

# Van kleur naar klasse: 9 desegregatie in het onderwijs

*Bowen Paulle*

Een diploma van een goede school is de koninklijke route voor sociale stijging. De samenstelling van de school is ontegenzeggelijk mede van invloed op de kans dat mensen boven komen drijven. Schoolgaan met veel slecht presterende klasgenoten haalt leerlingen naar beneden, terwijl een hoog niveau van de klas leerlingen opstuwt. Geen wonder dat hogere milieus zich bij elkaar verschansen en lagere statusgroepen het met elkaar moeten stellen. Kan die patstelling niet op de een of andere manier doorbreken worden?

Jazeker, zegt een koor van beleidsmakers en wetenschappers. Als ‘witte’ en ‘zwarte’ leerlingen gemengd worden, komt alles goed. Maar zolang die oplossing juridisch niet haalbaar is, kunnen zij naar eigen zeggen weinig uitrichten. En daarnaast blijft de vraag of etnische concentratie het ‘juiste’ probleem is. Gaat het bij vooruitkomen door onderwijs niet eerder om klasse en het daarmee samenhangende economische en culturele kapitaal, dan om de etnische achtergrond? En zo ja, hoe bereiken we dan met tact sociaaleconomisch evenwichtige scholen en klassen? Misschien wel door een systeem met ‘gecontroleerde keuzes’.

## 9.1 Over dubbeltjes en kwartjes: een terugblik

In het begin van de twintigste eeuw, in de tijd van ‘de sociale kwestie’, waren de sociale verhoudingen helder. De leden van de hoogste standen hadden veel meer macht dan die van de lagere standen en iedereen wist dat. Mensen die tot de dominante sociale klasse behoorden, hadden meer geld, hun kinderen erfden meer geld en dat was uiteraard belangrijk. Maar de machtsongelijkheid tussen de sociale klassen kwam niet alleen voort uit verschil in hoeveelheid economisch kapitaal. Er was minstens nog één andere vorm van macht van essentieel belang: cultureel kapitaal. Ouders van goede huize hadden in het algemeen meer boeken, meer diploma’s van instituten voor hoger onderwijs, een meer beschaafde manier van praten en meer gevoel voor hoe je je in

uiteenlopende situaties moest redden. Deze kapitaalkrachtige ouders zorgden ervoor dat ook hun kinderen een relatie tot de hogere cultuur ontwikkelden en doordrongen waren van het belang van onderwijs. Dit ‘thuisvoordeel’ bood rijkelui-kinderen een grote voorsprong, maar het was niet het enige dat de meest kapitaalkrachtige ouders hun nageslacht meegaven (Lareau, 1989). Ze zorgden er ook voor dat hun kinderen de schoolbanken niet hoefden te delen met kinderen van kansarme ouders (De Vries, 1993). In die tijd wisten leden van de dominante klassen in Europa helder uit te drukken waarom hun kinderen op school gescheiden moesten blijven van arbeiderskinderen. Zoals in Frankrijk de directeur van de ouderenvereniging van *d’élèves des lycées et collèges* het bij een vergadering in 1928 verwoordde:

*Grant the sixth grade to everyone, if you must, but do it while avoiding unity of place, for next to instruction, there is education to consider. Parents think it important for their children to have the speech of good breeding and to preserve good manners (Donzelot, 1979, p. 205).*

Wat was het effect van deze de facto klassenapartheid in het onderwijs? De kinderen die van huis uit het meeste economisch en cultureel kapitaal erfden, ontwikkelden ook op school de meeste affiniteit met de hogere kunsten, de meest beschaafde manieren van praten en de meest verfijnde lichaamstaal. De betere gewoontes, preferenties en capaciteiten die deze kinderen thuis en op hun scholen leerden, deze diepgewortelde manieren van denken, voelen en doen, functioneerden grotendeels automatisch. Met andere woorden, vanwege de aparte leerprocessen thuis en op school ontwikkelden en internaliseerden deze bevoorrechte kinderen een soort vanzelfsprekende tweede natuur. Deze belichaming van cultureel kapitaal noemt Bourdieu (1986) ook wel habitus. Wie niet over de goede ouders en de juiste habitus beschikte, kon dus maar heel moeilijk een kwartje worden. Zo was het lange tijd, maar daar kwamen steeds meer bezwaren tegen. De verschillen in macht tussen de hoge en lage sociale klassen werden steeds meer een pijnlijke kwestie en de arbeidersklasse ging zich steeds duidelijker manifesteren en eisen voor verbetering formuleren. Met het algemeen kiesrecht en de toenemende politieke emancipatie werden veranderingen afgedwongen en ingezet. Er moest een welvaartstaat komen en de aparte ‘standescholen’ (of de scholen voor de eerste, tweede en derde klasse) moesten weg. Selectie in het onderwijs moest op een meritocratische manier plaatsvinden.

