



Sociaal en Cultureel Planbureau

Gemengd leren

Etnische diversiteit en leerprestaties
in het basis- en voortgezet onderwijs

Gemengd leren

Gemengd leren

Etnische diversiteit en leerprestaties

Lex Herweijer
m.m.v. Yoni van den Brink

Sociaal en Cultureel Planbureau
Den Haag, juni 2011

Het Sociaal en Cultureel Planbureau is ingesteld bij Koninklijk Besluit van 30 maart 1973.

Het Bureau heeft tot taak:

- a wetenschappelijke verkenningen te verrichten met het doel te komen tot een samenhangende beschrijving van de situatie van het sociaal en cultureel welzijn hier te lande en van de op dit gebied te verwachten ontwikkelingen;
- b bij te dragen tot een verantwoorde keuze van beleidsdoelen, benevens het aangeven van voor- en nadelen van de verschillende wegen om deze doeleinden te bereiken;
- c informatie te verwerven met betrekking tot de uitvoering van interdepartementaal beleid op het gebied van sociaal en cultureel welzijn, teneinde de evaluatie van deze uitvoering mogelijk te maken.

Het Bureau verricht zijn taak in het bijzonder waar problemen in het geding zijn die het beleid van meer dan één departement raken. De minister van Volksgezondheid, Welzijn en Sport is als coördinerend minister voor het sociaal en cultureel welzijn verantwoordelijk voor het door het Bureau te voeren beleid. Omtrent de hoofdzaken van dit beleid treedt de minister in overleg met de minister van Algemene Zaken, van Justitie, van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, van Financiën, van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer, van Economische Zaken, van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit, van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

© Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2011

SCP-publicatie 2011-22

Zet- en binnenwerk: Textcetera, Den Haag

Figuren: Mantext, Moerkapelle

Omslagontwerp: Bureau Stijlorg, Utrecht

ISBN 978 90 377 0575 1

NUR 740

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.repro-recht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (art. 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

Sociaal en Cultureel Planbureau

Parnassusplein 5

2511 vx Den Haag

Telefoon (070) 340 70 00

Fax (070) 340 70 44

Website: www.scp.nl

E-mail: info@scp.nl

De auteurs van SCP-publicaties zijn per e-mail te benaderen via de website.

Inhoud

1	Een andere visie op een oud probleem	7
2	Etnische en sociaaleconomische contexteffecten	11
2.1	Effecten van de etnische en sociaaleconomische samenstelling	11
2.3	Onderzoek naar effecten van etnische en sociaaleconomische samenstelling op leerprestaties	15
3	Zwarte scholen en etnische diversiteit	19
3.1	Zwarte scholen en etnische diversiteit in het basisonderwijs	19
3.2	Zwarte scholen en etnische diversiteit in het voortgezet onderwijs	21
3.3	Etnische en sociaaleconomische samenstelling	22
4	Contexteffecten in het basisonderwijs	24
4.1	Aanpak van de analyse	24
4.2	Analyseresultaten	26
4.3	Conclusie	36
5	Contexteffecten in het voortgezet onderwijs	37
5.1	Aanpak van de analyse	38
5.2	Analyseresultaten	39
5.3	Conclusie	45
6	Conclusies en slotbeschouwing	46
	Bijlage	50
	Literatuur	52
	Noten	54
	Publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau	57

1 Een andere visie op een oud probleem

Zwarte scholen zijn in het basis- en voortgezet onderwijs in de grote steden al enkele decennia een min of meer vertrouwd verschijnsel. Al in het midden van de jaren tachtig van de vorige eeuw was bijna 15% van de basisscholen in de vier grote steden een zwarte school. Tien jaar later was dat aantal al verdubbeld tot bijna 30% (Tesser et al. 1995). Momenteel heeft een op drie basisscholen in de vier grote steden bijna uitsluitend (80% of meer) leerlingen met een niet-westerse achtergrond (Herweijer 2008a). In het voortgezet onderwijs is het aantal zwarte scholen iets geringer, maar ook daar is een kwart van scholen in de vier grote steden een zwarte school.

Al in de jaren tachtig werd in het publieke debat gewezen op de nadelen van zwarte scholen. Er waren zorgen over de kwaliteit van het onderwijs en er werd gevreesd dat zwarte scholen een nadelige invloed zouden hebben op de integratie van de kinderen van niet-westerse migranten in de Nederlandse samenleving (Tesser et al. 1995). Op het niveau van de rijksoverheid werd echter nauwelijks iets ondernomen om het ontstaan van zwarte scholen tegen te gaan. Om daar iets aan te doen zou moeten worden ingegrepen in de vrije schoolkeuze en de toelating van leerlingen tot scholen, maar vanwege de vrijheid van onderwijs lag dat te gevoelig. De rijksoverheid zette vooral in op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en het bestrijden van achterstanden van leerlingen met een niet-westerse achtergrond (TK 1995/1996). Op lokaal niveau waren er in de jaren tachtig en negentig in verschillende gemeenten initiatieven om leerlingen met een niet-westerse achtergrond evenwichtiger te spreiden over scholen. Een bekend voorbeeld was de gemeente Gouda, waar schoolbesturen afspraken maakten over een maximaal percentage van deze leerlingen per basisschool, in combinatie met vervoersvoorzieningen voor leerlingen die werden doorverwezen naar scholen in andere wijken.

Toen het debat over de integratie van minderheden in de jaren na 2001 duidelijk van toon veranderde, koos het toenmalige kabinet een andere koers. Onderwijsachterstanden moesten nog steeds worden bestreden, maar veel meer dan voorheen werd het gebrek aan contact met autochtoon Nederlandse leerlingen op zwarte scholen als een probleem gezien. Kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen moeten in het onderwijs leren samenleven, maar in gesegregeerde scholen is dat niet goed mogelijk (TK 2003/2004). Scholen en gemeenten zouden daarom afspraken moeten maken over de verdeling van achterstandsleerlingen over scholen. De mogelijk nadelige gevolgen van zwarte scholen voor de leerprestaties van leerlingen van niet-westerse herkomst stonden minder op de voorgrond. Sinds 2006 is er een wettelijke plicht om op lokaal niveau te overleggen tussen gemeenten en schoolbesturen over maatregelen om segregatie tegen te gaan. Hiermee zou moeten worden voorkomen dat in de samenleving een tweedeling ontstaat (TK 2007/2008). In verschillende gemeenten ondersteunt het rijk daarnaast proefprojecten met uiteenlopende maatregelen die moeten bijdragen aan een meer evenwichtige spreiding van leerlingen uit verschillende bevolkingsgroepen over basisscholen.¹

Onlangs nam het kabinet Rutte afstand van de lijn die door de voorgaande kabinetten was ingezet. Het bevorderen van gemengde scholen is niet langer een doelstelling van het kabinetsbeleid; het bestaan van zwarte scholen wordt als feit aanvaard en 'verande-

ring is geen doel an sich' (*de Volkskrant* 2011). Dit standpunt heeft vooralsnog geen directe gevolgen voor de projecten op het lokale niveau. Het initiatief daarvoor lag bij lokale partijen (gemeentebesturen, schoolbesturen en groepen van ouders) en niet bij het rijk. De projecten kunnen doorlopen, maar de doelstelling van de projecten heeft niet langer prioriteit voor het kabinet.

Gemengde scholen schadelijk voor leerprestaties?

