

## Voorbij de oude debatten: Een voorstel voor 'economische' desegregatie van het onderwijs

Bowen Paulle<sup>1</sup>

Universiteit van Amsterdam

“Ik heb de stellige indruk dat de sociale en ruimtelijke uitsortering sterker wordt...Daarbij speelt vooral socio-economische-, maar ook etnische uitsortering.”  
-- Jan Latten, *Zwanger van segregatie* (2005)

"Nothing is more unequal than treating the unequal as if they were equal."  
-- Oude Amerikaanse uitdrukking

**Spreiding van leerlingen op sociaal economische achterstand in plaats van etniciteit is niet alleen een juridisch haalbare manier om kansarme kinderen toegang tot beter onderwijs te geven, het is misschien ook onze beste kans om een meer geïntegreerde samenleving te verwezenlijken. Maar economische integratie van het onderwijs zal een andere manier van denken eisen. En nieuwe manieren van denken eisen nieuwe leerprocessen. Dit essay eindigt met vijf concrete aanbevelingen.**

Er gaat veel goed in Nederland. Ook op het gebied van integratie van kansarme (nieuwe) Nederlanders gaat veel goed.<sup>2</sup> En zeker als we het over bijvoorbeeld Franse of Amerikaanse toestanden hebben, is het duidelijk dat het ook relatief goed gaat in de meest instabiele delen van de Randstad. Er zijn geen echte getto's in Nederland. Zo erg als in de *banlieus* buiten steden als Parijs of in de verschrikkelijke *slums* van bijna alle grote steden in Amerika zal het niet snel in Nederland worden. Maar toch zijn veel Nederlanders bang voor gettovorming (SCP 2004) en deze wijdverspreide angst is alles behalve irrationeel.

De segregatie in Nederland neemt toe, de integratie hapert. Tenminste, dat is wat sociaal demograaf Jan Latten (2005) op het gebied van onderwijs, huisvesting, inkomens en partnerkeuze ziet. Volgens deze analyse van Latten heeft de toenemende 'uitsortering' op allerlei gebieden vooral met sociaal-economische factoren -- en niet in de eerste instantie met etniciteit of ras -- te maken. Kortom, het lijkt erop dat er lokale en bovenlokale krachten actief zijn die steeds meer tot twee Nederlanden kunnen leiden: een Nederland van de *haves* en een Nederland van de *have nots*. Het is glashelder dat de opkomst van getto's in de komende decennia een ander Nederland betekent. En verder is het inmiddels wel duidelijk dat getto's, als ze eenmaal bestaan, bijna niet meer weg te krijgen zijn. Mede hierdoor zijn onze debatten over segregatie -- en hoe we richting een meer geïntegreerde samenleving op kunnen -- van groot belang voor ons allen en voor onze kinderen.

Een snelle terugblik op deze debatten -- en de daaruit voortvloeiende (gebrek aan)

---

<sup>1</sup> Dr. Bowen Paulle is als socioloog, die opgroeide in New York. Hij is verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij in 2005 promoveerde op een etnografische vergelijking tussen twee scholen in de Bijlmer en The Bronx.

<sup>2</sup> Zie bijv., Parlementair onderzoek integratiebeleid 2004 – Commissie-Blok.

beleidsinitiatieven -- illustreert dat we *outside the box* moeten denken om de trend van toenemende segregatie in Nederland te keren. Een meer geïntegreerd Nederland zullen we niet bereiken zonder ons sociologische inbeeldingsvermogen te vergroten. Ondanks de populariteit van betogen over maakbaarheidsillusies (en structurele veranderingen die altijd ongewenste resultaten met zich mee brengen), zullen we het tij alleen keren als er collectief over concrete plannen en serieus over structurele veranderingen nagedacht wordt.

### **Structurele problemen eisen structurele oplossingen: Waarom onderwijs?**

Het risico dat Latten gelijk heeft, en de implicaties daarvan, is duidelijk. Het is zeer plausibel dat we een structureel probleem hebben. Maar over het antwoord op de vraag wat we aan krachtige, structurele desintegratieprocessen moeten doen, is op dit moment geen consensus. We horen continu over projecten die bedoeld zijn (of bedoeld waren) om integratie thuis, in de buurten, het onderwijs en op het werk te stimuleren. Maar, zoals het parlementair onderzoek integratiebeleid (Commissie-Blok, 2004) illustreerde, is niet duidelijk of er op het gebied van integratie vooruitgang vanwege -- of ondanks -- de verschillende projecten plaatsvindt. Het beeld dat men krijgt van dit veel besproken onderzoek is een zee van onwetendheid met een paar eilandjes van solide kennis. Laten we dus even langs deze eilandjes varen voordat we iets voor elkaar proberen te krijgen in het water.

**Het thuisfront.** Wat we wel weten is dat het heel moeilijk is om invloed uit te oefenen op wat er gebeurt achter de gesloten deuren van de huiskamers. 'Gezinscoaches' en allerlei projecten die op het thuisfront mikken, kunnen wel een kleine component zijn van een meer substantiële aanpak. Maar dit soort projecten alleen bieden absoluut geen structurele oplossing.

**De buurt/huisvesting.** We weten ook dat het heel moeilijk is om socialisatieprocessen op straat te beïnvloeden. Buurthuizen en speelpleintjes kunnen misschien wel heel aardig zijn en pogingen om stadswijken te mengen (op het gebied van socio-economische achtergrond of etniciteit) zijn zeker interessant. Maar van enkele voorzieningen (voor jongeren) in achterstandswijken moeten we niet al te veel verwachten. Fundamentele stadsvernieuwingsprojecten zijn ontzettend duur en traag. Ze zijn traag in de zin dat het heel lang duurt voor dat de vruchten van dit soort projecten eventueel geplukt kunnen worden. (En, zoals ik verderop laat zien, dreigen dit soort stadsvernieuwing projecten mis te gaan als ze losgekoppeld zijn van het soort initiatieven dat ik nog veel interessanter en urgenter vind.)

**Werk.** Verder weten we dat, ondanks dat we misschien wel meer stageplekken van werkgevers kunnen afdwingen, ons vermogen om het leven in de economische sfeer te beïnvloeden zeer beperkt is. Ik ben geen econoom en ik moet hier voorzichtig zijn, maar het lijkt mij logisch dat een overheid die zich te veel mengt in de economie een negatieve impact op de groei kan hebben. Dit betekent absoluut niet dat neoliberale ideeën de enige zijn die tot robuuste economische ontwikkelingen kunnen leiden. Maar het lijkt mij duidelijk dat een dynamische economische sector die veel banen creëert ten goede komt van de integratie. *Wat nog veel helderder is, is dat jongeren die op stageplekken en*

*werkplekken verschijnen al grotendeels gevormd zijn.* Heel vaak passen kansarme jongeren er niet tussen en daar kunnen werkgevers heel weinig aan doen. (Ook hier kom ik op terug.)

**Onderwijs.** De onderwijsinstellingen hebben vele uren per dag te maken met jonge mensen. Het onderwijs is de plek waar we nog reële kans maken om veel meer kansarme mensen te integreren. Alhoewel crèches een zeer belangrijke rol kunnen spelen, focus ik mij op het onderwijs. Ik heb jarenlang onderzoek op niet gewilde scholen in de Bronx (New York) en de Amsterdamse Bijlmer gedaan (Paulle, 2005). Als etnograaf en als leerkracht heb ik aan den lijve ondervonden wat (scholen in) getto's van Amerika met kansarme jongeren doen. Succesverhalen zijn er altijd. Maar kinderen in de getto's van Amerika en leerlingen in de *educational dumping grounds* ( zogenaamde *inner-city schools*) van Amerika hebben bijna geen kans om eruit te komen. Wat betreft het formele curriculum leren *the children left behind* weinig tot niets vanwege de wanorde, en ze worden vaak verder beschadigd in hun 'scholen' totdat ze de misschien wel begrijpbare 'beslissing' nemen om *drop outs* te worden.

In niet gewilde scholen in Nederland is er veel minder geweld, zijn er helemaal geen *gangs* zoals in gettoscholen van Amerika en zijn de omstandigheden in het algemeen veel minder intensief en beschadigend. En toch heb ik vastgesteld dat zeer kansarme leerlingen in Nederland structureel blootgesteld worden aan gradaties van stress, angst en wanorde die kinderen uit middenklassen milieus bijna nooit op school meemaken. In zowel de Bronx als de Bijlmer heb ik ontdekt dat minder dan een derde van de lestijd in lokalen effectief wordt benut. School is grotendeels een tijdverspilling volgens veel kansarme kinderen die alleen maar toegang hebben tot deze zogenaamde 'concentratiescholen' aan beiden kanten van de Atlantische Oceaan. Sterker nog, mijn onderzoek illustreert dat we de kinderen uit de meest chaotische families en buurten in de meest chaotische scholen stoppen.