Door de komst van de moderne welvaartstaat en tal van onderwijshervormin-

gen is het onderwijssysteem in de afgelopen honderd jaar inderdaad meritocratischer geworden. Dat betekent onder andere dat er een grote middenklasse is opgeleid. Nederland is ook op andere fronten ingrijpend veranderd: door de komst van de dienstverlenende (postindustriële) economie en het feit dat we ons nu bevinden in *The Age of Migration* (Castels & Miller, 2003). Heeft het onderwijs daar adequaat op gereageerd? Heeft iedereen nu gelijke kansen? Dat valt te bezien. Hoeveel er ook mag zijn veranderd, van segregatie is nog steeds sprake. En die segregatie is niet zonder gevolgen.

## 9.2 Een nieuwe sociale kwestie?

*Dinsdag 24 november 2006 presenteerde de commissaris Jeugd- en Jongerenbeleid bij het rijk Steven van Eijck (LPF) aan minister Verdonk (Vreemdelingenzaken en Integratie, VVD) zijn advies. Daarin staat dat gemeenten met scholen dwingende afspraken moeten gaan maken zodat de scholen een afspiegeling worden van de wijken waarin ze staan. Als het niet lukt witte ouders met top-onderwijs naar de zwarte scholen te krijgen, moeten witte scholen meer allochtone leerlingen opnemen. Wethouders moeten erop toezien dat dit gebeurt.<sup>1</sup>*

Als we tegenwoordig spreken over segregatie in het onderwijs bedoelt bijna iedereen segregatie naar kleur. Die etnische segregatie springt ook sterk in het oog. Een school die voor meer dan 70% bevolkt wordt door etnische minderheden is in beleidstermen een 'zwarte' school. Volgens die definitie is ongeveer een derde van de basisscholen in de vier grote steden 'zwart'.

De almaar voortgaande groei van zogenaamde zwarte scholen zorgt dat de alarmbellen afgaan. In zijn advies richt Van Eijck zich vooral op de positie van allochtone jongeren die naar deze scholen gaan – ongeveer twee derde van alle allochtone leerlingen in de basisschoolleeftijd zit op dit type school. Hij constateert dat de kloof tussen allochtonen en autochtonen al op jonge leeftijd ontstaat. Allochtone kinderen gaan minder naar de kinderopvang, bezoeken wel de voor- en vroeg schoolse educatie (VVE), en stromen daarna vooral door naar zwakke scholen. Met alle gevolgen van dien: 'Het niveau van een gemiddelde Turkse leerling in groep 8 is vergelijkbaar met dat van een autochtone leerling in groep 6,' aldus het advies. Een dergelijke leerachterstand op twaalfjarige leeftijd valt moeilijk in te halen. Dat etnische groepen apart naar school gaan en grote verschillen in prestatie laten zien, is voor bijna iedereen zorgwekkend.

Waarop is het idee van etnische segregatie gebaseerd? Impliciet speelt het idee dat de cultuur van allochtonen te weinig modern is. En dat ze door gesegregeerde schoolgang de aansluiting missen bij de dominante groep. Een interessante aanname hierbij is dat een arme blanke in Limburg, Friesland of Amsterdam-Noord, en een middenklasse blanke in Alkmaar of de Achterhoek, net als een rijke blanke in Wassenaar of de Amsterdamse grachtengordel, min of meer één cultuur met elkaar delen. Al deze autochtone Nederlanders, die voorheen vol onbegrip tegenover elkaar stonden, van de kerk niet met elkaar mochten trouwen en elkaar behoorlijk asociaal konden vinden, vormen velen inmiddels een duidelijke groep. Blijkbaar omdat ze dezelfde kleur hebben of bijna allemaal grootouders uit Nederland hebben, wordt vanuit de dominante visie op segregatie verondersteld dat al deze mensen een culturele eenheid vormen. Een culturele eenheid die als norm geldt waar anderen zich naar moeten voegen. Als het aandeel autochtone Nederlanders met de juiste cultuur maar substantieel wordt verhoogd op zwarte scholen, dan zullen de prestaties van de zwarte leerlingen naar die norm worden opgetild.

