voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. (1986). Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs, bestel en beleid* (pp. 42-152). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eck, E. van, & Volman, M., m.m.v. Veeken, L. (1988). *De winkel gaat gewoon een tijdje dicht; arbeidsmarktperspectieven aan het einde van de basisschool, een verkennende studie*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Erp, M. van, & Soutendijk, S. (1972). *Sociaal milieu en lesgebeuren, een literatuuronderzoek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Erp, M. van, Deckers, P., Koopman, P., & Robijns, M. (1992). *Overeenkomst en verschil*. Een onderzoek naar onderwijsresultaten en leeromgeving van allochtone en autochtone leerlingen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: ITS.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der, Voeten, M. J. M., & Jungbluth, P. (1990). Het effect van leerkrachtverwachtingen en streefdoelen op schoolloopbanen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 23-43.
- Hoeven-van Doornum, A. A. van der, Voeten, M. J. M., Jungbluth, P. (1992). *The influence of parents' expectations on schoolcareers*. Paper gepresenteerd op de European Conference on Educational Research (ECER), Twente.
- Jong, M. J. de (1987). *Herkomst, kennis, kansen: allochtone en autochtone leerlingen tijdens de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jong, U. de (1985). Vrouwen en onderwijs. In J. C. Pecher & A. A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie; een inleiding* (pp. 391-416). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jungbluth, P. (1982). *Docenten over onderwijs aan meisjes; positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (1984). Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachting. *Pedagogische Studiën*, 61, 402-411.
- Jungbluth, P. (1985). *Verborgen differentiatie: leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P., Verhaak, C., & Driessen, G. (1990). Vervolgadviezen in relatie tot etniciteit; hoe verhouden prestaties, gezinsachtergrond en leerkracht-oordelen zich tot elkaar. *Pedagogische Studiën*, 67, 231-238.
- Jungbluth, P. (1993). Pygmalion and the effectiveness of "black" schools; teachers' stereotypes and hidden goal differentiations towards ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 99-111.
- Kabdan, R. (1987). *Het onderwijs in de Turkse taal en cultuur*. Amsterdam: SCO.
- Kley, P. van der (1983). *Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Kret, M., & Hoek, J. van der (1992). Marokkaanse tienermeisjes: gezinsinvloeden op keuzen en kansen: verschillen in de voorbereiding op de deelname aan onderwijs en arbeidsmarkt. Utrecht: Jan van Arkel.
- Kuyper, H. (1991). Opvattingen van ouders over wiskunde voor hun dochter of zoon. In J. Dronkers, G. W. Meijnen & H. Dekkers (red.), *Onderwijs en Samenleving* (pp. 281-292). Amsterdam: SCO, Onderwijsresearchdagen '91.
- Lange, R. de, Tjon-A-Ten, V., & Witte, G. de (1986). *Werkgroep studies van multi-etnische samenleving*. Onderzoek naar positie van Surinaamse leerlingen in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (SUVU). Utrecht: Universiteit van Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde.

- Langen, A. van, & Jungbluth, P. (1992). Leerkracht-overwegingen bij de vervolgadvisering van magistranten. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 22, 69-79.
- Ledoux, G. (1988). Kinderen uit etnische groepen in het speciaal onderwijs: verwijzing, toelating en begeleiding. In A. G. Bus & S. J. Pijl (red.), *Diagnostiek en leerlingbegeleiding* (pp. 103-115). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 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.
- Leij, A. van der (red.), Rögels, R., Koomen, H., & Bekkers, J. (1991). *Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding*. Meningeën en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Luyckx, M., & Uniken Venema, P. (1985). Schoolmotivatie van Turkse en Marokkaanse meisjes. *Jeugd en Samenleving*, 12, 819-831.
- Meijers, F. J. M., Houten, H. J. van, & Meijerfeldt, F. D. von (1993). *Ingepast of aangepast? Loopbaanstrategieën in etnische perspectief*. Een vergelijkende studie naar jongeren en hun ouders. Amsterdam: Delphiconsult.
- Meijnen, G. W. (1979). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J. (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* De schoolloopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben. Een literatuurstudie. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulder, L., & Pijl, B. (1992). *De onderwijspositie van leerlingen uit de OVB-doelgroepen na twee jaar voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Mulder, L. (1993). Secondary school recommendations in relation to student and school characteristics. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 111-120.
- Risvanoglu-Bilgin, S., Brouwer, L., & Priester, M. (1986). *Verschillend als de vingers van een hand*. Een onderzoek naar het integratieproces van Turkse gezinnen in Nederland. Leiden: Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen.
- Roelandt, Th., Smeets, H. M. A. G., & Veenman, J. (1993). *Jaarboek minderheden 1993*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Roelandt, Th., Roijen, J. H. M., & Veenman, J. (1992). *Minderheden in Nederland; statistisch vademecum 1992*. Den Haag: CBS/ISEO-EUR.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Sterringa, B., & Petit, C. A. M. (1989). *Seksespecifieke interactie in de onderwijsleersituatie. Eindverslag*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Sterringa, B., Petit, C. A. M., & Schakenraad, W. (1990). *Wie neemt het initiatief?* De interactie tussen docenten en meisjes en jongens. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, IMV.
- Teunissen, F., & Golhof, A. (1987). Etnische minderheden en speciaal onderwijs. In K. Doornbos & L. M. Stevens (red.), *De groei van het speciaal onderwijs* (pp. 166-198). Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Tilborg, I. A. J. van (1987). *De betekenis van het arbeidersgezin voor het leerniveau en de schoolloopbanen van het kind*. 's-Gravenhage: SVO.
- Tomlinson, S. (1984). *Home and school in multicultural Britain*. Education in Multicultural Society. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Veen, A., Robijns, M., & Roeleveld, J. (1992). *Schoolloopbanen van Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veenman, J. (1990). *De arbeidsmarktpositie van allochtonen in Nederland, in het bijzonder van Molukkers*. Dissertatie. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Velden, R. K. W. van der (1991). *Sociale herkomst en schoolsucces*. Groningen: RION.
- Vlug, I. (1985). Schoolverzuim door Turkse en Marokkaanse meisjes in het voortgezet onderwijs. In M. J. de Jong (red.), *Allochtonen kinderen op Nederlandse scholen. Prestaties, problemen en houdingen* (pp. 65-78). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vries, M. de (1987). *Ogen in je rug*. Turkse meisjes en jonge vrouwen in Nederland. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom.
- Zwaard, J. van der (1993). *El Mizan; Wijkverpleegkundigen over de opvoeding in allochtone huishoudens*. Dissertatie. Amsterdam: SUA.

Auteurs

E. van Eck is programmaleider van de programmagroep Onderwijs, Cultuur en Ongelijkheid van het SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs van de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

G. Ledoux en **A. Veen** zijn onderwijsonderzoeker bij deze programmagroep.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

The influence of contradictory parents' and teachers' expectations on educational careers

E. van Eck, G. Ledoux & A. Veen. Pedagogische Studiën, 1994, 71, 16-34.

In this article we discuss the influence of parents' and teachers' expectations on inequality in educational careers related to socio-economic background, ethnicity and gender. In our analysis for this article of the data of two research projects, recently carried out at the SCO-Kohnstamm Institute, we focus on the connections between expectations of parents and teachers about the future careers of pupils on the one hand and achievements and educational choices on the other. We compare expectations about boys versus girls, and about children from different ethnic or socio-economic backgrounds and use this analysis to explain group-specific differences in educational careers. Special attention is paid to the question whether these expectations are compatible with one another or in conflict. Our conclusion is that these expectations are often in conflict and that these contradictions might explain unfavourable educational careers.