Dat de meest kwetsbare kinderen in ons samenleving naar de slechtste scholen gaan is geen geheim meer.<sup>3</sup> En toch krijgen wij het voor elkaar om dit niet te weten. Dit is bijvoorbeeld niet in de officiële cijfers terug te vinden. Officieel hebben alle kinderen in Nederland gelijke kansen in het onderwijs (en, mede hierdoor, vinden we het acceptabel dat onze politici het zo vaak over 'eigen verantwoordelijkheid' hebben). De situatie is dus heel dubbel en misschien zelfs een beetje schizofreen. Onderwijsminister Van der Hoeven heeft gezegd dat schooldirecties cijfers over geweldsincidenten 'verbloemen'. En er zijn geen cijfers over wat misschien het meest belangrijk is in het onderwijs: gemiddelde effectieve leertijd per lesuur per school. We hebben geen manier om schoolklimaat en informele socialisatieprocessen op scholen adequaat in cijfers te vangen. We kunnen dus niet *meten* hoe slecht de dag in, dag uit ervaringen op de scholen van de meest kwetsbare kinderen zijn. Directe observaties zijn schaars en worden gezien als veel te subjectief. Dus kunnen we het ook met zijn allen 'niet weten'. De chaos in de laagste regionen van het Nederlandse onderwijs blijft grotendeels ons openbare 'geheim'. Ondertussen onderstreept mijn promotieonderzoek dat het clusteren van hoge concentraties van zeer kwetsbare leerlingen in explosieve situaties, tragisch gevolgen voor de *new urban outcasts* en voor de samenleving als geheel heeft. Mijn promotieonderzoek illustreert ook dat zeer gestresste scholen redelijk of zelfs goede

---

<sup>3</sup> Zie bijv., SCP, 2002 of Inspectie van het onderwijs 2004.

rapporten van de Onderwijsinspectie kunnen krijgen. Hiermee missen buitengesloten kinderen hun kansen, en hiermee missen ook wij onze kansen om richting een meer geïntegreerde samenleving te gaan. Vanwege het gebrek aan directe observaties en publicatie van de informatie over wat er in deze 'concentratie' scholen gebeurt, is er weinig duurzaam emotioneel engagement met de meest kwetsbare leerlingen. Ondertussen gaat de overgrote meerderheid van kansrijke kinderen naar goed gereguleerde, veilige scholen. Het is binnen deze context van blindheid, kilheid en *separate-ness* dat er een gevaarlijke consensus is ontstaan: voor de segregatie in het onderwijs is geen structurele oplossing te vinden.

Maar er zijn meer voorbeelden van ons problematische manier van kijken en denken. Zelfs wanneer dingen goed meetbaar zijn worden ze genegeerd als ze tot de verkeerde conclusie leiden. We weten al veertig jaar (bijv. Coleman et al., 1966) dat de samenstelling van scholen de leerervaring en prestatie van individuele kinderen sterk (positief of negatief) beïnvloed. Het zogenaamde 'Coleman Report' -- zeg maar het begin van de moderne, kwantitatieve onderwijssociologie -- illustreerde dat de prestaties van arme Afrikaans Amerikaanse kinderen beter waren in geïntegreerde, middenklassen scholen. Coleman concludeerde dat, ten opzichte van 'blanke' kinderen, 'zwarte' kinderen naar school kwamen met een achterstand van een aantal jaar. Maar Coleman liet ook zien dat de kloof groter werd naar mate kinderen langer op school zaten. Met andere woorden, prestaties waren duidelijk te traceren tot familie achtergrond in de eerste jaren, maar het 'normaal' functionerende -- en hyper gesegreerde -- Amerikaanse schoolsysteem zorgde ervoor dat de kloof tussen 'blanken' (vooral uit de hogere *working class* en middenklassen) en 'zwarten' (die in 1966 bijna allemaal arm of *lower working class* waren) groter werd. Coleman had het over desintegrerende, of verder segregerende scholen kunnen hebben. Hij liet in ieder geval zien dat *equality of educational opportunity*, een veel gehoorde mantra in mijn land van herkomst, een cynische en gevaarlijke grap was. Gary Orfield (1978: 69) -- directeur van de *Civil Rights Project* van *Harvard University* en de meest bekende voorstander van *racial desegregation* in Amerika, voegde hier het volgende aan toe: "*Educational research suggests that the basic damage inflicted by segregated education comes not from racial concentration but from the concentration of children from poor families.*" Ik zal ook op het *peer effect* en 'klasse niet ras' thema's later in dit artikel terugkomen. Maar even nog dit punt. Sinds het 'Coleman Report' hebben tientallen (internationale) studies min of meer dezelfde conclusies getrokken: hoge concentraties van kinderen van arme, laag opgeleide ouders zorgen voor significante reducties in de kansen van alle leerlingen. Met andere woorden, alle leerlingen (wit, zwart, rijk, arm, nieuwkomer, *native*) hebben baat bij structurele toegang tot geïntegreerde, middenklassen scholen.

Verder weten we dat, in het algemeen, concentratiescholen niet te *fixen* zijn zonder iets te doen aan de sociale samenstelling (en dus ervoor zorgen dat ze geen concentratie scholen meer zijn). Trends in het onderwijsland komen en gaan maar concentratie scholen blijven inferieure leerervaringen bieden. In Amerika is dertig jaar en in Nederland twintig jaar lang 'van alles en nog wat' geprobeerd. 'Alles' dat is, behalve ervoor te zorgen dat de meest buitengesloten kinderen datgene krijgen wat middenklassen kinderen bijna altijd krijgen: structureel toegang tot middenklassen leeromgevingen. Het resultaat, zoals een vernietigend rapport van de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs in 2004 illustreerde,

is dat concentratiescholen (voor voortgezet onderwijs in de grote steden) misschien nu erger -- en minder veilig zijn -- zijn dan ooit.<sup>4</sup> Zogenaamde hulpmiddelen -- zoals extra geld voor kleinere klassen, nog een 'conflict mediator' erbij, enz. -- zullen een school met meer dan vijftig procent kinderen van arme, zeer laag opgeleide, en vaak labiele ouders nooit aantrekkelijk maken voor ('witte' of 'zwarte') mensen die een goed gevoel hebben van hoe het onderwijs systeem en onze samenleving in elkaar zit.

Heel veel mensen zeggen dat het ontzettend moeilijk is om iets aan de segregatie in het onderwijs te doen. Met dit, niet heel erg interessante, standpunt ben ik het volledig eens. Veel interessanter is dat sommige, veertig jaar na de Coleman Report, nog steeds van mening zijn dat we niets aan de sociale samenstellingen van scholen moeten proberen te doen. Maar hoe geloofwaardig zijn dit soort uitspraken in 2006, in een land waar segregatieprocessen uit de hand dreigen te lopen? We weten dat (bijna altijd middenklassen) onderzoekers en beleidsmakers die pretenderen dat de samenstelling van scholen er niet toe doen, nooit, en terecht nooit, hun eigen kinderen naar scholen met de verkeerde samenstelling sturen. Hoge concentraties van armoede maken misschien niets uit voor kinderen van anderen, en ze maken misschien niets uit volgens sommige statistische analyses op papier, maar voor hun eigen kinderen is de sociale samenstelling het verborgen en meest belangrijke curriculum. Anders gezegd, wetenschappers en beleidsmakers die zeggen dat hoge concentratieniveaus geen probleem zijn voor kansarme kinderen snappen heel goed waarom zoveel middenklassen ouders bereid zijn om de stad uit te gaan, of om heel veel geld aan privé onderwijs en bijles uit te geven, om ervoor te zorgen dat hun middenklassen kinderen wel op scholen zitten met de juiste soort samenstelling. De redenering van middenklassen ouders is simpel en overtuigend: *the kids (and the parents) make or break the school*. De rest -- Montessori of niet, een goed team van leraren of niet, katholiek of niet, in de buurt of niet, enz. -- is secundair.<sup>5</sup>

We weten dit allemaal, en toch doen we weinig tot niets met deze inzichten. We weten dit, en toch vertellen we elkaar brave en steeds slimmere verhalen over maakbaarheidillusies en, bijvoorbeeld, waarom we niets aan de segregatie in het onderwijs kunnen doen. En inderdaad, we kunnen er ook niets aan doen als we allemaal dit soort verhalen aan elkaar vertellen.

Nog een punt, voor dat we verder gaan, over waarom ik een ander verhaal wil vertellen. Ik kom uit New York -- een stad met echte getto's -- en ik heb gekozen om in de Randstad van Nederland te wonen. Ik vind Nederland geweldig en ik denk dat, over de komende decennia, Europa een eigen (lees: sociale markt in plaats van neoliberale) koers kan creëren en volgen waar de rest van de wereld heel veel van kan leren. Ik geniet van

---

<sup>4</sup> Zie Inspectie van het Onderwijs (2004). Volgens deze rapport kon de veiligheid van leerlingen en personeel op 38% van de vmbo's in de vier grote steden niet adequaat gegarandeerd worden.