In dit soort analyses over de kloof tussen zwart en wit is klasse bijna geen kwestie meer. Of het moet zijn dat kleur en klasse samenvallen. Volgens de Amsterdamse armoedemonitor (O + S, 2006) groeit bijvoorbeeld iets meer dan een kwart van alle Amsterdamse jongeren op in een minimumhuishouden. Marokkaanse jongeren leven het vaakst in een minimumhuishouden, 46%, tegenover 13% van de jongeren met een Nederlandse afkomst. Met andere woorden: bijna een op de twee Marokkaans-Nederlandse jongeren groeit op in armoede.<sup>2</sup>

In de meer genuanceerde en wetenschappelijke visie op kleur en (de)segregatie in het onderwijs ligt de nadruk op de concentratie van 'allochtone leerlingen van (zeer) laagopgeleide ouders'. Vanuit dit perspectief schrijven Karsten et al.:

*In ons onderzoek in Amsterdam hebben wij vastgesteld dat 127 van de 2.001 scholen een concentratie hebben van kinderen met laagopgeleide, niet-westerse allochtone ouders van meer dan 50%, en 102 scholen een concentratie hebben van meer dan 70%. In de negen randgemeenten van Amsterdam is slechts één school te vinden met meer dan 50% kinderen met laag opgeleide niet-westerse allochtone ouders (deze ligt op geringe afstand van een van de meest gesegregeerde stadsdelen van Amsterdam (2005, p. 65).*

Behalve kleur is klasse een belangrijk element in de benadering van Karsten en zijn collega's. Tegenover de leerlingen van allochtone, laagopgeleide ouders staan de kansrijke, autochtone leerlingen van hoogopgeleide ouders. Deze se-

gregatie tussen de bovenlaag van de autochtone bevolking en de arme minderheden lijkt uiteindelijk nog het meest te schrijven. Juist de Nederlandse elite, zo stellen sommigen, zou zich moeten bekommeren om de vorming van allochtonen met een achterstand. De hoger opgeleiden en beter gesitueerden zouden hen moeten inwijden in de gewenste habitus en de deuren moeten openen naar wat het Nederlandse onderwijs en de Nederlandse arbeidsmarkt te bieden heeft (Scheffer, 2000). Hier worden verschillen in sociaaleconomische posities (ofwel indicaties van economisch en cultureel kapitaal) als nevenindicator geïntroduceerd en als het ware gemengd met classificaties van etniciteit.

### 9.3 Het effect van sociaaleconomische segregatie

Volgens sommige onderzoekers doet ras of kleur er steeds minder toe en is al decennia sprake van een *Declining Significance of Race* (Wilson, 1978). In dit perspectief gaat het niet in eerste instantie om kleur maar om klasse: om machtsbronnen of, in de terminologie van Bourdieu, om verschillende vormen van kapitaal en de structurele toegang tot mainstream mensen en instituties, tot niet-gemarginaliseerde mensen en tot instituties als middenklasse scholen. Die toegang is geblokkeerd als kinderen van arme en laagopgeleide mensen bijna uitsluitend met elkaar, binnen geïsoleerde instituties, contacten hebben. In deze benadering kunnen ook kwetsbare blanken te kampen hebben met desastreuze concentratie-effecten en dienen ook deze niet-nieuwkomers geïntegreerd te worden. Vanuit dit perspectief is het geen verrassing dat de maatschappelijke positie van de ouders keer op keer de beste voorspeller van individuele leerprestaties blijkt te zijn. Zoals Dronkers en Meijnen tien jaar geleden al schreven: 'Niet de concentratie van kleur is hier het punt maar de concentratie van laagpresterende kinderen van laagopgeleide ouders.' (Dronkers & Meijnen, 1997, p. 152). En ook nieuwe gegevens blijven deze conclusie bevestigen (Dronkers & Levels, 2005).<sup>3</sup>

Veertig jaar geleden constateerde Coleman in zijn beroemde studie *Equality of Educational Opportunity* (1966) dat, na het thuismilieu, de sociale samenstelling van leerlingenpopulaties de schoolprestaties het meest beïnvloedde.<sup>4</sup> Een recent OECD-rapport (2001) gaat een stap verder. Volgens deze internationale onderzoekers is de sociaaleconomische samenstelling van een leerlingenpopulatie zelfs een sterkere voorspeller van prestaties dan iemands thuismilieu. Achterblijvende leerprestaties zijn niet het gevolg van een teveel aan 'zwarten' (of migranten of minderheden) bij elkaar. Nee, de concentratie van kinderen van arme (weinig economisch kapitaal) en laagopgeleide (weinig cultureel kapitaal) ouders is het probleem. Er valt, aldus deze onderzoekers, een groter

verschil in leesvaardigheid te verwachten tussen twee leerlingen met dezelfde familialeachtergrond die naar verschillende scholen gaan – een met een hoog en een met een laag sociaaleconomisch profiel – dan tussen twee leerlingen met een verschillende achtergrond die naar dezelfde school gaan (OECD 2001, p.21).<sup>5</sup>