Als gevolg van de bevindingen van Dronkers (2010) kwam de doelstelling om gemengde scholen te bevorderen in een heel ander daglicht te staan. In zijn oratie concludeert Dronkers op basis van een analyse van internationale gegevens dat etnische diversiteit nadelig is voor de leerprestaties. Het beleid om gemengde scholen te bevorderen zou daarom contraproductief zijn voor leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Zij zouden beter af zijn op een school met een etnisch homogene leerlingenpopulatie, dan op een etnisch gemengde school. Menging van leerlingen uit verschillende bevolkingsgroepen bevordert wellicht dat jongeren leren samenleven met andere bevolkingsgroepen, maar het gaat wel ten koste van hun leerprestaties.

Deze conclusie heeft het nodige stof doen opwaaien. De pleidooien voor gemengde scholen die tot voor kort in beleidsnota's van de rijksoverheid waren te vinden zijn weliswaar vooral gebaseerd op de betekenis die gemengde scholen hebben voor het leren samenleven, maar er wordt in de regel vanuit gegaan dat menging ook goed is – of in ieder geval zeker geen kwaad kan – voor de leerprestaties van leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Dronkers (2010) signaleert nu echter een 'trade-off' tussen de doelstellingen van zo hoog mogelijke leerprestaties en het leren samenleven. Deze 'trade-off' lijkt beleidmakers voor een ongemakkelijk dilemma te stellen. Is het wenselijk te bevorderen dat leerlingen uit verschillende bevolkingsgroepen met elkaar naar school gaan om te leren samenleven als dat tegelijkertijd ten koste gaat van hun leerprestaties?

Zijn Dronkers' conclusies geldig voor het Nederlandse onderwijs?

Het is echter de vraag of op basis van de analyse van Dronkers (2010) vergaande conclusies zijn te trekken over het Nederlandse onderwijs. De analyse heeft betrekking op internationale gegevens over het secundair onderwijs waarin het Nederlandse onderwijs niet is vertegenwoordigd.² Het staat niet op voorhand vast dat patronen die in andere landen worden gevonden ook van toepassing zijn op Nederland. Twee kanttekeningen zijn van belang.

Een eerste kanttekening is dat het Nederlandse secundair onderwijs differentiatie kent tussen leerwegen van verschillend niveau. De samenstelling van de leerlingenpopulatie van scholen in het voortgezet onderwijs is verweven met het niveau van het onderwijs dat de scholen aanbieden. Scholen met een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond zijn vooral te vinden in vmbo- scholen en afdelingen, scholen en afdelingen voor havo of vwo hebben vaker een overwegend autochtoon Nederlandse leerlingenpopulatie (Herweijer 2008a: 220). Bij het doen van uitspraken over de invloed

van de etnische samenstelling van leerlingpopulaties op leerprestaties moet men rekening houden met de overlap tussen de etnische samenstelling en het niveau van het aangeboden onderwijs. Gebeurt dat niet, dan kunnen prestatieverschillen die te maken hebben met de differentiatie tussen leerwegen van verschillend niveau ten onrechte worden toegeschreven aan de samenstelling van de leerlingpopulatie van een school. In zijn analyse maakt Dronkers (2010) onderscheid tussen geïntegreerde en gedifferentieerde stelsels van secundair onderwijs, zoals het Nederlandse stelsel. De samenhang tussen etnische diversiteit en leerprestaties blijkt sterker in gedifferentieerde dan in geïntegreerde stelsels, maar die sterkere samenhang kan het gevolg zijn van het samenvallen van de mate van etnische diversiteit met de differentiatie tussen verschillende onderwijsniveaus. De resultaten zouden dan een vertekend beeld geven van de invloed van diversiteit op leerprestaties. De analyse geeft hierover geen uitsluitsel.³

Een tweede kanttekening is dat het beleid om segregatie tegen te gaan en gemengde scholen te bevorderen zich in Nederland voornamelijk richt op het basisonderwijs.

Dronkers (2010) bevindingen hebben echter betrekking op 15-jarigen in het secundair onderwijs. Het is de vraag is of een mogelijk effect van etnische diversiteit van leerlingpopulaties op leerprestaties zich ook voordoet in het basisonderwijs. Op jongere leeftijd zijn kinderen in de regel nog minder gevoelig voor de invloed van hun peer group dan in hun tienerjaren (Van Ewijk en Slegers 2010a). Dat kan betekenen dat de invloed van de samenstelling van de leerlingpopulatie van een school of een klas in het primair onderwijs geringer is dan in het secundair onderwijs.

Er is dus alle reden om na te gaan of de conclusies van Dronkers (2010) over de negatieve invloed van etnische diversiteit op leerprestaties geldig zijn voor het Nederlandse onderwijs.

Zwarte scholen of etnische diversiteit?

Er is in Nederland al het nodige onderzoek gedaan naar de effecten van de etnische samenstelling van schoolpopulaties op leerprestaties. Veel van dat onderzoek richt zich op de gevolgen van de concentratie van leerlingen met een niet-westerse achtergrond in zwarte scholen in het basisonderwijs (voor een overzicht, zie Driessen 2007). Dronkers (2010) stelt dat dit onderzoek een vertekend beeld geeft van de invloed van de etnische samenstelling van schoolpopulaties op leerprestaties, omdat het geen rekening houdt met de mate van etnische diversiteit in zwarte scholen. Etnische diversiteit heeft betrekking op de mate waarin leerlingen uit verschillende etnische groepen afkomstig zijn, om welke etnische groepen het gaat is daarbij niet van belang. Hoe groter het aantal herkomstgroepen en hoe gelijkmatiger het aandeel van de verschillende groepen in de totale leerlingpopulatie, hoe sterker de etnische diversiteit. Als zwarte scholen nadelig zijn voor leerprestaties, is het bevorderen van de instroom van autochtoon Nederlandse leerlingen in zwarte scholen een mogelijke optie. Als etnische diversiteit nadelig is, zou dat juist moeten worden afgeraden.

De vraag is of we inderdaad een ander beeld krijgen van de invloed van de etnische samenstelling van schoolpopulaties als we uitgaan etnische diversiteit en niet van de tegenstelling tussen witte en zwarte scholen. Van belang daarbij is ook de empirische

verhouding tussen de mate van etnische diversiteit en het onderscheid tussen witte en zwarte scholen. Het zijn verschillende manieren om naar etnische samenstelling van schoolpopulaties te kijken, maar is het ook mogelijk om in de praktijk onderscheid te maken?

Effecten van de sociaaleconomische samenstelling

De samenstelling van schoolpopulaties valt ook te typeren in sociaaleconomische termen. Volgens verschillend onderzoek kan de sociaaleconomische samenstelling van een schoolpopulatie invloed hebben op leerprestaties: leerlingen presteren beter op scholen met veel medeleerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus (zie de meta-analyse van Van Ewijk en Slegers 2010a). Ook is wel betoogd dat de sociaaleconomische segregatie in het onderwijs wezenlijker zou zijn voor verschillen in onderwijskansen dan etnische segregatie (Paulle 2007, Jungbluth 2007). Witte en zwarte scholen zijn in deze optiek hedendaagse varianten van het oudere en meer universele verschijnsel van standenscholen. Dit laatste roept de vraag op naar de verhouding tussen de invloed van de etnische en de sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties op leerprestaties. Hebben beide factoren een zelfstandige invloed op leerprestaties?