<sup>5</sup> Zo'n situatie bestaat niet maar laten we even een gedachte-experiment doen. Er is een Montessorischool in een prachtig gebouw, met een leuk team en leidinggevendenden midden in een zeer gewilde buurt. De leerling populatie bestaat uit 70% kinderen van zeer laag opgeleide en arme ouders. De kinderen komen iedere dag naar de school vanuit hun achterstandswijken. Zouden veel ('zwart' of 'wit') middenklassen ouders in de gewilde buurt hiervoor kiezen -- zelfs als ze deze didactische/pedagogische aanpak heel prettig vinden -- of zouden ze hun kind op een (niet- Montessori) school voor 'hun soorten mensen' kiezen ook al is het iets verder weg? Dit experiment kan net zo goed gedaan worden met allerlei andere soorten onderwijs (openbaar, algemeen bijzonder, christelijk, 'natuurlijk leren', enz.).

het leven in een economisch en cultureel rijk land dat geen echte getto's kent. Maar ik zal niet snel vergeten wat het is, als middenklassen burger die niet in de getto's hoeft te komen, in een stad met getto's te leven. Getto's, ofwel extreme concentraties van buitengesloten mensen, geven af. *Savage Inequalities* (Kozol, 1991) moeten gerechtvaardigd en/of 'genegeerd' worden (bijv. "We have nothing to do with *those* places or people."). En het apartheidachtige schoolsysteem in de grote steden van Amerika kan inderdaad als *The Shame of the Nation* (Kozol, 2005) gekarakteriseerd worden. Ik wil de soms verborgen maar toch ook heel tastbare invloed (bijv. stress) van getto's niet meer voelen. Ik wil niet dat mijn kinderen dat voelen, en ik wil niet dat (de kinderen van) mijn nieuwe landgenoten dat voelen. Ik snap dus redelijk goed wat er op het spel staat in onze wetenschappelijke en openbare debatten over de segregatie/integratie problematiek. En als pragmatische, die weet hoeveel sociaal-emotioneel werk verricht moet worden om wat beweging op dit gebied te krijgen, zeg ik dat het onderwijs onze beste kans biedt om in te grijpen. We moeten achter de statistieken kijken, creatiever zijn, nieuwe vragen stellen, en heel serieus overwegen om structureel in te grijpen in het meest urgente en structurele probleem in onze segregerende samenleving. Met onze acties en ons gebrek aan acties zijn wij het Nederland en Europa van onze nieuwe eeuw aan het creëren. Niets doen is niet conservatief. Dat is in mijn ogen pas écht radicaal; lekker voorthobbelen richting een gesegegreerde samenleving.

#### **Achter de statistieken: *Fits, misfits, machtsbronnen en tweede naturen***

"Those in the grip of methodological inhibition often refuse to say anything about society that has not been through the fine mill of The Statistical Ritual."

-- C. Wright Mills, *The Sociological Imagination*, 1959: 71-72

"Het zijn de grote woorden en waarden niet waarin wij ons van de andere onderscheiden, en die anderen van ons...Het verraderlijke misverstand schuilt eerder in kleine, schijnbaar oppervlakkige maar uiterst gevoelige en hardnekkige stijlverschillen. Het zit in manieren van praten, eten, kleden, grappen maken, in omgangsvormen, *nauwelijks bewuste signalen*...Het schuilt in de verborgen reservoirs van gemeenschappelijke herinneringen en daaraan verbonden emoties."

-- Aad Nuis, Op zoek naar Nederland, 2004: 13-14 (cursief toegevoegd)

We vertellen elkaar brave, niet toereikende verhalen over integratie mede omdat we liever niet over macht praten. En we praten helemaal niet over de relatie tussen macht en klassendistincties. Dat ligt gevoelig. De 'sociale kwestie' is -- of zou moeten zijn -- van een vorige eeuw. Als het over integratie gaat, praten we liever over migratie, 'Nederlandse' normen en waarden of huidskleur. Multi-culturele, of multi-etnische conflicten zijn wel te doen; maar multi-klasse drama's, daar beginnen we niet meer aan. En helaas is het zo dat vragen over wie buitengesloten is, en wie in de *mainstream* is geïntegreerd, vooral te maken hebben met macht. En net zoals in de vorige eeuwen, is economische kapitaal een zeer, zeer belangrijke machtsmiddel in onze samenleving. De focus op socio-economische ongelijkheid die we terug vinden in het werk van Latten (en veel andere zoals eerdere Sociale Agenda-essayisten Dronkers en Engbersen) is dus niet alleen heel overtuigend, maar ook heel nuttig. En toch kan zo'n focus ook zeer misleidend zijn. Analyses die te veel op economisch kapitaal gebaseerd zijn kunnen een

verkeerd beeld geven van hoe distributies van moderne machtsbronnen tot (toenemende) concentraties leiden. Anders gezegd, economisch kapitaal (geld, bezittingen, aandelen, etc.) is niet de enige vorm van macht die ongelijke gedistribueerd is, en het is ook niet de enige vorm van macht die tot toenemende segregatie leidt. Cultureel kapitaal is ook een zeer ongelijk verdeelde vorm van macht, en segregatie/integratie debatten zouden veel meer op deze vorm van macht gebaseerd moeten zijn. Voorbeelden van cultureel kapitaal zijn diploma's van onderwijs instellingen, of een huis vol met boeken en kwaliteitskranten. Maar cultureel kapitaal in de 'belichaamde staat' (Bourdieu, 1986) -- geïnternaliseerd cultureel kapitaal dat de vorm aan neemt van een duurzame reeks van gewoontes en neigingen, een diep gewortelde houding, en manier van denken en voelen -- is de vorm van macht/kapitaal dat het meest ontbreekt in onze debatten over integratie en segregatie. Cultureel kapitaal, en vooral cultureel kapitaal in de vorm van de juiste soort tweede natuur, is de vergeten machtsbron.

### **Het belang van directe observaties en een moeilijk te kwantificeren concept**

Wat er absoluut niet genegeerd wordt in onze integratiedebatten, is dat een *mismatch of misfit* zeer zichtbaar is in veel gedifferentieerde, geavanceerde, postindustriële landen zoals Nederland. Men ziet dat er een duidelijke kloof of disconnectie is tussen wat leraren en werkgevers verwachten enerzijds, en het gedrag en de competenties van vele kansarme jongeren anderzijds. Maar omdat we niet over macht op een adequate manier praten; omdat onze onderzoekers en beleidsmakers zo ver verwijderd zijn van de *messiness* op straat, de werkvloer en in het leslokaal, en omdat lastig te kwantificeren concepten zoals tweede natuur (of habitus) ontbreken, zien wij niet goed waarop deze disconnectie eigenlijk gebaseerd is.<sup>6</sup>

Keer op keer horen wij verhalen vanuit de ivoren torens van de wetenschap en twaalf hoog in Den Haag dat deze beruchte kloof vooral te maken heeft met dingen die makkelijk te kwantificeren zijn. Dit is goed nieuws, voor de kwantitatieve wetenschappers en niet in de primaire processen ondergedompelde beleidsmakers tenminste, want dit betekent dat we het probleem het best via gestandaardiseerde technieken en theorieën kunnen bestuderen. Volgens deze theorieën eist een redelijke mate van succes (of integratie) in ons soort samenleving een minimum aan formele competenties als schrijven, wiskunde, een elektrische apparaat repareren, enz. En deze competenties zijn, volgens de vertellers van dit verhaal, te herleiden tot formele prestaties in -- en diploma's van -- onderwijsinstellingen. Dat er veel te veel 'allochtone' (of, in de meer genuanceerde betogen, arme) jongeren tussen wal en schip vallen is, volgens deze logica, omdat ze noch de juiste formele competenties, noch de juiste diploma's ('starters kwalificatie', HBO diploma's, enz.) verwerven.

Het is vanzelfsprekend dat alle kinderen, kansarm en kansrijk, formele competenties en diploma's (die werkgevers serieus nemen) nodig hebben om mee te doen in onze postindustriële samenleving. Maar bijdragen alleen gebaseerd op 'harde' cijfers (en

---

<sup>6</sup> Zoals Goudsblom en Mennell (1998: 15) schrijven, "By 'habitus', Elias said he meant almost exactly what is captured by the everyday expression 'second nature. It refers to those levels of our personality makeup which are not inherent or innate but very deeply habituated in us by learning through social experience from birth onward--so deeply habituated, in fact, that they feel 'natural' or inherent even to ourselves. It seems that our individual habitus guides our behavior; but, then, habitus itself is formed and continues to be molded in social situations, marked by specific power differentials, and those situations, in turn, are embedded in larger social structures which change over time."

correlaties tussen zaken zoals achtergrond, prestaties in het onderwijs, en werkloosheid) zeggen veel te weinig over wat er eigenlijk gebeurt. Dit soort statistische verhalen leert ons dus weinig over hoe we veel meer van de meest kwetsbare jongeren in de *mainstream* kunnen brengen, over wat de meest kwetsbare jongeren eigenlijk nodig hebben om redelijke diploma's te halen en goede banen te krijgen en behouden. Kortom, we missen de meest toereikende observaties en we missen de meest toereikende concepten (die met macht te maken hebben zoals tweede natuur). We combineren (1) de beste concepten en (2) de beste statistische analyses veel te weinig met, zoals een paar van onze beste sociologen hebben gezegd, (3) 'direct onderzoek van de empirische sociale wereld', oftewel, informatie over '*what is really going on*' (Goudsblom, 1974: 63; Blumer, 1969: 47-60).