Er zijn nog meer argumenten aan te voeren ter relativering van het remmend effect van etnische segregatie. Zo stellen Peetsma et al (2003) vast dat Marokkaanse en Turkse leerlingen ‘juist meer leerwinst voor rekenen laten zien in klassen met meer allochtone leerlingen’ (Peetsma et al., 2003, p.70). En ook Dronkers en Levels (2005) laten aan de hand van internationale data zien dat ‘etnische schoolsegregatie niet altijd alleen maar negatief [is] voor de schoolprestaties van alle migrantenleerlingen’ (Dronkers & Levels, 2005, p. 40). Daar staat tegenover dat de effecten van sociaaleconomische segregatie duidelijk zijn. Deze vorm van schoolsegregatie is, aldus dezelfde auteurs, ‘slecht voor alle allochtone en autochtone leerlingen’ (Dronkers & Levels, 2005, p. 40).

Volgens Harris (2006) scoren middenklassenscholen (dat betekent in de vs scholen met minder dan de helft kinderen die een gratis of gesubsidieerde lunch krijgen) tweeëntwintig keer zo vaak langdurig, consistent en in verschillende vakken hoog als scholen met een meerderheid van arme kinderen. Er zijn wel scholen met meer dan de helft kansarme leerlingen die formeel goed scoren, maar dat zijn uitzonderingen. Als kansarme kinderen het goed doen, in dit geval gemeten via wiskundetoetsen voor tienjarigen, dan is dat vooral op naar klasse gemengde scholen. Arme kinderen scoorden daar acht punten hoger (vergelijkbaar met een half leerjaar voorsprong) dan middenklassenleerlingen op scholen met meer dan 75% kinderen uit arme gezinnen (us Dept of Education, 2002, p. 58). Kort gezegd, kinderen afkomstig uit de middenklasse gaan erop achteruit als ze les krijgen op scholen waar sociaal zwakke leerlingen sterk in de meerderheid zijn. Omgekeerd gaan kansarme kinderen erop vooruit in een door middenklassenkinderen gedomineerde omgeving.

#### 9.4 Sociaaleconomische desegregatie: een ander verhaal uit de vs

In Nederland hebben gemeentelijke desegregatieprojecten gericht op etniciteit gefaald, mede omdat ze op een grote schaal juridisch niet haalbaar bleken (Karsten et al., 2005; Laemers, 2001). Ook de ervaringen in de vs, het land met de meeste ervaring met dit type schoolintegratieprojecten, zijn weinig hoopgevend. Bekend is het *Boston busing fiasco* waar Nederlandse onderzoekers vaak naar verwijzen en waarbij de standaardconclusie is dat de vs geen goed

voorbeeld zijn (Eaton, 2001; Rutten, 2004; Karsten et al., 2005; Onderwijsraad, 2002). Maar als we van desegregatieprojecten in de vs iets willen leren, dan moeten we weten dat er ook andere programma's bestaan, projecten gericht op sociaaleconomische menging. Tot het jaar 2000, toen niet meer dan 20.000 leerlingen in de vs meededen aan sociaaleconomische desegregatieprogramma's, was het te begrijpen dat dergelijke plannen genegeerd werden. Maar volgens een recente schatting waren er in 2006 meer dan twee miljoen leerlingen, verspreid over meer dan veertig schooldistricten, die meedoen in dergelijke programma's (Kahlenberg, 2006). Twee voorbeelden van deze nieuwe en juridisch haalbare projecten zijn te vinden in Wake County en Cambridge.

### *Wake County*

Wake County, North Carolina, heeft tot nu toe het grootse sociaaleconomische desegregatieproject in de vs (134 scholen en 114.000 leerlingen). Raleigh, de grootste gemeente in Wake County, is een typisch Amerikaanse stad waar veel arme, laagopgeleide gezinnen wonen. Daaromheen liggen de oude en nieuwe *suburbs* waar vooral de midden- en hogere klassen gevestigd zijn. Door de stad en de *suburbs* in de jaren zeventig samen te voegen tot één onderwijssysteem (het Wake County Public School System) lukte het op veel scholen een evenwicht te bereiken en te handhaven. Het oorspronkelijke doel in Wake County was het bewerkstelligen van een raciaal evenwicht. Omdat dubbele wachtlijsten op basis van ras of etniciteit juridisch niet verdedigbaar bleken, stapten de bestuurders van Wake County in 2000 over op een dubbel wachtlijststelsel gebaseerd op sociaaleconomische indicatoren.