Onderzoek met gegevens over het Nederlandse onderwijs

In deze publicatie doen we verslag van een onderzoek naar de invloed van de samenstelling van leerlingpopulaties op leerprestaties in het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs. We kijken naar de invloed van zowel de etnische als de sociaaleconomische samenstelling.

Bij de etnische samenstelling staat de vraag centraal of de conclusies van Dronkers (2010) over de negatieve invloed van etnische diversiteit van toepassing zijn op het Nederlandse onderwijs. Ook gaan we na hoe het mogelijke effect van etnische diversiteit op leerprestaties zich verhoudt tot het zwarte-scholeneffect. Krijgen we een ander beeld van de invloed van etnische samenstelling van schoolpopulaties op leerprestaties als we uitgaan van etnische diversiteit en niet van de tegenstelling tussen witte en zwarte scholen? Bij de sociaaleconomische samenstelling zijn we niet alleen geïnteresseerd in de invloed die deze heeft op leerprestaties, maar ook in de verhouding tussen de effecten van de sociaaleconomische en de etnische samenstelling van schoolpopulaties. Passen de effecten van de etnische samenstelling van schoolpopulaties binnen een breder patroon van prestatieverschillen tussen scholen met uiteenlopende sociaaleconomische karakteristieken?

Het onderzoek is gebaseerd op gegevens uit het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek (Driessen et al. 2009, Zijsling et al. z.j.) en we kijken naar een breed spectrum van leeruitkomsten; niet alleen op leerprestaties op het terrein van taal, maar ook rekenen (wiskunde), en in het basisonderwijs de score op de Cito-eindtoets.

2 Etnische en sociaaleconomische contexteffecten

Leerprestaties van jongeren hangen niet alleen af van persoonlijke factoren zoals hun aanleg en motivatie, of van de steun in het gezin waarin ze opgroeien. Ook kenmerken van de school die ze bezoeken en van het onderwijs dat ze krijgen, hebben invloed. Een van die schoolkenmerken is de samenstelling van de leerlingenpopulatie; de leerprestaties van een individuele leerling kunnen worden beïnvloed door de achtergronden of kenmerken van zijn of haar medeleerlingen. We richten ons hier op de etnische en de sociaaleconomische herkomst van medeleerlingen.

Invloeden van de samenstelling van schoolpopulaties op leerprestaties kunnen op verschillende manieren tot stand komen. Ze kunnen het gevolg zijn van invloeden tussen leerlingen onderling, maar het effect kan ook op indirecte wijze ontstaan (Van Ewijk en Sleegers 2010b). Als invloeden tussen leerlingen onderling een rol spelen, spreekt men van peer-gropeffecten in de eigenlijke zin van het woord. Processen waarbij leerlingen zich vergelijken met andere leerlingen in hun groep kunnen een rol spelen bij het ontstaan van peer-gropeffecten (Driessen 2007).

Indirecte effecten van de schoolpopulatie op leerprestaties van de individuele leerling kunnen ontstaan als de inrichting of de kwaliteit van het onderwijs samenhangen met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Daarvan is bijvoorbeeld sprake als leraren de verwachtingen die ze van hun leerlingen hebben aanpassen aan het veronderstelde lage niveau in klassen met veel leerlingen uit kansarme milieus.

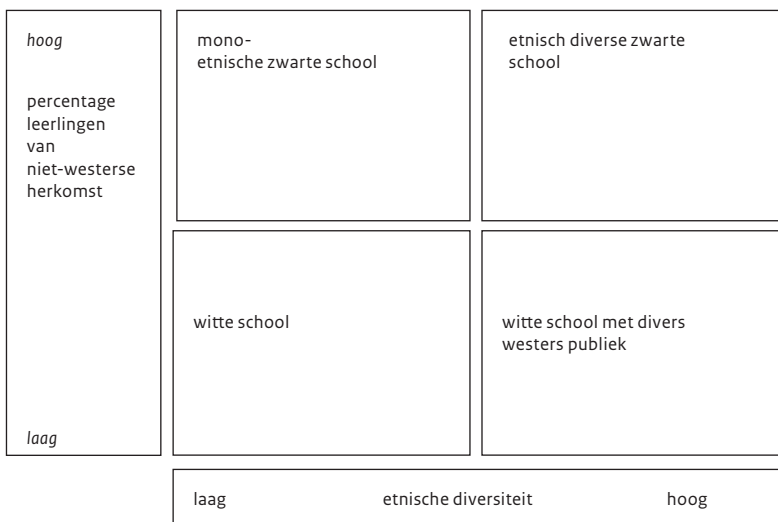
2.1 Effecten van de etnische en sociaaleconomische samenstelling

De etnische samenstelling van schoolpopulaties kan verschillend worden getypeerd. Vaak wordt uitgegaan van de verhouding tussen het aantal autochtoon Nederlandse leerlingen en het aantal leerlingen met een niet-westerse achtergrond. De precieze herkomst van deze laatste groep blijft daarbij buiten beschouwing. De achterliggende gedachte is dat leerlingen met een niet-westerse achtergrond bepaalde kenmerken met elkaar gemeen hebben die van invloed zijn op hun schoolloopbanen, zoals een van huis uit minder goede beheersing van de Nederlandse taal en ouders met weinig opleiding en kennis van het Nederlandse onderwijs. We duiden dit aan als de zwarte-scholenbenadering.

De etnische samenstelling van de schoolbevolking kan ook worden gekarakteriseerd in termen van verscheidenheid. Het gaat dan niet om het totaal aantal leerlingen van niet-westerse herkomst, maar om de mate waarin leerlingen uit verschillende etnische groepen afkomstig zijn, zowel niet-westers als westers (etnische diversiteitbenadering). Figuur 2.1 illustreert de verhouding tussen de zwarte-scholen- en de etnische diversiteitbenadering aan de hand van vier ideaaltypische scholen: de witte school, de mono-etnische zwarte school, de etnisch diverse zwarte school en de witte school met divers westers publiek.

Figuur 2.1

Verhouding tussen zwarte-scholenbenadering en etnische diversiteitbenadering



De multi-etnische zwarte school kenmerkt zich zowel door een hoog percentage leerlingen met een niet-westers allochtone achtergrond als door een grote etnische diversiteit, terwijl de witte school met voornamelijk autochtoon Nederlandse leerlingen laag scoort op beide dimensies. De twee andere ideatypen worden verschillend getypeerd vanuit de twee gezichtspunten. De mono-etnische zwarte school heeft een hoge concentratie niet-westers allochtone leerlingen, maar is wel etnisch homogeen. De witte school met een divers westers publiek is wit, maar is niettemin etnisch divers (we vatten uiteenlopende westerse achtergronden ook op als een vorm van etnische diversiteit). Figuur 2.1 geeft een ideatypische indeling; in hoofdstuk 3 brengen we met gegevens van alle Nederlandse scholen in kaart hoe het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en de mate van etnische diversiteit zich in de praktijk van het basis- en voortgezet onderwijs tot elkaar verhouden.

Waarom effecten van zwarte scholen op leerprestaties?

Aan zwarte scholen worden overwegend negatieve effecten op leerprestaties toegeschreven. Daarbij verwijst men zowel naar ‘echte’ peer-groupmechanismen (beïnvloeding tussen leerlingen onderling) als naar indirecte mechanismen met een nadelige invloed op leerprestaties. Het beknopte overzicht hieronder is gebaseerd op Tesser et al.(1995), Westerbeek (1999), Gijsberts (2006), Driessen (2007), Dronkers (2007) en Van Ewijk en Slegers (2010b).