Wat we van dichtbij kunnen zien, binnen primaire processen en *on the front lines*, is dat een redelijke mate van succes vooral iets eist wat zeer moeilijk te kwantificeren valt: de juiste soort tweede natuur. Een tweede natuur kan gezien worden als een intern stuurmechanisme dat grotendeels blind functioneert. Denk aan hoe volwassenen binnen lopen, gaan zitten, en praten bij een sollicitatiegesprek. Denk aan hoe sommige kinderen meer of minder explosief zijn in precies dezelfde soort situaties. Denk aan het feit dat -- *in the heat of the moment* -- mensen met dezelfde bewuste ideeën over normen en waarden vaak beschikken over zeer verschillende capaciteiten om vooruit te denken. Denk aan *gut feelings* zoals 'Ik hoor erbij' of juist 'Ik hoor hier niet bij'. Succes in (scholen in) deze geavanceerde dienstverlenende, postindustriële samenleving eist de juiste soort tweede natuur. 'Juist' -- of adequaat aangepast -- in de zin dat het past bij de vereisten van het onderwijsveld en het veld van formeel werk. Maar ook 'juist' in de zin dat men het gevoel heeft dat ze erbij te horen. En een gevoel van erbij horen -- in een informele groep, een organisatie, een stad, een land, enz. -- komt in de eerste instantie van het niveau van het onderbewustzijn.

Het concept tweede natuur duidt dus op een cruciale machtsbron voor bepaalde groepen mensen (vgl. Goudsblom, 2001: 54). Maar het duidt ook op een 'nieuwe' manier om -- onder het niveau van bewuste normen en waarden -- over integratie processen te denken en praten. Maar nieuw is misschien een problematische woord hier. Vanaf het begin van de negentiende eeuw, zoals De Swaan (1988) liet zien, hebben arme leerlingen aan beiden kanten van de Atlantische Oceaan er baat bij gehad om deze juiste soort tweede natuur te internaliseren.<sup>7</sup> Deze geïncorporeerde machtsbron, het juiste soort interne stuurmechanisme, het juiste soort adaptieve en sociale onbewustzijn, is precies wat middenklassen kinderen in het algemeen van huis uit (en de middenklassen woonwijk en

---

<sup>7</sup> In *In Care of the State*, oorspronkelijk in het Engels geschreven, formuleerde De Swaan (1988: 248-9) het zo: "The school was, as its proponents contended, a civilizing institution *par excellence*. And it performed its function through the 'hidden curriculum' that imposed strict control of movement and bodily functions, the precise forms of pronunciation and hand movements in writing, the submission to a rigid time schedule, and orientation towards a future that must have seemed quite remote indeed. Factory discipline for adult workers must have seemed less exacting in comparison. . . . Moreover, children were not simply forced to go to school, they were also pressured into wanting to attend and they gradually learned how to bargain with adults in a position of authority about margins of acceptable deviance. And, all the time, they stood to gain from the experience. Gradually the external constraints towards self-constraint turned into self-imposed constraints--a 'second-nature'."



school) meekrijgen. En deze vorm van cultureel kapitaal, dat grotendeels onder het niveau van bewustzijn functioneert, is precies wat kinderen uit arme gezinnen en harde wijken óf in school tot op zekere hoogte zullen internaliseren, óf simpelweg nooit zullen oppikken.

We hoeven niet ver te zoeken voor herkenbare voorbeelden van de verborgen erfenis die kinderen krijgen als ze structurele toegang tot middenklassen ouders, wijken en scholen hebben gehad. Denk aan de studente die als serveerster in een chic restaurant mag werken tijdens haar studie. Denk aan de jonge 'drop out', uit een arm gezin, die het gevoel voor interacties in *posh* omgevingen net niet geïnternaliseerd heeft. Deze *non-inheritor*, die net niet snel en makkelijk op de juiste manier in de eetzaal kan reageren, mag in de keuken blijven. En in de keuken leert hij ook niet hoe hij op een 'natuurlijke', niet geforceerde, manier met meer geïntegreerde, krachtiger mensen om kan gaan. Maar volgens de eigenaar van het restaurant is deze 'isolatie' nodig. De eigenaar snapt dat er vaak, in de eetzaal net zoals in het klaslokaal, geen tijd is om over de juiste respons na te denken. Zoals onze grootouders al zeiden, heel vaak moet een passende respons 'in je zitten', je moet het 'aan je water' voelen. En de isolatie houdt niet op bij het restaurant. Het gaat door op kantoor (medewerker of schoonmaker), bij de club (tennis of dart), in de trendy discotheek ('Kom binnen' of 'Sorry, alleen voor leden'), en, uiteraard, op de huwelijksmarkt. De uitsortering, grotendeels gebaseerd op 'juiste' en 'onjuiste' typen tweede naturen, wordt dus ook in de volgende generaties gereproduceerd.

Ik zal het begrip tweede natuur wat helderder proberen te krijgen aan de hand van een verhaal uit het onderwijsveld. Dit verhaal komt van een directeur van een niet selectieve school voor voortgezet onderwijs in de randstad – een zogenaamde 'zwarte' vmbo met vooral leerlingen in de basisberoeps leerweg met leerweg ondersteunend onderwijs, het laagste traject van het vmbo. Deze directeur was duidelijk gefrustreerd omdat het zo moeilijk was om stageplekken voor zijn studenten te vinden en te behouden.

"Ik kan ervoor zorgen dat mijn jongens leren hoe ze wasmachines moet repareren. Maar wat dan? De jongens gaan naar het opgegeven adres waar ze een wasmachine moeten maken. Ze drukken te vaak op de bel, groeten de vrouw die open doet niet, vegen hun schoenen niet wanneer ze naar binnen gaan, zitten met hun vieze handen aan de net wit geschilderde muren, ze praten veel te hard in hun mobieltje en laten twee stuks gereedschap liggen als ze weg gaan. De machine doet het perfect. Maar het bedrijf dat de stage geeft, wil deze jongens niet meer. En bij de jongens komt de boodschap ook helder en duidelijk over: ze hebben *het* niet. En ze komen ook wel te weten dat ze *het* niet hebben. En dan, ja, dan zijn ze plotseling weg. Met of zonder diploma, weg bij de stage plek, weg uit het onderwijs."<sup>8</sup>

Deze directeur had ongeveer twintig jaar lang directe observaties gedaan toen hij zijn verhaal -- en, *de facto*, een behoorlijk stuk van zijn theorie van uitsluiting en emancipatie

---

<sup>8</sup> De directeur had het over VMBO diploma's en niet het soort diploma's die de kansen op regulier werk in onze postindustriële samenleving sterk verbeteren -- bijvoorbeeld een zogenaamde starters kwalificatie, of een HAVO of HBO (BA) diploma. 'Die jongens' die 'weg' gaan met een diploma, hebben heel vaak een diploma op zak dat als waardeloos wordt gezien. (vg. Dronkers in NRC, 06-05-2003).

in postindustriële samenlevingen -- aan mij vertelde. Hij is emotioneel zeer betrokken bij het lot van 'zijn jongens'. En hij had het niet over Marokkaanse of Antilliaanse identiteiten, niet over Tokkies en ook niet over de juiste ideeën over normen en waarden. 'Het' was het probleem, en 'het' functioneert grotendeels onder het niveau van bewustzijn. Preciezer geformuleerd, de kloof tussen de tweede natuur van de kansarme jongeren en de vereisten van de situatie (tussen het onderwijsveld en het economische veld) is het probleem. De kloof tussen wat de werkgevers (en schoolmanagers) nodig hebben, en de diep gewortelde manier van zijn van deze groep jongeren is enorm en dreigt groter en gereproduceerd te worden in de volgende generaties.

### **Kansarme jongeren, de 'juiste' soort tweede natuur en betere prestaties**

Dus luidt de vraag: Hoe kunnen we iets doen aan deze kloof? Tweede natuur formatieprocessen hebben vooral te maken met informele en zelfs onbewuste socialisatieprocessen in specifieke sociale omgevingen. Onze studente/serveerster in het voorbeeld van net had de juiste tweede natuur omdat ze, in haar *most formative years*, toegang had tot de 'juiste' soort omgevingen. Zij had toegang tot middenklassen leef- en leer-werelden. Als we nu terug denken aan het verhaal van de schooldirecteur over kansarme vmbo-leerlingen, dan zien we dat informele leerprocessen in de 'verkeerde' omgevingen, tot de 'verkeerde' manier van zijn hebben geleid. Op het niveau van individuen zijn er contra-indicaties. Middenklassen kinderen die niet bij *mainstream* instituties passen, kinderen uit arme gezinnen, wijken en scholen die toch een 'aangepaste' tweede natuur hebben. Maar de uitzonderingen bevestigen de regel. Denk aan hoe kinderen leren lopen, voelen, zitten en praten van hun ouders (of, als pubers, hoe ze dit van vrienden op school leren). Denk aan hoe kinderen die ondergedompeld worden in emotionele stabiele omgevingen zich anders ontwikkelen dan kinderen uit arme gezinnen en 'criminele' wijken. Denk, in termen van tweede natuur formatieprocessen, aan het verschil tussen het klimaat op een gemiddelde middenklassen school in Nederland en de sfeer op een school die door onvoorspelbare en destructieve emoties geregeerd wordt. Denk aan hoe sommige kinderen, en ook kinderen met een 'kleurtje', van jongs af aan het gevoel van 'Nederlander' meekrijgen omdat ze toegang hebben tot werelden waar mensen algemeen beschaafd Nederlands spreken. Denk aan hoe gewelddadig en onvoorspelbaar het 'normale' leven in sommige landen is en hoe stabiel het leven in ('geïntegreerde' regionen van) Nederland is. Onze tweede natuur valt niet uit de lucht, het is onze geïnternaliseerde geschiedenis en positie in de samenleving. Wij zijn door en door sociale wezens. En om 'verkeerde', of om niet aangepaste, tweede naturen te veranderen, moeten we iets doen aan de distributie van (of toegang tot) verschillende soorten trajecten en posities.