Twee omstandigheden zijn hier cruciaal. In de eerste plaats is in Wake County geen vrijheid van schoolkeuze, afgezien van de magneetscholen, waarover straks meer. Leerlingen worden, zoals in bijna heel Amerika, op scholen geplaatst (*assigned*).<sup>5</sup> In de tweede plaats worden leerlingen uit de *suburbs* en uit de stad naar school gebracht met de schoolbus. Dit vervoer van en naar school, het *busing*, wordt door de overheid betaald. Dankzij deze twee ingrediënten kunnen bestuurders in Wake County mikken op scholen met maximaal 40% arme leerlingen en maximaal 25% scholieren met een leerachterstand.

### *Cambridge*

Wake County's grootschalig en op plaatsing gebaseerde programma is niet het enige waarvan we kunnen leren. Misschien nog leerzamer is een project in Cambridge, Massachusetts, waar onder andere de Harvard University en het Massachusetts Institute of Technology (MIT) gevestigd zijn. Sinds 2000 zijn de

schoolbestuurders van Cambridge overgestapt van een op ras gebaseerd desegregatieproject naar sociaaleconomische schoolintegratie. In tegenstelling tot Wake County wonen in Cambridge (102.000 inwoners) veel hoogopgeleide etnische minderheden. Hierdoor werd duidelijk dat raciaal evenwicht geen garantie was voor sociaaleconomisch evenwicht (Kahlenberg, 2000). Het op het basisonderwijs gerichte programma is gebaseerd op *controlled choice*.<sup>6</sup> Cambridge kent alleen magneetbasisscholen, dat zijn scholen met een uitgesproken thema en/of pedagogische aanpak. Toegang tot de verschillende magneetscholen is gebaseerd op ouders die kiezen voor een van de twaalf basisscholen, maar het centraal inschrijfpunt houdt wel rekening met het sociaaleconomische evenwicht op de twaalf scholen. Het streven is dat alle scholen, met een marge van tien procent, op het districtgemiddelde zitten aan officieel arme leerlingen (kinderen die in aanmerking komen voor gratis of gesubsidieerde lunch).<sup>8</sup> Bij de toewijzing behouden bestuurders zich bovendien het recht voor ras te gebruiken als criterium, maar alleen in *tie-breaker* situaties, wanneer alle andere factoren bij de keus tussen twee kandidaten niet doorslaggevend zijn.

Zowel in Wake County als Cambridge gaat het dus niet in de eerste instantie om kleur. Als etnische menging plaatsvindt, is dat niet omdat mensen op hun etniciteit worden geselecteerd. Klasse is de hoofdzaak; in beide projecten is de raciale verdeelsleutel zelfs niet eens substantieel gewijzigd (Kahlenberg, 2006).

### 9.5 Harde cijfers, hard bewijs

Naar de informele socialisatie-effecten in Cambridge en Wake County is helaas nog geen kwalitatief onderzoek gedaan. Verwacht mag worden dat er in termen van habitus, verborgen curriculum en *soft skills* duidelijke effecten zijn bij de groep met een lage sociaaleconomische status. Het enige bewijsmateriaal wat beschikbaar is, is gebaseerd op de harde formele leerprestaties. En volgens deze resultaten op staatstentamens lijken deze twee projecten te werken. Vergeleken met kinderen uit andere stedelijke gebieden van North Carolina (gebieden met veel *high-poverty*scholen) lijken de kwetsbare kinderen in Wake County die jarenlang structureel toegang tot middenklassenscholen krijgen, het significant beter te doen. En, misschien contra-intuïtief, er zijn geen data waaruit blijkt dat de niet-arme kinderen in Wake County iets moeten inleveren. Het cruciale punt hier is dat percentages ertoe doen. De middenklassenkinderen en -scholen kunnen blijkbaar op een succesvolle manier hun (maximaal) 30-40% procent kansarme kinderen 'absorberen' (Kahlenberg, 2006, p. 10).

En de resultaten uit Cambridge? De gemeente Cambridge doet het op staats-toetsen Engels en wiskunde slechter dan de staat Massachusetts als geheel.