Een eerste verklaring gaat uit van het gegeven dat leerlingen van elkaar kunnen profiteren. Zwakkere leerlingen kunnen baat hebben bij de aanwezigheid van beter presterende leerlingen, aan wie ze zich kunnen optrekken en van wie ze kunnen leren. Als zwakkere leerlingen zich kunnen vergelijken met goed presterende leerlingen kan dat een positieve invloed hebben op hun motivatie en inzet. In zwarte scholen met voornamelijk leerlingen uit kansarme gezinnen van niet-westerse herkomst ontbreekt deze mogelijkheid.⁴ Ook de zogenoemde taalcontactthese gaat uit van beïnvloeding tussen leerlingen onderling. Omdat leerlingen op zwarte scholen weinig contact hebben met kinderen die de Nederlandse taal van huis uit goed beheersen, lopen leerlingen op zwarte scholen vooral een taalachterstand op.

Een indirect mechanisme met nadelige effecten is dat op zwarte scholen sprake kan zijn van neerwaartse nivellering. Er is het risico dat leerkrachten op zwarte scholen het lesaanbod, het lestempo en de verwachtingen die ze hebben van hun leerlingen aanpassen aan de doorsnee zwakke leerling. Leerlingen die wat meer in hun mars hebben, krijgen daardoor te weinig aandacht en worden te weinig uitgedaagd.

Een ander indirect mechanisme is dat er verschillen zijn in effectieve leertijd tussen zwarte en witte scholen. In klassen met veel niet-westerse achterstandsleerlingen zal meer tijd verloren gaan aan herhalingen van de stof, of aan verstoringen als gevolg van de problemen die leerlingen van huis of van de straat mee de school inbrengen.

Ook de personele factor kan een rol spelen: als zwarte scholen meer moeite hebben om goed personeel aan te trekken en vast te houden, kan dat de kwaliteit van het onderwijs op deze scholen aantasten. Volgens vacaturepeilingen hebben scholen met veel achterstandsleerlingen meer moeite met het vervullen van vacatures, en meer openstaande vacatures (Vrieling et al. 2010).

Tenslotte is geweest op de zwakke kwaliteit van het netwerk van ouders rondom zwarte scholen. De ouders van leerlingen op zwarte scholen hebben dezelfde taalproblemen als hun kinderen en hebben een gebrekkige kennis van het Nederlandse onderwijs. De mogelijkheid om te profiteren van andere ouders met meer hulpbronnen ontbreekt op zwarte scholen.

Naast deze nadelen zijn er ook mogelijke voordelen, of althans mechanismen waardoor de nadelen van zwarte scholen beperkt blijven. De concentratie van grote aantallen leerlingen met vergelijkbare achterstandsproblemen in zwarte scholen geeft deze scholen de mogelijkheid zich helemaal toe te leggen op- en te specialiseren in de bestrijding van leerachterstanden (Herweijer 2008a). De scholen krijgen daarvoor ook veel extra geld.

Waarom effecten van etnische diversiteit op leerprestaties?

Er is in de literatuur minder aandacht voor de effecten van etnische diversiteit op leerprestaties. Etnische diversiteit zou om verschillende redenen een nadelig effect kunnen hebben op leerprestaties. We baseren ons op Driessen (2007), Westerbeek (1999) en Dronkers (2010).

Etnische diversiteit zou nadelig zijn omdat leerkrachten in etnisch diverse scholen en klassen in hun aanpak rekening moeten houden met uitlopende etnische achtergronden van leerlingen. In etnisch homogene scholen en klassen kunnen leraren hun aanpak

afstemmen op de kenmerken van een specifieke etnische groep en zich daarin specialiseren.

Etnische diversiteit zou daarnaast kunnen leiden tot tegenstellingen tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen. Leerlingen hebben daardoor mogelijk meer last van discriminatie, met nadelige gevolgen voor hun zelfbeeld en hun onderwijsresultaten. Leraren kunnen in etnisch diverse klassen ook meer tijd kwijt zijn aan het overbruggen van tegenstellingen tussen etnische groepen. Dit kan ten koste gaan van de effectieve leertijd.

Een sterke mate van etnische diversiteit zou voorts nadelig kunnen zijn voor het onderlinge vertrouwen, het wederzijdse begrip en de waardering tussen leerlingen. In etnische homogene scholen voelt de leerling zich meer op zijn gemak en zijn er betere relaties tussen leerlingen onderling. Dit is bevorderlijk voor de betrokkenheid bij het onderwijs en heeft dus een positieve invloed op leerprestaties.

Tenslotte is er op etnisch homogene scholen meer kans dat de school en het gezin in elkaars verlengde liggen. Hierdoor zou een meer effectieve context voor onderwijs en opvoeding ontstaan.

Er zijn ook mechanismen die tot positieve effecten van etnische diversiteit zouden kunnen leiden. In scholen waar de leerlingen veel verschillende etnische achtergronden hebben, moeten zij zich noodgedwongen bedienen van een taal. Dit zou ten goede kunnen komen aan de beheersing van de gemeenschappelijke taal waarin het onderwijs wordt gegeven (Maestri 2011).

Effecten van de sociaaleconomische samenstelling

Ook aan de sociaaleconomische samenstelling van scholen en klassen wordt invloed op leerprestaties toegeschreven. De mechanismen die daar achter kunnen zitten, zijn voor een deel vergelijkbaar met verklaringen die worden gegeven voor zwarte-schooleffecten (Van Ewijk en Slegers 2010a, Dronkers 2007).

Op scholen en in klassen met veel leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus is er voor zwakke leerlingen weinig kans om te profiteren van beter presterende leerlingen, noch als voorbeeld, noch door van elkaar te leren (peer-groupeffect). Daarnaast is er het risico dat leerkrachten op die scholen hun lesaanbod en de verwachtingen die ze van leerlingen hebben, aanpassen aan het in doorsnee lage niveau van veel leerlingen, en mogelijk ook aan de geringere ambities van ouders uit de lagere sociaaleconomische milieus (Vogels en Bronneman 2003). Verder is er op scholen met overwegend leerlingen uit de lagere sociaaleconomische milieus, net als op zwarte scholen, weinig mogelijkheid om te profiteren van ouders met ruime hulpbronnen.

Tenslotte kunnen er problemen zijn met het handhaven van de kwaliteit van het onderwijs, omdat het lastiger kan zijn om goed personeel aan te trekken en vast te houden. Scholen met veel leerlingen uit de lagere sociaaleconomische milieus zijn mogelijk minder aantrekkelijk voor docenten.