### **Twee grote, en bekende, geheimen: *Classmates count*, niet kleur maar klasse**

Kansarme kinderen zouden dus toegang moeten krijgen tot middenklassen scholen om redenen die met informele socialisatie processen te maken hebben. Maar er is een ander, 'harder' argument om deze toegang te geven en te stimuleren. Deze reden heeft te maken met een reeks van bevindingen over formele prestaties die al langer dan veertig jaar bij sociologen van het onderwijs bekend zijn. In termen van kwantitatieve onderzoeken is deze reden heel simpel: '*classmates count*' (Rusk 2002). En volgens meerdere sociologen 'tellen' medeleerlingen voor meer dan wat dan ook. Zoals vooraanstaand

onderwijs socioloog James Coleman het een keer zei: “*The educational resources provided by a child's fellow students are more important for his achievement than are the resources provided by the school board*” (in Kahlenberg, 2001: 26).<sup>9</sup> Maar ook al was Coleman aan het overdrijven toen hij dit in een interview liet vallen, het blijft wel duidelijk dat de prestaties van het individuele kind *stevig* worden beïnvloed door de sociale compositie van de klas en de school. Tegelijk hebben tientallen studies geconcludeerd dat prestaties van leerlingen omhoog gaan als ze op scholen met een hoge socio-economische status (SES) zitten, zelfs als er rekening wordt gehouden met de achtergronden en capaciteiten van individuele studenten (Kahlenberg, 2001; Ho Sui-Chu & Willms, 1996).

Kortom, en puur in termen van harde cijfers, weten we dat met hoeveel kinderen uit middenklassen gezinnen een kind in de klas zit er wel toe doet. Ook weten we dat het zogenaamde *peer effect* en *school SES effect*, volgens onderzoekers aan beide kanten van de Atlantische Oceaan meetbaar zijn (Willms, 1986). Hoe wetenschappers zeer solide bevinding over het effect van sociale composities van scholen -- en de implicaties van dit soort bevindingen -- voor zich zelf hebben gehouden is op zich al een onderzoek waard.

Het tweede geheim van de kwantitatieve onderwijs sociologie dat voor onze discussie relevant is, is dat socio-economische achtergrond -- niet ras of etniciteit -- de variabele is die prestaties van leerlingen het best voorspelt. Internationaal wordt onderwijsniveau van ouders (klasse dus) vaak gezien als de best voorspellende factor voor de prestaties van een individuele leerling. En in Nederland, wanneer er gekeken wordt naar de prestaties van de kinderen van zeer laag opgeleide ouders, is het duidelijk dat de kinderen met een ‘allochtone’ achtergrond het een tikkeltje beter doen dan ‘autochtone’ kinderen (Hustinx en Meijnen, 2001).<sup>10</sup> De zogenaamde ‘*ethniciteit factor*’ of *black-white test gap* verdwijnt vaak wanneer er in studies rekening gehouden wordt met (meerdere generaties van) socio-economische achtergrond.

De term ‘zwarte scholen’ is dus zeer misleidend. Segregatie in het onderwijs is, in de eerste instantie, het resultaat van ongelijkheid op het gebied van (economische en culturele) macht. Een man uit China, Ghana of de Antillen die naar Rotterdam komt om te promoveren, zal geen probleemgeval worden. En zijn kinderen zullen waarschijnlijk wel naar middenklassen scholen gaan. Maar er zijn ook ‘blanke’, oude Nederlanders, die over weinig (economische of culturele) machtsbronnen beschikken, die ‘asociaal’ gedrag vertonen en die ook niet geïntegreerd zijn. Zogenaamde ‘blanke’ kinderen, van families die heel weinig macht hebben, worden gevormd in niet gewilde, en niet *empowering* scholen en wijken. Arme Nederlandse kinderen zouden dus baat kunnen hebben bij toegang tot een meer middenklassen school ook al betekent het dat ze naar een iets ‘zwartere’ school gaan. Etnische dimensies van integratie/segregatie processen kunnen

---

<sup>9</sup> Voor data en analyses die tot dezelfde conclusies leiden zie de Sociaal en Cultureel Planbureau's *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* (2002: 286).

<sup>10</sup> Voor dezelfde soort bevindingen uit Amerika zie Conley (1999), die zijn conclusies zo formuleerde: “Overall, blacks do worse than whites (the result one expects from anecdotal information and summary statistics), but when the differences in economic endowments that African Americans and whites bring to educational systems are taken into consideration, blacks do better than whites in some measures and the same as whites in others.” Uit de analyse van Conley volgt het argument dat in Amerika, waar nu (al) een omvangrijke ‘black bourgeoisie’ is, het zeer voor de hand liggend is om te denken dat scholen voor middenklassen zwarte kinderen veel beter zullen zijn dan scholen voor de minst krachtige blanke kinderen.

wel belangrijk zijn, en ze kunnen ook wel explosief zijn. Maar ze bestaan nooit los van andere aspecten van in- en uitsluiting processen, en ze zijn in landen zoals Nederland lang niet altijd van fundamenteel belang.

### **Scholen in socio-economische balans: Een kritische blik naar en een potentiële remedie**

Kortom, omdat er sterkere verbanden tussen socio-economische achtergrond en onderwijsprestaties zijn, is er wat betreft de prestaties van kansarme leerlingen reden om meer te verwachten van desegregatie projecten die op economische diversiteit gebaseerd zijn dan op wat voor andere variabele dan ook. Spreiding van leerlingen op basis van sociaal economische achterstand (en, bijvoorbeeld, aan de hand van dubbele wachtlijsten) in plaats van op basis van etniciteit is niet alleen een juridische haalbare manier om kansarme kinderen toegang tot beter onderwijs te geven (Onderwijsraad, 2005), het is misschien ook onze beste kans om een meer geïntegreerde samenleving te verwezenlijken.

En hier komen we op ontwikkelingen uit Amerika die -- potentieel -- heel goed voor Nederland uit kunnen pakken. Er is nog veel te weinig bekend over socio-economische schoolintegratieprojecten in Amerika. Maar wat er nu al bekend is geeft mij -- en steeds meer vooraanstaande beleidsmakers, onderzoekers, en mensen uit het onderwijsveld in Amerika (Century Foundation, 2002) -- de indruk dat scholen met een meerderheid van middenklassen kinderen en (een beperkt percentage kinderen met leerachterstanden) een positief effect op kansarme kinderen hebben zonder significante kosten voor de kansrijkere leerlingen. Vooral als de succesverhalen uit Amerika kloppen (zie bijv., New York Times (25-9-2005) over wat er in Wake County, Raleigh, North Carolina op dit gebied gaande is)<sup>11</sup> kunnen economische integratieprojecten misschien belangrijke elementen van en structurele oplossing voor onze problemen in Nederland betekenen. En zelfs als de succesverhalen overdreven blijken te zijn, is het denkbaar dat wat er op dit front in Amerika gebeurt ons kan helpen om uit de zich herhalende en doodlopende debatten over integratie te kunnen breken.

Maar we moeten hier buitengewoon voorzichtig zijn. Ik wil onderstrepen dat ik een onderzoeker, beleidsadviseur en een interventionist ben, niet een verkoper. Ik heb nog geen directe observaties van economische integratieprojecten. Ik heb ook altijd vragen over de betrouwbaarheid en relevantie van de *outcome* cijfers die gebruikt worden om de effectiviteit van projecten te meten. En omdat economische integratieprogramma's in Amerika bijna allemaal jonger dan tien jaar oud zijn, is het onmogelijk om te kijken naar de lange termijn effecten die ze op kansen van (kansrijke en kansarme) jongeren hebben. En, de meest overtuigende reden om heel goed te kijken naar dit soort initiatieven is de mogelijkheid dat ze arme kinderen uit beschadigende omgevingen kunnen helpen en de positieve effecten die ze eventueel op informele socialisatieprocessen kunnen hebben. We weten dat ('zwarte' of 'witte') middenklassen scholen veel minder vaak door wanorde en bedreigingen geregeerd worden. En het is zeer plausibel dat arme kinderen, die structureel toegang tot middenklassen leeromgevingen genieten, het gedrag, de

---

<sup>11</sup> Zoals een front page artikel in de New York Times (25-9-2005) liet weten, "The effort," in Raleigh "is the most ambitious in the country to create economically diverse public schools, and it is the most successful, according to several independent experts."

gewoontes, en de houding van hun klasgenoten tot op zekere hoogte zullen internaliseren. Kortom, kansarme leerlingen in overwegend middenklassen scholen kunnen meer middenklassen tweede naturen vormen, manieren van zijn die ze hard nodig hebben om zich staande te houden in onze postindustriële samenleving.