Maar dit is te verwachten gezien het feit dat 49% van de leerlingen in Cambridge kansarm is, terwijl in Massachusetts als geheel maar 27,7% van de leerlingen uit arme gezinnen komt. Uit de staatstoetsen van 2001 tot 2005 blijkt dat de vooruitgang in de prestaties van alle leerlingen – dus ook die van kansarme leerlingen – in de gemeente Cambridge sneller gaat dan in de staat Massachusetts. Verder blijkt uit deze toetsen dat de sociaaleconomische leerprestatiekloof voor Engels en wiskunde in Massachusetts gemiddeld groter wordt naarmate leerlingen verder komen in het onderwijs, terwijl deze kloof in Cambridge juist kleiner wordt.<sup>9</sup>

### 9.6 Op naar de sociaaleconomisch gemengde school

Arm op een arme school of arm op een middenklassenschool is dus een wereld van verschil. En zo bekeken is menging naar sociaaleconomische status een cruciaal onderwerp voor een brede groep. De zoon en dochter van de blanke loodgieter en kapster hebben net zo goed baat bij een middenklassenschool als de kinderen van de Marokkaanse schoonmaker of de Turkse beveiligingsmedewerker. Ter herinnering: in Nederland is de helft van de leerlingen met een leerachterstand in het basisonderwijs autochtoon (SCP, 2003). Deze kinderen presteren niet beter dan kinderen van laagopgeleide allochtone ouders (Hustinx & Meijnen, 2001).<sup>10</sup> Menging op basis van het inkomen – of het opleidingsniveau – van de ouders is daarmee net zo goed een opdracht in arme gebieden zoals Noordoost Groningen en de mijnstreek in Zuid-Limburg en zeker niet alleen een zaak van de grote steden.

Natuurlijk zijn goede leraren en scholen eveneens van belang, maar de basis voor een positieverbetering is het sociaaleconomische evenwicht in de compositie van de school. Alleen dan zullen arme kinderen beïnvloed worden richting de ‘juiste’ habitus. Zij zullen dan spelenderwijs leren welk gedrag succesvol is. Bovendien zullen leraren hun standaarden opschroeven omdat ze zich richten op het prestatiegemiddelde en het in doorsnee hogere ambitieniveau van de klas. En dat prestatiegemiddelde is hoger doordat de klas meer gemiddeld is samengesteld, maar ook doordat naar klasse gemengde scholen rustiger en betere beheersbaar zijn dan scholen met alleen arme kinderen. Op basischolen, maar misschien nog wel sterker op middelbare scholen met veel kinderen uit arme gezinnen, wordt meer ‘geklierd’ en hebben meer leerlingen het gevoel dat het er toch niet toe doet en het geen zin heeft om je best te doen. Niet bij de les zijn, tegen de schoolleiding ingaan en op het schoolplein je mannetje staan, heeft in deze context veel aanzien. Als dit gedrag wijdverspreid is, kan het snel uit de hand lopen. De onderwijsinspectie heeft bij herhaling gerappor-

teerd dat op ongeveer een derde van de vmbo-scholen regelmatig crisissituaties voorkomen (Inspectie van het Onderwijs, 2004; Paulle, 2005).

Voor sociale stijging zijn scholen met een sterk middenklassen karakter de aangewezen weg. De discussie zou daarover moeten gaan en niet in eerste instantie over gemengd onderwijs naar kleur. Dat er toch hardnekkig in termen van kleur gedacht en gesproken wordt, hangt samen met problemen op het gebied van samenleven in een multi-etnische maatschappij, zoals discriminatie, etnische conflicten en radicale ideologieën. Oplossingen daarvoor worden ook sterk in termen van etniciteit geformuleerd (zoals meer acceptatie van verschil, of juist meer aanpassing). Het benadrukken van etniciteit kan echter averechts werken en conflicten mobiliseren, zelfs waar ze niet waren. Van alle kanten krijgen kwetsbare kinderen de boodschap 'Jij bent wit of jij bent zwart' en daarmee worden scheidslijnen voortdurend onderstreept in plaats van overstegen. Op het niveau van instituties is de boodschap 'te veel zwart bij elkaar is niet goed' en ook dat is een weinig positieve benadering. Zo worden etniciteit en ras steeds opnieuw als probleem en stigma opgeroepen. Zo wordt kleur gemaakt.