2.3 Onderzoek naar effecten van etnische en sociaaleconomische samenstelling op leerprestaties

Zwarte-schooleffecten

Er is in Nederland al veel onderzoek verricht naar effecten van zwarte scholen op leerprestaties, met name in het basisonderwijs. De uitkomsten bevestigen de verwachtingen over de negatieve invloed van zwarte scholen. Zo zijn in verschillende edities van de Rapportage minderheden en het Jaarrapport integratie van het SCP analyses gepresenteerd die uitwijzen dat leerlingen op zwarte scholen minder goed presteren dan vergelijkbare leerlingen op scholen met een gemengde samenstelling (Tesser et al. 1995, Tesser en Iedema 2001, Gijsberts 2003, Gijsberts en Hartgers 2005). In overeenstemming met de zogenoemde taalcontactthese is het verschil in prestaties groter bij taal dan bij rekenen. Gijsberts (2006) laat zien dat het nadeel van een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond sinds het eind van de jaren tachtig is verminderd. Op het gebied van taal was het negatieve zwarte-scholeneffect in 2003 gehalveerd, op het gebied van rekenen was er nog maar een kwart van over. Het nog resterende nadeel van zwarte scholen was niet meer groot, als we het afzetten tegen de achterstand van niet-westers allochtone leerlingen op autochtone leerlingen.⁵ Scholen met veel leerlingen met een niet-westerse achtergrond blijken de inrichting van hun onderwijs af te stemmen op de behoeften van hun leerlingenpopulatie en besteden veel aandacht aan basisvaardigheden (Driessen et al. 2003). Deze specialisatie gaat wel enigszins ten koste van de aandacht voor vaardigheden van een hogere orde (het aanleren van strategieën, het verwerken van informatie, het toepassen van studievaardigheden), maar heeft waarschijnlijk wel bijgedragen aan het inlopen van achterstanden op zwarte scholen. Driessen et al. (2003) typeerden basisscholen aan de hand van een combinatie van de etnische herkomst van leerlingen en het opleidingsniveau van hun ouders. Naast scholen met een hoog percentage leerlingen van niet-westerse herkomst onderscheiden zij scholen waar autochtoon Nederlandse leerlingen met laag opgeleide ouders in de meerderheid zijn ('arbeiderscholen'). De taal- en rekenprestaties blijken niet alleen op zwarte scholen achter te blijven, maar ook op arbeiderscholen. Het negatieve effect van arbeiderscholen op leerprestaties was echter wel geringer dan dat van zwarte scholen.

Sociaaleconomische samenstelling

Van Haalen (2008) benaderde het contexteffect in het basisonderwijs uitsluitend in sociaaleconomische termen. Het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders van leerlingen op een school blijkt van invloed op de leerprestaties van de individuele leerlingen. Hoe hoger het gemiddelde opleidingsniveau van ouders, hoe hoger de score op Cito-eindtoets van vergelijkbare leerlingen. Net als bij zwarte scholen blijkt dat het sociaaleconomische contexteffect in vergelijking met de invloed van het opleidingsniveau van de ouders van de individuele leerling niet zo groot is.⁶

Mogelijke vertekening door selectie-effecten

In de genoemde onderzoeken wordt zo goed mogelijk rekening gehouden met individuele verschillen tussen leerlingen. Prestatieverschillen tussen leerlingen die het gevolg zijn van hun individuele kenmerken en achtergronden worden uitgefilterd door rekening te houden met bijvoorbeeld de etnische achtergrond en het opleidingsniveau van de ouders van leerlingen. Het is echter niet zeker dat daarmee voldoende recht wordt gedaan aan de verschillen tussen leerlingen op achterstandsscholen en leerlingen op andere scholen. Als de correctie voor verschillen onvolledig is, kunnen de gevonden compositie-effecten gedeeltelijk het gevolg zijn van selectieprocessen; het contexteffect wordt dan overschat. Analyses in termen van leerwinst – het verschil in prestatieniveau tussen het begin en het einde van een onderwijsfase – lijken in deze richting te wijzen. Zwarte scholen lijken leerlingen te trekken die al bij aanvang van het basisonderwijs zwakker zijn, maar de leerwinst is er niet geringer dan in meer gemengde scholen (Tesser en Iedema 2001, Gijsberts 2003, Peetsma et al. 2003). Ook het gevonden sociaaleconomische contexteffect in het basisonderwijs lijkt gedeeltelijk het gevolg te zijn van een ongelijke selectie van leerlingen, waarvoor onvoldoende kan worden gecorrigeerd met gegevens over de achtergronden van leerlingen (Van Haalen 2008). Uit de meta-analyse van Van Ewijk en Slegers (2010a) van onderzoek naar sociaaleconomische peer-groep-effecten blijkt dat in de regel sterkere peer-groep-effecten worden gevonden in onderzoek waarin geen rekening wordt gehouden met eerdere prestaties van leerlingen. De gevolgtrekking is dat peer-groep-effecten in dat type onderzoek lijken te worden overschat.

Onderzoek naar de invloed van etnische diversiteit

Er is in onderzoek in het Nederlandse onderwijs minder aandacht voor de invloed van de mate van etnische diversiteit op leerprestaties. Westerbeek (1999) onderzocht of de etnische diversiteit – naast andere factoren – leerprestaties in het basisonderwijs beïnvloedt. Haar conclusie was dat vooral het aantal leerlingen uit achterstandsgroepen van belang is: hoe groter hun aantal, hoe lager de leerprestaties. Er was geen indicatie dat op scholen met voornamelijk leerlingen uit een etnische groep beter wordt gepresteerd dan op scholen waarin veel etnische groepen aanwezig zijn (ibid: 270).

Ook Driessen et al. (2003) vonden geen effect van de mate van etnische diversiteit op leerprestaties in het basisonderwijs. De samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school (geoperationaliseerd in de vorm van verschillende typen basisscholen zoals zwarte scholen, scholen met veel leerlingen uit het laagopgeleide autochtone milieu, scholen met veel kinderen van hoogopgeleide ouders) had een zelfstandige invloed op de leerprestaties, maar de mate van etnische diversiteit had aanvullend daarop geen effect.

Dronkers (2010) vond in zijn onderzoek naar leerprestaties van 15-jarigen in verschillende landen wel een effect van etnische diversiteit op taalvaardigheid. De prestaties van zowel autochtone leerlingen als van leerlingen met een immigrantenachtergrond blijken lager op scholen met leerlingen uit veel verschillende etnische groepen. In landen met een gedifferentieerd stelsel van secundair onderwijs – zoals in Nederland – is het nadelige

effect van etnische diversiteit op leerprestaties groter dan in landen met geïntegreerd secundair onderwijs. Als verklaring voor dit verschil wordt genoemd dat de mate van etnische diversiteit in gedifferentieerde stelsels van secundair onderwijs verwijst naar curriculumverschillen (ibid: 19). Deze verklaring lijkt de conclusie over de invloed van etnische diversiteit te ondergraven: niet de etnische diversiteit, maar de differentiatie tussen verschillende onderwijsniveaus en programma's zou dan wezenlijk zijn.⁷ We komen hier op terug bij onze analyse van leerprestaties in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

Naast het negatieve effect van etnische diversiteit op taalprestaties vond Dronkers (2010) een positief sociaaleconomisch contexteffect: leerlingen presteren beter in scholen met veel medeleerlingen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status.

Maestri (2011) richtte zich eveneens op het effect van etnische diversiteit op leerprestaties, maar komt in haar onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs tot een tegengestelde bevinding. Etnische diversiteit heeft een positieve invloed op leerprestaties: op basisscholen waar de etnische diversiteit in de loop der jaren is toegenomen, blijken de prestaties van leerlingen uit niet-westerse herkomstgroepen op het gebied van taal te zijn verbeterd. Voor autochtone Nederlandse leerlingen werd geen effect gevonden van veranderingen in de mate van etnische diversiteit. Dit onderzoek is gebaseerd op dezelfde gegevens als ander onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs (het Primacohort onderzoek), maar het volgt een andere aanpak.⁸ Mogelijk zijn de uitkomsten hierdoor niet goed te vergelijken met die van ander onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs dat niet wijst op effecten van etnische diversiteit, zoals dat van Westerbeek (1999) en Driessen et al.(2003).