De beschikbare statische analyses en (historische) beschrijvingen van economische integratie projecten in Amerika leiden tot een houding van voorzichtig optimisme en nieuwsgierigheid. De redelijk tot goede *outcome* cijfers (zie bijv., Kahlenberg, 2001: 246-48; Sherlin, 2002: 14; New York Times, 25-9-2005) zijn mede verantwoordelijk voor de toenemende interesse in economische integratie projecten. In 1999 deden er in Amerika 20.000 leerlingen mee aan socio-economische schoolintegratieprojecten. Vandaag doen meer dan 400.000 leerlingen (de helft van alle leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs), in kleine en grote gemeenschappen in diverse staten van Amerika mee aan dit soort projecten (Kahlenberg, 2002). Wellicht, kunnen we wat betreft de harde cijfers de kelder omhoog tillen zonder dat het dak instort.

### **A closer look at economic integration projects, a rising tide across the USA**

"The reason you want to create middle class schools is expectations as much as anything. How do you know what excellence is without seeing it? You've got to be able to touch it and feel it."  
-- Bill McNeil, schools superintendent, Wake County (in Silberman, 2002: 162)

Een heel klein percentage middenklassen kinderen helpt het klimaat op een school vol met arme kinderen niet veel. En middenklassen ouders zullen, terecht, nooit accepteren dat een meerderheid arme kinderen toegang krijgen tot de scholen van hun eigen kinderen. Het is duidelijk dat te veel arme kinderen op een middenklassen school negatieve impact kan hebben voor middenklassen kinderen. Het denken in termen van percentages kansarme en kansrijke leerlingen leidt dus tot vragen over magische verhoudingen. De magische verhouding, ofwel de *tipping point* blijkt, volgens Kahlenberg (2001), rond de 60% te liggen. Zoals deze voorstander van socio-economische integratie beargumenteert, mede aan de hand van diverse onderzoeken uit Amerika, kan 60% plus middenklassen kinderen maximaal 40% arme kinderen 'absorberen'. Wanneer de 60% plus middenklassen kinderen het schoolklimaat domineren, bestaat er een soort van middenklassen klimaat of cultuur in het algemeen, en gaan vervolgens de scores van de kansarme kinderen omhoog terwijl de prestaties van de middenklassen kinderen niet (of nauwelijks) naar beneden gaan. Maar, vanwege de percepties van middenklassen ouders, is het volgens Kahlenberg veiliger om op minstens 70% middenklassen en niet meer dan 30% arme kinderen te mikken. Kortom, 70-30 scholen zijn, volgens Kahlenberg, scholen in balans.

En hoe zijn 70-30 scholen te realiseren in een democratisch land? Vragen over mate van vrije keuze en dwang zijn niet alleen in Nederland beladen. Het is daardoor misschien interessant om goed te kijken naar economische integratieprojecten zoals van Wake County, North Carolina en Cambridge, Massachusetts. Deze twee economische integratie projecten werken met zogenaamde *controlled choice* systemen. Ouders kiezen een aantal scholen die ze prefereren. Een centrale autoriteit (de *school board administrators* in Amerika) kijkt naar deze keuzes en ook de keuzes van alle andere ouders. Vooral op

basis van socio-economische factoren, maar ook op basis van (1) afstanden tussen woningen en scholen en (2) leercapaciteiten en achterstanden, plaatst de centrale autoriteit kinderen in de scholen. In beide projecten krijgen de meeste ouders, ook de meeste middenklassen ouders, hun eerste keuze. En de overgrote meerderheid krijgt een van de eerste drie keuzes. Bijvoorbeeld, in Cambridge, in schooljaar 2000/2001, kregen 86% van ouders hun eerste keuze, 3% hun tweede keuze, en 2% hun derde keuze. Dat betekent maar 9% *mandated assignments* (Fiske, 2002: 177). En wat blijkt, er is een kritische massa van middenklassen Amerikaanse ouders die bereid is om dit soort dubbele wachtlijstsystemen te ondersteunen. Ook al weten ze dat hun eigen kinderen misschien geen toegang zullen hebben tot de lokale, middenklassen scholen die ze prefereren, zijn er blijkbaar weinig middenklassen ouders die voor anti-integratie *school board officials* kiezen. Weerstand is er zeker, maar niet genoeg om de continuïteit van de projecten in het gevaar te brengen. Er is dus blijkbaar een significant percentage middenklassen ouders in dit soort gemeenschappen dat bereid is om het risico te nemen dat een centrale autoriteit hun eerste keuzes niet zal honoreren en dat hun kind of kinderen naar een school buiten de directe omgeving moet.

Dit klinkt misschien een beetje utopisch en voor mij klinkt dit niet typisch Amerikaans. We moeten echter een paar dingen goed onthouden. Ten eerste, dat lang niet alle arme kinderen gedragsproblemen, emotionele problemen, of cognitieve achterstanden hebben. Er zijn ook brave, stabiele en slimme kinderen in achterstandswijken. Ten tweede, dat arme kinderen die naar middenklassen scholen (in de meeste gevallen) buiten hun wijk komen, ander gedrag in hun nieuwe omgeving kunnen vertonen. *Het gedrag van kansarme kinderen in stigmatiserende en vaak explosieve concentratie scholen hoeft dus niet hetzelfde te zijn in veel kalmere, beter gereguleerde en minder stigmatiserende middenklassen scholen.* Een school die haar 30% accepteert is dus absoluut niet bezig om 30% gedragsgestoorde kinderen te absorberen. En ten derde, de relatief kleine minderheid van ouders die niet het eerste -- of zelfs niet een van hun eerste drie-- keuzes krijgt, hebben wel een garantie dat hun kind toegang zal hebben tot een openbare school waar middenklassen kinderen in de meerderheid zijn. En dit allemaal in een land waar, zonder veel weerstand, meer dan de helft van schoolkinderen met een bus naar school gaat.

In La Crosse, Wisconsin; St. Lucie County, Florida; Charlotte-Mecklenburg, North Carolina en San Francisco hebben bestuurders economische integratieplannen geadapteerd. Er zijn nu discussies gaande over socio-economische integratieprojecten in gemeenschappen zoals Lee County, Florida (Ft. Myers), Jefferson County, Kentucky (Louisville), en ook in steden als Rochester, New York en Seattle, Washington. Het huidige aantal kinderen in Amerika dat meedoet aan dit soort projecten dreigt dus van 20.000 in 1999 tot meer dan een miljoen voor het eind van deze decennia te groeien. En bestuurders, beleidsmakers en schooldirecteuren in de Randstad met wie ik hierover gesproken heb zijn allemaal ergens tussen nieuwsgierig en extreem enthousiast. De *rising tide* hoeft dus niet alleen van de andere kant van de oceaan te komen.

**Kleine stapjes zijn prima, maar het is wel tijd om een groot idee serieus te nemen** Economische integratieprojecten hoeven in Nederland niet op macroniveau plaats te vinden. En ze kunnen -- op micro,- en op macroniveau -- in zeer diverse vormen verschijnen. Bij de ene kan het accent op quota's voor kinderen met leerachterstanden

liggen, bij de andere de mogelijkheid om kinderen uit achterstandswijken naar middenklassen buurten via het openbaar vervoer te brengen. Maar ze zullen allemaal veel veranderingen eisen. Zoals we allemaal weten, systemen vechten *like hell* om niet te veranderen. Vernieuwingen -- die absoluut niet altijd verbeteringen zijn -- roepen altijd weerstand op. En de kleine en grote veranderingen die voor economische desegregatieprojecten nodig zijn -- bijvoorbeeld het invoeren van quota's die het aantal kansarme kinderen, of kinderen met leerachterstanden kunnen beperken en ervoor zorgen dat kinderen soms grotere afstanden moeten maken om hun scholen te bereiken -- zullen in stappen moeten gebeuren.

De eerste stap is om serieus na te denken over hoe elementen van economische integratieprojecten structurele oplossingen voor problemen in ons onderwijssysteem en onze samenleving kunnen bieden. Dit betekent dat, overal waar men overweegt om dit soort projecten van de grond te tillen, er met beleidsmakers, bestuurders, school managers, leraren -- en zeker niet in de laatste plaats met ouders en leerlingen -- gesproken moet worden.

Er is nog heel veel werk te verrichten. We moeten bijvoorbeeld meer weten over wat er in Amerika gebeurt. We moeten meer inzicht krijgen in hoe betrouwbaar de cijfers zijn, over de gevoelens van middenklassen ouders en over de prestaties en informele socialisatie processen van *low income* kinderen in middenklassen scholen. We moeten veel meer weten over wanneer *busing* projecten mislukken, zoals de beruchte poging om arme blanke kinderen gedwongen naar gettoscholen van vooral Afrikaanse Amerikaanse wijken van Boston te sturen. Maar we moeten ook meer weten over, bijvoorbeeld, *The Other Boston Busing Story* (Eaton, 2001) -- een verhaal over een niet gedwongen *busing*programma dat getto's en *suburbs* van Boston al vijfendertig jaar verbindt met een wachtlijst die vier keer zo groot is als het programma zelf.