Is er dan geen probleem wat betreft kleur? Zeker wel, maar dat moeten we preciezer benoemen. Een verzuilde schoolgang vergroot de sociale afstand tussen etnische groepen en negatieve opvattingen over en weer kunnen zo worden versterkt. Bovendien staan die opvattingen onder druk. Het gevoel te worden afgewezen maakt dat sommige fanatieke migrantenjongeren zich rigoureuus keren tegen elementen van de mainstream in de samenleving. Speelt verzuild onderwijs daarin een rol? Zouden deze jongeren minder radicaal zijn als ze naar een naar kleur gemengde school gingen dan bijvoorbeeld naar een overwegend islamitische school? Het zou kunnen. Zouden ze minder gefrustreerd zijn als ze op de arbeidsmarkt evenveel rendement van hun diploma's hadden als vergelijkbare autochtone jongeren (Dronkers, 2004)? Het zou kunnen, maar helemaal duidelijk is het niet. Wel duidelijk is dat economische desegregatie waarschijnlijk ook etnische desegregatie kan bewerkstelligen, zodat het etnische verschil minder wordt gemobiliseerd.

## 9.7 Instrumenten

Is in Nederland een vergelijkbaar model te hanteren zoals in het Amerikaanse Cambridge? Een systeem waarbij op een school de meerderheid (zestig tot zeventig procent) van de kinderen ouders heeft óf met een bepaald inkomen óf met een opleiding hoger dan het huidige vmbo-niveau? In feite bestaan daar tegen geen bezwaren. Althans, niet grondwettelijk of juridisch. De vrijheid

van schoolkeuze is in Nederland een groot goed en in de grondwet (Artikel 23) verankerd. Desegregatieprojecten op basis van levensbeschouwing of etniciteit zijn juridisch niet verdedigbaar, maar tegen desegregatieprojecten gebaseerd op sociaaleconomische indicatoren, zoals het opleidingsniveau of het inkomen van ouders, bestaan geen wettelijke bezwaren.<sup>11</sup> Convenanten van gemeenten kunnen daar dus gebruik van maken. Op die manier kunnen elementen van de Amerikaanse voorbeelden navolging krijgen.

Dat vereist veranderingen op institutioneel gebied, omdat anders alsnog problemen met de grondwet kunnen ontstaan. Zo moet er aan de aanbodkant genoeg keus en variatie zijn. Als de eerste keus van ouders al 'vol' is, dan moet de tweede optie niet veel anders of minder zijn, anders kunnen zij zich met recht belemmerd voelen in hun schoolkeus. Ook de grotere afstanden die moeten worden overbrugd van huis naar school kunnen een probleem vormen. In Nederland is geen grote traditie van georganiseerd schooltransport. Dit vraagt om omschakelingen en investeringen. Anderzijds is Nederland een klein, dichtbevolkt land, waardoor er veel regulier openbaar vervoer is en afstanden ook op andere manieren (de fiets) zijn te overbruggen. Het verkeer van en naar school zal groeien, maar overzichtelijk blijven.

Ideaal zou zijn als woongebieden zodanig naar inkomen gemengd zijn dat in het systeem van gecontroleerde keuze iedereen kan intekenen voor de thematisch verschillende, maar naar compositie vergelijkbare buurtscholen. Dat gewerkt wordt aan die woningstrategie (zie andere hoofdstukken) is toe te juichen. Maar het is een langzame weg die bovendien alleen lijkt te kunnen worden toegepast in arme gebieden, waar via sloop en nieuwbouw de schaarse middenklasse wordt uitgebreid. Meteen ook investeren in het *controlled-choice* onderwijs in deze buurten verdient aanbeveling. Een goede school – met middenklassengarantie – blijkt voor de woonkeus van ouders immers medebepalend. De omgekeerde variant bij deze woningstrategie, het toevoegen van sociale huurwoningen aan rijke gebieden, stuit vaak op financiële (en sociale) grenzen. Woningdesegregatie is voor onderwijsdesegregatie dus een trage en vaak wankel route.

De eerste stap die nu gezet moet worden is dat ergens in een stad of regio een klein experiment van gecontroleerde keuze (a la Cambridge) wordt ingevoerd. Dat kan zichtbare resultaten opleveren waardoor een vervolgstap (eventueel meer op de schaal van Wake County) kan worden overwogen. Als dit soort experimenten succesvol blijken en de middenklasse leerlingen zonder negatieve gevolgen 'hun' 30% kunnen absorberen zou dat voor de middenklassenouders veel vrees over de toekomst van het eigen kind kunnen wegnemen. We moeten niet vergeten dat de meeste ouders heel begrijpelijk in eerste instantie voor het