Mono-etnische zwarte scholen

Het functioneren van mono-etnische zwarte scholen geeft een indicatie van de mogelijke voor- of nadelen van etnische homogeniteit op zwarte scholen. Islamitische basisscholen zijn in etnisch opzicht waarschijnlijk homogeen in vergelijking met andere zwarte basisscholen. Hoe functioneren deze scholen? Volgens een beschrijving van een aantal jaren terug voldoet het onderwijs dat er wordt gegeven aan het beeld van een wat traditionele, strenge school met veel aandacht voor basisvaardigheden en een gestructureerde aanpak (Driessen 2008). De prestaties op het gebied van taal, rekenen en lezen waren er iets beter dan die op vergelijkbare zwarte scholen. Op gedrags- en houdingskenmerken scoren de leerlingen op islamitische scholen echter iets slechter dan leerlingen op vergelijkbare zwarte scholen. Ten opzichte van de gemiddelde basisschool is er een aanzienlijke achterstand in leerprestaties, net als bij andere zwarte scholen. De afzondering in eigen godsdienstige kring kan het nadeel van het lage opleidingsniveau van veel ouders van leerlingen op islamitische scholen niet compenseren, maar levert in termen van leerprestaties ook zeker geen nadeel op ten opzichte van de doorsnee zwarte school.

Het oordeel van de onderwijsinspectie over islamitische scholen is minder positief. Het aantal (zeer) zwakke islamitische basisscholen is groot, ook in vergelijking met andere zwarte scholen (Inspectie van het onderwijs 2008). De laatste jaren is daar wel

verbetering in gekomen maar nog altijd is het percentage zwakke en zeer zwakke islamitische basisscholen (20,0% zwak en 7,5% zeer zwak) hoger dan bij vergelijkbare scholen (11,9% zwak en 4,6% zeer zwak, zie Inspectie van het onderwijs 2010, 2011).⁹ Naast de islamitische scholen is er in het basisonderwijs een klein aantal hindoescholen. Ook dit zijn zwarte scholen met een in etnisch opzicht waarschijnlijk homogene leerlingenpopulatie. Hindoescholen staan veel minder ter discussie dan islamitische scholen: het imago is positiever en de resultaten zijn beter dan die van islamitische scholen (Roelsma-Somer 2008). De scholen scoren goed op de kwaliteitsindicatoren van de Onderwijsinspectie en de leeropbrengsten zijn er gelijk of hoger dan op vergelijkbare scholen (Driessen en Merry 2010). Factoren die lijken bij te dragen aan het succes van deze scholen zijn het hoge ambitieniveau van Hindoestaanse ouders en de inbedding van de scholen in de Hindoestaanse gemeenschap. Driessen en Merry (2010) verbinden hieraan de conclusie dat bepaalde vormen van zelfgekozen segregatie een instrument kunnen zijn om de emancipatie van minderheden te bevorderen. Het zou dan wel om een tijdelijke constellatie moeten gaan.

3 Zwarte scholen en etnische diversiteit

In hoofdstuk 2 hebben we twee manieren onderscheiden om de etnische samenstelling van scholen te typeren. De zwarte-scholenbenadering gaat uit van het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond in een school, bij de etnische-diversiteitbenadering draait het om de mate waarin leerlingen uit verschillende etnische groepen afkomstig zijn. Het conceptuele onderscheid tussen beide benaderingen hebben we geïllustreerd aan de hand van het verschil tussen mono-etnische en multi-etnische zwarte scholen. Volgens de zwarte-scholenbenadering is het hoge percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond in zwarte scholen problematisch, maar volgens de etnische-diversiteitbenadering zijn alleen multi-etnische zwarte scholen nadelig. De beide benaderingen kunnen dus tot verschillende conclusies leiden, maar het is de vraag of beide dimensies in de praktijk van het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs van elkaar zijn te onderscheiden. Zijn er naast scholen die op beide dimensies laag, gemiddeld of hoog scoren ook scholen die een hoge score op de ene dimensie combineren met een lage score op de andere dimensie? In onderzoek naar de invloed van de samenstelling van buurten op sociale cohesie speelt een vergelijkbare kwestie. Ook daar wordt onderscheid gemaakt tussen de etnische concentratie (veel buurtbewoners met een niet-westerse achtergrond) en de mate van etnische diversiteit van buurten (bewoners uit veel verschillende etnische groepen). In de praktijk blijken de etnische concentratie en etnische diversiteit in de buurten van Nederlandse steden sterk met elkaar samen te hangen. Een buurt met een hoog percentage inwoners met een niet-westerse achtergrond is vrijwel altijd een buurt met een grote mate van etnische diversiteit, en een mono-etnische buurt is vrijwel altijd een witte buurt (Gijsberts, Van der Meer en Dagevos 2011).

3.1 Zwarte scholen en etnische diversiteit in het basisonderwijs

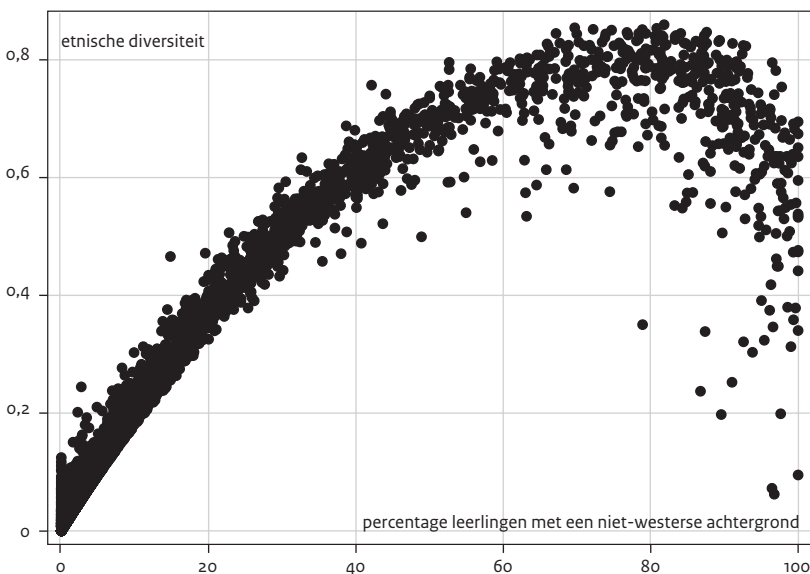
Wat is de verhouding tussen zwarte scholen en etnische diversiteit in het basisonderwijs? In figuur 3.1 is voor alle basisscholen in Nederland het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond afgezet tegen de mate van etnische diversiteit van de leerlingpopulatie. De gegevens hebben betrekking op ongeveer 7000 Nederlandse basisscholen in het schooljaar 2005/'06.¹⁰ De mate van etnische diversiteit drukken we uit met behulp van de zogenoemde Herfindahl-index. De waarde die de index aanneemt, hangt af van het aantal verschillende etnische groepen in een school en van het aandeel van die herkomstgroepen in de totale schoolpopulatie. Hoe groter het aantal etnische groepen en hoe gelijkmatiger het aandeel van de verschillende herkomstgroepen in het totaal, hoe hoger de diversiteitscore.¹¹ Het maakt hierbij niet uit welke etnische groep welk aandeel heeft, en in die zin is de maatstaf 'kleurenblind'. Een volledig zwarte school met leerlingen uit een niet-westerse herkomstgroep is even homogeen als een volledig witte school.