Tevens moeten er contextspecifieke haalbaarheidsstudies komen, en er moet grondig onderzoek gedaan worden om allerlei soorten vragen te beantwoorden. Wie in Nederland zou -- en onder welke voorwaarden -- bereid zijn om te kiezen voor een gecontroleerd keuze regime? Hoe zou politieke interesse en moed opgewekt kunnen worden? Hoe zouden (groepen) mensen in achterstandswijken gemotiveerd kunnen worden om hun kinderen naar scholen buiten hun wijk te laten gaan? Hoe zouden scholen in arme wijken eventueel magneetscholen kunnen worden, die sterk genoeg kunnen zijn om middenklassen ouders aan te trekken (mede omdat er een garantie is dat de school een beperkte aantal arme kinderen, of kinderen met leerachterstanden, zal hebben)? Hoe zou 'arm' en 'middenklasse' gedefinieerd en geoperationaliseerd moeten worden in verschillende contexten? Wat voor soort betrouwbare data zijn er, en wat voor data zou er eventueel nog verzameld kunnen worden? Hoe zou -- op macro,- of op microniveau -- 70 procent plus middenklassen gemeenschappen afgebakend kunnen worden en, bijvoorbeeld, door het ministerie van Onderwijs of twee gemeenten tot 'experimentele ruitmes' verklaard worden? Wat zou nodig zijn om mensen te laten zien dat er geen stadsmuren meer zijn, dat we niet in termen van zwart en wit hoeven te denken, en dat we op creatievere manieren om kunnen gaan met nieuwe netwerken van gewilde scholen (uitbreiden) en niet gewilde scholen (transformeren in magneet scholen met garanties of tijdelijk dicht gooien)? Er moeten ook studies plaatsvinden van, bijvoorbeeld, openbaarvervoer systemen, mogelijkheden om nieuwe scholen en transport systemen te ontwikkelen, de wensen van ouders wat betreft soorten scholen die ze prefereren.

De problematiek en de mogelijkheden in en om Enschede zullen anders zijn dan in en om Rotterdam. Ik pretendeer absoluut niet om nu over de zeer diverse en context specifieke vragen te beschikken -- en helemaal niet over de relevante antwoorden -- die met dit soort projecten te maken hebben. Het is simpel gezegd te vroeg om precies te zeggen hoe socio-economische schoolintegratieprojecten in Nederland er uit kunnen zien.

### **Conclusie: Kiezen voor ‘vrijheid van schoolkeuze’ of kiezen voor integratie en ‘controlled choice’.**

"Nederland is bezig door een rouwproces te gaan, en we moeten er allemaal aan geloven. Maar langzamerhand wordt het tijd om de realiteit onder ogen te zien. Om onze burgermoed weer uit de kast te halen. Er is immers maar één mogelijkheid: de dynamiek van de hoop. We hebben geen alternatief."  
-- Geert Mak (2005), omslag van *Nagekomen flessenpost* (ook blz. 62-64)

De oude banen in de fabrieken en de havens, waarvan de gezinnen van ongeschoolde arbeiders rond konden komen, zijn weg. Die komen niet meer terug. De verstedelijking en de komst van honderdduizenden kansarme mensen uit de hele (postkoloniale) wereld is ook niet meer terug te draaien. De dienstverlenende economie -- en dus het belang van formele competenties, gewaardeerde diploma's en typen tweede naturen die passen bij wat leraren en werkgevers nodig hebben -- *is here to stay*. De socio-economische en ook etnische segregatie dreigt echt uit de hand te lopen. We leven in een *brave new world* -- waar cultureel kapitaal en toegang tot goede scholen steeds belangrijker machtsbronnen worden; met chaotische scholen voor arme kinderen die absoluut niet veilig zijn ondanks de niet alarmerende zelfgerapporteerde cijfers over 'incidenten'; met 40% werkloosheid onder jongeren in sommige stadswijken; met *drop out* cijfers die niet naar beneden te krijgen zijn; en met gevangnissen die continu overbezet blijven -- maar onze discussies over hoe we onze wereld opnieuw moeten inrichten blijven achter. Van politici, en helaas ook van wetenschappers, horen we heel veel over pleisters en weinig tot niets over structurele oplossingen.

Aan de ene kant zijn er partijen die pleiten voor (gedwongen) spreiding van ‘allochtone’ leerlingen en/of meer geld voor ‘zwarte’ scholen. Aan de andere kant zijn er partijen die uitleggen dat dit soort maatregelen niet juridisch haalbaar zijn en/of niet substantieel zullen helpen. De ene partij zegt dat we meer autonomie moeten geven aan scholen. De ander zegt dat de culturele canon overal meer aandacht moet krijgen. Nog een andere partij roept dat decentraliseren van de macht aan bestuurders en schooldirecteuren die in het verleden weinig tot niets positiefs op het gebied van onderwijsachterstand voor elkaar hebben gekregen, niets anders betekent dan de mogelijkheid uit handen geven om broodnodige structurele verandering voor elkaar te krijgen. Ondertussen hebben in Amerika de *school wars* (Ratvich, 2002) over autonomie tot rampen op lokaal niveau (bijvoorbeeld fraude, onbehoorlijk bestuur) en hercentralisering geleid. Maar niet tot een verbeterd klimaat op gettoscholen.

Ongehinderd door hun onwetendheid roepen mensen in Nederland steeds dat *busing* om raciale integratie te bereiken in Amerika niets positiefs heeft opgeleverd en dat we dus innovatieve manieren moeten vinden om scholen in achterstandswijken te verbeteren zonder iets aan de sociale compositie te doen.



Er wordt ook gesproken over (bijna) volledig vraag gestuurd onderwijs. Het 'nieuwe leren' als een innovatieve soort van onderwijs dat bij de postindustriële samenleving past. Maar 90 jaar geleden werd in Amerika ook letterlijk over *New Learning* (Ravitch, 2000) gesproken en het werd toen verkocht als het nieuwe soort onderwijs (gebaseerd op de intrinsieke interesses van leerlingen) dat het beste paste bij de 'nieuwe' industriële samenleving. Er is, 90 jaar later, bijna niets van over in Amerika. Er is ook geen reden om te denken dat 'natuurlijk leren' kinderen in concentratiescholen significant zal helpen. We horen ook vaak dat kinderen onderaan in het onderwijsveld 'meer met hun handen willen werken' maar we horen ook dat we meer hoog opgeleiden nodig hebben voor onze kenniseconomie. Het wordt steeds duidelijker, hopelijk, dat het niet om 'handen' of 'hoofden' gaat maar om houdingen. Met andere woorden, wat ze ook gaan doen, kinderen hebben de juiste tweede natuur nodig. En deze culturele machtsbron, de juiste tweede natuur, wordt niet via tekstboeken of betogen van leraren geïnternaliseerd. Om de juiste *bijna automatisch* functionerende houding te belichamen, hebben alle kinderen structureel toegang nodig tot de juiste soort sociale wereld, tot de juiste soort sociale composities.

Het is de hoogste tijd om onze directe observaties beter te gebruiken, achter de statistieken te kijken en op nieuwe manieren te durven denken. We hebben nieuwe leerprocessen, data en ervaringen nodig om uit de oude debatten te breken voordat er getto's en gettoscholen in Nederland ontstaan. De urgentie is hoog want als getto's en gettoscholen er eenmaal zijn, zijn ze ontzettend moeilijk weer weg te krijgen. Niets minder dan dit staat nu op het spel.

Ik weet hoe veel middenklassen mensen in Nederland dit voorstel zullen interpreteren. Ik ben ook niet helemaal naïef betreffende de vragen die uit de interpretaties van ongeruste ouders zullen voortkomen: Kiezen voor meer dwang in plaats van vrijheid van schoolkeuze? De kansen van 'zwarte' kinderen verbeteren door de toegang die mijn dochter al heeft tot een school voor OSM (onze soort mensen), in onze buurt, in gevaar te brengen? Omdat ik zie dat dit soort verkeerde interpretaties en niet helemaal onlogische vragen zullen komen, wil ik eindigen met een concrete reden waarom middenklassen burgers heel serieus moeten denken aan projecten gebaseerd op economische desegregatie en gecontroleerde keuze. Het hoofdmotief hier is zelfbelang, op de korte en op de iets minder korte termijn.

McEwen (2002) en Sapolsky (2005) illustreren hoe extreem negatief de effecten van armoede op gezondheid in geavanceerde postindustriële samenlevingen kunnen zijn.<sup>12</sup> Dit is misschien geen nieuws en volgens sommige niet-sociologische denkers maakt dit niet uit voor de meer geprivilegieerde burgers. Maar nieuwe studies van Kawachi en

---

<sup>12</sup> In een recent artikel in *Scientific American* reflecteerde Sapolsky (12-2005) over de mogelijke oorzaken van de correlaties tussen armoede, stress, en slechte gezondheid die hij gevonden heeft: "Psychosocial stressors are not evenly distributed across society. Just as the poor have a disproportionate share of physical stressors (hunger, manual labor, chronic sleep deprivation with a second job, the bad mattress that can't be replaced), they have a disproportionate share of psychosocial ones. Numbing assembly-line work and an occupational lifetime spent taking orders erode workers' sense of control. Unreliable cars that may not start in the morning and paychecks that may not last the month inflict unpredictability. Poverty rarely allows stress-relieving options such as health club memberships, costly but relaxing hobbies, or sabbaticals for rethinking one's priorities".

Kennedy (2002) en Kawachi, Kennedy en Wilkinson (1999) illustreren dat in samenlevingen met een hoge mate van ongelijkheid de meest geprivilegieerden minder gezond zijn dan de meest geprivilegieerden in samenlevingen met lagere graden van ongelijkheid. Kortom, *inequality kills* en, zoals De Swaan (1988) liet zien in zijn analyse van de eerste fase van welvaartsstaatontwikkeling aan beide kanten van de oceaan, heeft ook het immuunsysteem van de meer krachtige burger baat bij een stabielere, rustige en gelijke samenleving.