belang van het eigen kind kiezen en pas daarna voor het bredere algemene belang. Als puntje bij paaltje komt, is tot dusver de spontane mengingsgeneigdheid in het onderwijs laag. Maar we moeten ook niet vergeten dat de *checks and balances* in het systeem van gecontroleerde keuze ervoor zorgen dat de twee belangen kunnen gaan samenvallen. Op een 70-30 school gaat een middenklassenkind niet of nauwelijks slechter presteren, terwijl een kind met een minder geprivilegieerde achtergrond wordt geholpen. Ongetwijfeld zullen niet alle ouders uit een gegoed milieu zich laten overtuigen door de controlemechanismen bij dit voorstel. Mogelijk zal er een elitevlucht ontstaan naar het privé-onderwijs. Maar gezien de hoge kosten van dit type onderwijs zullen velen zich wel twee keer bedenken of het voor hen die prijs waard is. Velen zullen hopelijk openstaan voor de gedachte dat het van belang is dat groepen in gelijke mate een faire kans krijgen.

Ook nu al zijn er middenklassenouders die zich ongemakkelijk voelen bij de huidige tweedeling en ook zonder aanzetten van bovenaf graag bijdragen aan een school met een duidelijke en substantiële middenklassenaanwezigheid. De huidige initiatieven van 'witte' middenklassenouders om op eigen houtje arme 'zwarte' scholen etnisch en naar inkomen in balans te brengen, zijn bewonderenswaardig, maar niet zonder risico. Niet voor het eigen kansrijke kind – dat mogelijk minder goed presteert – en niet voor de uiteindelijke compositie. Het is te verwachten dat dergelijke scholen na verloop van tijd doorschieten naar de nieuwe trend en niet halt houden op het goede moment als de goede verhoudingen bereikt zijn. In het Cambridge-model hoeven deze ouders minder lasten op hun schouders te nemen en bestaat er niet het gevaar dat de gemengde school doorschiet tot een kansrijke school met bijvoorbeeld meer dan 90% kansrijken.

Tot slot de vraag of het systeem van gecontroleerde keus binnen de politieke orde past. Het antwoord is positief. Politiek Den Haag lijkt in te zien dat klasse – meer specifiek het opleidingsniveau van ouders – het sleutelbegrip is. Met ingang van 1 oktober 2006 is de gewichtregeling voor achterstandsl leerlingen in het basisonderwijs veranderd en de factor etniciteit verdwenen.<sup>12, 13</sup> De hoeveelheid geld die een basisschool krijgt om bijvoorbeeld kleinere klassen te kunnen vormen, wordt een kwestie van het opleidingsniveau van ouders. Het (huidige) risico bij de gewichtenmaatregel is dat concentratie wordt bevorderd; scholen met veel achterstandskinderen krijgen veel geld en worden niet geprikkeld om in balans te komen. Als de gewichtenmaatregel echter is ingebed in een systeem van gecontroleerde keuzes valt dit bezwaar weg.

## 9.8 Tot slot

*[Children in segregated schools are] deprived of the most effective educational resources contained in the schools: those brought by other children as the result of their home environment.<sup>14</sup>*

De huidige situatie laat een onderwijssysteem zien dat onnodig de ongelijkheid verstevigt (en soms ook de etnische spanning aanwakkert). Uitgaande van de Amerikaanse praktijk zijn er voldoende aanwijzingen dat op een school met een gecontroleerde verhouding van 70% kansrijke en 30% kansarme kinderen de laatste groep succesvol geïntegreerd kan worden. Bovendien kunnen we uit de voorbeelden opmaken dat de leerprestaties van de kansrijken niet significant achteruit gaan en de leerprocessen en prestaties van de kansarmen wel significant verbeteren. Sociaaleconomische desegregatie kan de patstelling in het Nederlandse onderwijs doorbreken en het verschil maken. Niemand is immers gebaat bij een aanhoudende kloof tussen *high-povertyscholen* en geprievilegieerde scholen. Dit is een belangrijke les voor het Nederlandse onderwijs, waar veel arme kinderen opgesloten zitten op impopulaire achterstandsscholen. Hun ouders kunnen vaak niet op eigen kracht die situatie veranderen. Bovendien kennen deze ouders niet de kneepjes van het onderwijsspel om hun kinderen op de gewilde scholen te krijgen. Dit lot geldt niet alleen arme allochtonen, maar ook arme Nederlandse kinderen op het platteland en in middelgrote plaatsen zoals Leeuwarden, Kerkrade en Enschede. In de grote steden valt klasse vaker samen met kleur. Invoering van sociaaleconomische desegregatie zal dus vooral in deze grootstedelijke contexten automatisch ook leiden tot etnische desegregatie. Maar dan zonder mensen aan te spreken en te categoriseren in termen van wat in het onderwijs niet van essentieel belang is: hun kleur.