In de praktijk van het basisonderwijs blijkt het lastig om het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en etnische diversiteit uit elkaar te houden. Naarmate het percentage leerlingen met een niet-westerse allochtone achtergrond toeneemt, stijgt ook de score voor de etnische diversiteit, en de samenhang tussen de beide grootheden is dan ook

sterk (de Pearson correlatiecoëfficiënt bedraagt 0,91). Vanaf ongeveer 75% leerlingen met een niet-westers allochtone achtergrond neemt de diversiteit niet meer verder toe, terwijl bijna volledig zwarte scholen gemiddeld wat minder hoog scoren op etnische diversiteit. Bovendien zijn er bij die scholen grotere verschillen in diversiteit tussen scholen met een even hoog percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond dan bij scholen met minder dan 75% niet-westers allochtone leerlingen.

Figuur 3.1

Basisscholen naar percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en etnische diversiteit, 2005/'06.



Bron: OCW/CFI/DUO, SCP-bewerking

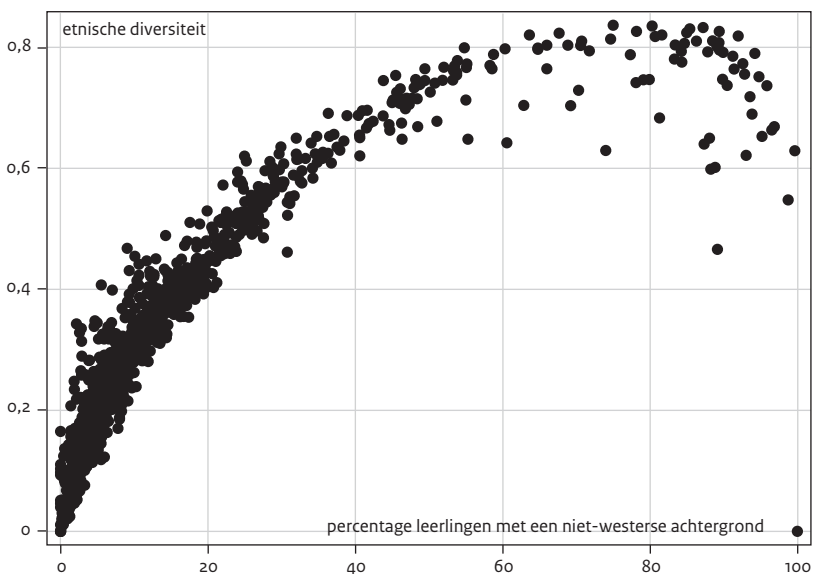
De gemiddelde diversiteitscore van de 285 basisscholen met 80% of meer leerlingen met een niet-westers achtergrond (zwarte scholen) was 0,67, maar op een kleine groep zwarte scholen lag de score duidelijk lager. Bij een op de tien zwarte basisscholen – in totaal 28 scholen – bedroeg de score op de index 0,5 of minder en was er een dominante niet-westerse etnische groep met een aandeel in de leerlingenpopulatie van 70% tot meer dan 90%. Op twaalf van deze scholen domineerden leerlingen van Marokkaanse herkomst, op negen scholen leerlingen met een Turkse achtergrond en op zeven scholen leerlingen van Surinaamse komaf (waaronder waarschijnlijk de zes hindoescholen, zie Driessen en Merry 2010). Het aantal volledig mono-etnische zwarte basisscholen – meer dan 90% leerlingen uit een etnische groep – was op de vingers van een minder dan hand te tellen

(drie scholen). Zwarte basisscholen zijn dus vrijwel altijd etnisch diverse scholen.

3.2 Zwarte scholen en etnische diversiteit in het voortgezet onderwijs

In figuur 3.2 is voor alle voortgezet-onderwijsscholen in Nederland het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond afgezet tegen de mate van etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie. Het beeld komt in grote lijnen overeen met het basisonderwijs; ook in het voortgezet onderwijs is de samenhang tussen het percentage leerlingen van niet-westerse herkomst en de mate van etnische diversiteit sterk (Pearson correlatiecoëfficiënt = 0,87). Met name zolang het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond niet hoger is dan ongeveer 70% vallen beide maatstaven tot op zeer grote hoogte samen. De etnische diversiteit bereikt een maximale waarde op scholen met ongeveer 75% niet-westerse leerlingen, op scholen waar dit percentage nog hoger ligt, is de diversiteit – net als in het basisonderwijs – weer iets geringer. Bij het beperkte aantal zeer zwarte scholen zijn de verschillen in etnische diversiteit wat groter dan bij scholen met een lager percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond.

Figuur 3.2
Scholen voor voortgezet onderwijs^a naar percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en etnische diversiteit, 2005/'06



^a Bij scholen met verschillende vestigingen is uitgegaan van de afzonderlijke vestigingen.

Bron: oCW/CFI (Onderwijsnummerbestand 2005/'06) SCP-bewerking

Anders dan in het basisonderwijs zijn er nauwelijks zwarte scholen voor voortgezet onderwijs met een min of meer etnisch homogene leerlingenpopulatie. Van de 44 zeer zwarte scholen voor voortgezet onderwijs (meer dan 80% leerlingen met een niet-westerse achtergrond) is er een groep van negen scholen die als relatief homogeen kan worden aangemerkt (index voor diversiteit $< 0,65$). Op drie van die scholen zijn Marokkaanse leerlingen in de meerderheid, op twee scholen Surinaamse leerlingen en op een school Turkse leerlingen. Het aandeel van deze groepen in de leerlingenpopulatie komt op geen van deze scholen boven de 60% uit. Op de twee meest homogene zwarte scholen in figuur 3.2 is de verzamelcategorie ‘overige niet-westerse achtergrond’ in de meerderheid. Feitelijk is de etnische diversiteit op deze scholen naar alle waarschijnlijkheid dus groter dan de berekende index suggereert.

Zwarte scholen en etnische diversiteit zijn moeilijk te onderscheiden

Zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs is er dus een sterke overlap tussen de mate van etnische diversiteit en het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Slechts weinig zwarte scholen zijn in etnisch opzicht homogeen, witte scholen met een grote etnische verscheidenheid zijn er niet. Dit beeld komt tot op grote hoogte overeen met de gevonden samenhang tussen deze grootheden in woonbuurten (Gijsberts, Van der Meer en Dagevos 2011). De mogelijkheden om het zwarte-scholeneffect en het effect van etnische diversiteit op leerprestaties in de praktijk uit elkaar te houden zijn hierdoor op voorhand beperkt. Voor de overgrote meerderheid van scholen worden vanuit de zwarte-scholenbenadering en de etnische-diversiteitbenadering vergelijkbare effecten van de etnische samenstelling voorspeld. Als etnische diversiteit nadelig is voor leerprestaties, dan geldt dat bijna per definitie ook voor zwarte scholen.