Maar er is een veel concreter voorbeeld van wat de calculerende middenklassen burgers terug kunnen krijgen als ze een beetje vrijheid op geven en voor *controlled choice* systemen kiezen. Er zijn al heel veel middenklassen ouders uit de grote steden vertrokken mede omdat ze daar geen middenklassen scholen voor hun kinderen konden vinden. Om de middenklassen gezinnen voor de stad te behouden of weer terug te krijgen, worden er mega-investeringen gedaan om wijken te verbeteren. De kans dat deze middenklassen gezinnen zullen komen, en blijven, hangt echter sterk samen met de samenstelling en toegankelijkheid van scholen. Alleen frustraties met auto's en files, en zin om in een stad te wonen, zullen niet genoeg zijn om veel van deze hyperdure plannen te laten lukken. Wanneer er garanties van toegang tot middenklassen scholen gegeven worden, zal het een stuk makkelijker zijn om (economisch en cultureel) kapitaalkrachtige gezinnen de steden (terug) in te krijgen en deze dure nieuwbouwplannen te laten lukken.

Het is tijd om de illusie van absolute 'vrijheid van schoolkeuze' op te geven en voor een *controlled choice* systeem te kiezen. Niemand kan nu kiezen voor 70-30 verhoudingscholen omdat ze er niet zijn. En niemand kan kiezen voor scholen met garanties dat de 30 procent kinderen van kansarme gezinnen niet omhoog gaat omdat ons systeem deze garanties niet toelaat. We kunnen op dit moment niet voor *integrating* in plaats van *further segregating* school systemen kiezen. We kunnen niet kiezen voor het niet onaardige neveneffect van minder etnische concentraties (zonder dat mensen op hun etniciteit aan gesproken worden). We kunnen binnen het huidige pedagogische regime niet voor een systeem kiezen dat stimuleert dat wij allen in termen van *simple fairness* denken. Nu Europa aan het integreren is, en nu het integratiedebat 'het' debat is, kunnen we in Nederland en Europa niet kiezen voor een onderwijsstelsel dat bij de meest buitengesloten (nieuwkomers) een gevoel van 'erbij horen' stimuleert.

Voordat ik over ga naar mijn lijst met concrete voorstellen, sluit ik dit essay af met een ouderwets moreel appel in de vorm van mijn favoriete citaat van Charels Darwin (*Voyage of the Beagle*): “*If the misery of our poor be caused not by laws of nature, but by our institutions, great is our sin.*”

Wat moet er op de korte termijn gedaan worden? Punten 1 en 2 hebben met concrete desegregatie plannen te maken. Ondanks het feit dat punten 3, 4, en 5 meer met methode te maken hebben, zijn ze minstens zo belangrijk vanuit mijn perspectief. Dit zijn concrete plannen om onderliggende leerprocessen te veranderen en kennisinfrastructuren te verbeteren.

1) Maak socio-economische balans in het onderwijs de expliciete topprioriteit voor het onderwijsachterstandsbeleid. Uitgangspunten moeten zijn dat alle kinderen baat hebben bij toegang tot scholen met minder dan 30% kinderen van arme, zeer laag opgeleide ouders. Eventueel kunnen dubbele wachtlijsten voor kinderen met en zonder leerachterstanden gebruikt worden samen met -- of als het nodig is, in de plaats van -- dubbele wachtlijsten gebaseerd op socio-economische achtergrond.

2) Stimuleer, aan de hand van beloningen en sancties, dubbele wachtlijsten en goede informatie campagnes -- en van het niveau van de rijksoverheid tot en met het niveau van gemeentes en school bestuurders -- alle scholen om binnen nu en vijf jaar tussen de 20% en de 30% kansarme kinderen aan te nemen.

3) Zorg er voor dat beleidsmakers, bestuurders, inspecteurs en zelfs onderzoekers regelmatig directe observaties doen in scholen met hoge concentraties van kinderen van arme, zeer laag opgeleide ouders. Anders is de kans zeer gering dat de belangrijkste 'spelers' op het onderwijsveld, of langdurig emotioneel engagement met de mensen aan de *frontlines* van de integratieoffensief zullen hebben, of adequate kennis van wat er feitelijk gebeurt *on the frontlines* en achter de statistieken en formele rapporten. De belangrijkste spelers moeten dus aan den lijve ondervinden wat de echte kosten van het niet ingrijpen zijn.

4) Stimuleer kritische onderzoeken, haalbaarheidstudies, initiatieven, en gestructureerde leerprocessen rondom socio-economische integratie van het onderwijs. Kijk ook goed naar, bijvoorbeeld, het (nog) kleinschalige project in Rotterdam dat bedoeld is om concentraties van kinderen met taal- en leerachterstanden te beperken. Het lijkt erop dat dit project legaal is en dat onderwijsminister van der Hoeven dit project -terecht- niet wil beëindigen (omdat het, bijvoorbeeld, de vrijheid van schoolkeuze voor sommige kunnen beperken). Hier kunnen wellicht lessen voor andere (en grotere) projecten opgedaan worden.

5) Gebruik onderzoeken en evaluaties van socio-economische integratie projecten om (a) het inbeeldingsvermogen en de creativiteit van beleidsmakers, bestuurders, en schooldirecteuren in Nederland te bevorderen en (b) om veel meer te leren over wat er in het groeiend aantal economische integratieprojecten in landen zoals Amerika eigenlijk gebeurt.

## Literatuur

- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital." In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Century Foundation. (2002). *Divided We Fail: Coming Together through Public School Choice*. Washington, D.C.: Century Foundation Press
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office
- Conley, D. (1999). *Being Black, Living in the Red: Race, wealth, and social policy in America*. Berkeley, CA.: University of California Press.
- De Swaan, A. (1988). *In Care of the State: Health care, education, and welfare in Europe and the USA in the modern era*. Cambridge: Polity Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eaton, S. E. (2001). *The Other Boston Busing Story: What's won and lost across the boundary line*. New Haven: Yale University Press.
- Fiske, E.B. (2002). "Controlled Choice in Cambridge, Massachusetts." In Century Foundation. *Divided We Fail: Coming Together through Public School Choice*. Washington, D.C.: Century Foundation Press
- Goudsblom, J. (1974) *Balans van de sociologie*. Utrecht: Het Spectrum
- Goudsblom, J., & Mennel, S. (1998). *The Norbert Elias Reader: A biographical selection*. Oxford: Blackwell.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement." *Sociology of Education*. 69. (2). pp. 126-141)
- Hustinx, P., & Meijnen, W. (2001). "Allochtone leerlingen in het voorgezet onderwijs: De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd." In W. Meijnen, J. C. C. Rupp & T. Veld (Eds.), *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All Together Now: Creating middle-class schools through public school choice*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- Kahlenberg, R. D. (2002) "Economic School Integration: An Update"  
(www.equaleducation.org)
- Kawachi, I. & Kennedy, B.P. (2002) *The Health of Nations*. New York: The New Press
- Kawachi, I., Kennedy, B.P., & Wilkinson, R.G. (1999). *Income Inequality and Health: A Reader*. New York: The New Press
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities: Children in America's schools*. New York: Crown Publishers.
- Kozol, J. (2005). *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. New York: Crown Publishing Group
- Latten, J. (2005) *Zwanger van segregatie*. Amsterdam: Vossiuspers UvA
- McEwen, B. S. (2002). *The End of Stress as We Know It*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Mak, G. (2005). *Nagekomen flessenpost*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas
- Mills, C.W. (1959). *The sociological imagination*. London: Oxford University Press
- New York Times. 25-9-2005. "As Test Scores Jump, Raleigh Credits Integration by Income" (by Alan Finder)
- Nuis, A. (2004). *Op zoek naar Nederland*. Amsterdam: Augustus
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer: An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press
- Onderwijsraad. 2005. *Spreidingsmatregelen onder de loep*. Studie. Den Haag: Onderwijsraad
- Orfield, G. (1978). *Must We Bus? Segregated schools and national policy*. Washington: Brookings Institution.
- Parlementair onderzoek integratiebeleid (Commissie-Blok, 2004)
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A Century of Battles over School Reform*. New York: Simon & Schuster
- Sapolsky (2005) "Sick of Poverty." *Scientific American*. 2005. 293 (6) pp. 92-98.

- SCP. (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SCP. (2004). *In het zicht van de toekomst*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Silberman, T. (2002). "Wake County Schools: A question of balance." In *Century Foundation. Divided We Fail: Coming Together through Public School Choice*. Washington, D.C.: Century Foundation Press
- Rusk, D. (2002). "Classmates Count: A Study of the Interrelationship between Socioeconomic Background and Standardised Test Scores of 4th Grade Pupils in Madison-Dane County Public Schools." ([www.gamaliel.org](http://www.gamaliel.org))
- Sherlin, W. (2002). "N.C. Integration Story Saw Tree, Not Forest," *Education Week*, June 19, p.14
- Willms, J.D. (1986) "Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland." *American Sociological Review*, 51 (April), pp.224-241.