3.3 Etnische en sociaaleconomische samenstelling

De etnische en sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties zijn eveneens met elkaar verweven. Vanwege het vaak lage opleidingsniveau van ouders met een niet-westerse achtergrond zijn zwarte scholen ook in sociaaleconomisch opzicht eenzijdig samengesteld; de meerderheid van de leerlingen op zwarte scholen heeft laagopgeleide ouders. De segregatie tussen autochtone en leerlingen met een niet-westerse achtergrond heeft dus tevens een sociaaleconomische dimensie. Dit wordt nog eens versterkt doordat leerlingen met een niet-westerse achtergrond op zwarte scholen een in sociaaleconomisch opzicht ‘negatieve’ selectie vormen. Ze hebben vaker laagopgeleide ouders dan leerlingen met een niet-westerse achtergrond in meer gemengde, of overwegend witte scholen. Bij autochtoon Nederlandse leerlingen zien we een vergelijkbaar patroon. Autochtoon Nederlandse leerlingen op de witte scholen in de grote steden hebben vrijwel nooit laagopgeleide ouders. Echter, hoe ‘zwarter’ de school, hoe vaker de autochtoon Nederlandse leerlingen op die school laagopgeleide ouders hebben (Herweijer 2008a: 218).

De samenhang tussen de etnische en sociaaleconomische samenstelling van scholenpopulaties is minder sterk dan die tussen de beide varianten van etnische samenstelling onderling, zo blijkt uit de gegevens uit het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek waarmee we leerprestaties hebben geanalyseerd (zie hoofdstuk 4). Etnische en sociaaleconomische samenstelling zijn niet volledig uitwisselbaar.

4 Contexteffecten in het basisonderwijs

In dit hoofdstuk onderzoeken we of de etnische en de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulatie van invloed is op leerprestaties in het Nederlandse basisonderwijs. De etnische compositie van de leerlingenpopulatie benaderen we op verschillende manieren: via het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond (het zwarte-scholeneffect) en in de vorm van de etnische diversiteit. Verder kijken we naar de invloed van de sociaaleconomische samenstelling van de schoolbevolking op leerprestaties. Daarbij zijn we niet alleen geïnteresseerd in de invloed van sociaaleconomische samenstelling als zodanig, maar gaan we ook na wat de verhouding is tussen de invloed van de etnische en sociaaleconomische compositie.

4.1 Aanpak van de analyse

In het basisonderwijs kijken we naar het prestatieniveau van leerlingen in groep acht op het gebied van taal, rekenen en de score op de Cito-eindtoets. De gegevens zijn afkomstig uit het Cool⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek (voor een beschrijving van het onderzoek zie: Driessen et al. 2009). Er zijn bruikbare gegevens voor bijna 6000 leerlingen in groep acht, verspreid over 340 basisscholen. Voor de Cito-eindtoets is het aantal leerlingen en scholen kleiner: 4500 leerlingen op 266 verschillende basisscholen.¹²

Contextkenmerken: etnische en sociaaleconomische compositie

In het hoofdstuk 3 bleek uit gegevens over alle Nederlandse basisscholen dat er een sterke samenhang is tussen de mate van etnische diversiteit en het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Het is dus niet goed mogelijk om de invloed van beide kenmerken tegelijkertijd vast te stellen. We volgen daarom een alternatieve aanpak waarbij we verschillende modellen schatten; een waarin het percentage niet-westers allochtone leerlingen is opgenomen, en een met de mate van etnische diversiteit. Het vergelijken van de uitkomsten van beide modellen geeft inzicht in de verklaringskracht van beide benaderingen.

De mate van etnische diversiteit drukken we uit met de Herfendahl-index, die we in hoofdstuk drie al hebben gebruikt om de etnische diversiteit van scholen in het basis- en voortgezet onderwijs te beschrijven. Deze index is in principe 'kleurenblind': een school met bijvoorbeeld 90% autochtoon Nederlandse leerlingen en 10% leerlingen met een Surinaamse achtergrond is even divers als een school met een samenstelling die hiervan het spiegelbeeld is. Vanwege de sterke samenhang tussen de etnische diversiteit en het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond is interpretatie van de index in de praktijk echter tamelijk eenduidig. Een hoge mate van diversiteit gaat vrijwel altijd gepaard met een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond.¹³

De samenstelling naar sociaal milieu is geoperationaliseerd als het gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen. De etnische en sociaaleconomische samenstelling hangen met elkaar samen. De correlaties tussen het gemiddelde opleidingsniveau

van ouders en het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond, respectievelijk de mate van etnische diversiteit bedragen $-0,71$ en $-0,62$. Deze samenhangen zijn niet zo sterk dat de invloed van de etnische en de sociaaleconomische herkomst niet gelijktijdig geschat kunnen worden; gegeven de mate van etnische diversiteit of het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond is er nog een zekere variatie in gemiddeld opleidingsniveau.

Controlevariabelen op individueel niveau

Om de invloed van de contextvariabelen goed te kunnen schatten houden we rekening met diverse individuele en gezinskenmerken waarvan bekend is dat ze van invloed zijn op leeruitkomsten in het basisonderwijs. Het gaat om de etnische herkomst, het opleidingsniveau van ouders van leerlingen en de taalvaardigheid van de moeder van leerlingen. Voor de etnische herkomst hanteren we een indeling waarbij de vaak gebruikte verzamelcategorie 'overig niet-westers' zo veel mogelijk is uitgesplitst om recht te doen aan mogelijke verschillen tussen herkomstgroepen. Gezinskenmerken die met geen van de gebruikte uitkomstmaten bleken samen te hangen zijn weggelaten in de uiteindelijke schattingen.¹⁴

Stapsgewijze aanpak

Voor het schatten van de invloed van de etnische en sociaaleconomische compositie op leerprestaties maken we gebruik van multilevel modellen. Hiermee kunnen we de invloed van kenmerken op het niveau van leerlingen en op het niveau van scholen gelijktijdig schatten en krijgen we inzicht in de gewichtsverhouding tussen de invloeden op individueel en op schoolniveau. We beginnen in eerste instantie met modellen waarin we alleen rekening houden met individuele kenmerken van leerlingen. In volgende stappen voegen we de verschillende contextkenmerken op schoolniveau toe.

Prestatiematen

In het basisonderwijs gebruiken we vier verschillende prestatiematen: twee maten op het gebied van taal (begrijpend lezen en de woordenschat), de rekenvaardigheid en de score op de Cito-eindtoets. Tabel 4.1 geeft een overzicht van enkele verdelingskenmerken van de gebruikte prestatiematen.

Tabel 4.1

Overzicht van gebruikte prestatiematen in groep 8 van het basisonderwijs, 2007/'08

	begrijpend lezen	woordenschat	rekenen	Cito-eindtoets
gemiddelde	56,1	112,9	117,1	533,6
standaarddeviatie	15,9	14,2	9,1	10,2
minimum	5	12	9	501
maximum	100	177	160	550
schooladvies voortgezet onderwijs				
basisberoepsgericht	39,3	102,9	107,8	519,4
kaderberoepsgericht	45,2	105,7	111,2	525,5
gemengde/theoretische leerweg	52,2	111,2	115,3	531,9
havo	61,1	115,7	120,7	539,6
vwo	76,3	125,9	127,6	546,4
toename per advies	9,2	5,8	5,0	6,8

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Om gevoel te geven voor de betekenis van de omvang van de in de analyse gevonden verschillen geven we een uitsplitsing van prestatiescores naar schooladvies voor het voortgezet onderwijs. Bij de toetsen voor begrijpend lezen, voor de woordenschat en voor rekenen zijn de stappen tussen opeenvolgende adviezen niet gelijk; de kloof tussen het havo- en het vwo-advies is relatief groot, die tussen het advies voor de basis- en de kaderberoepsgerichte leerweg is relatief gering. Bij de Cito-eindtoets zijn de stappen tussen opeenvolgende adviezen min of meer gelijk.

Bij de bespreking van de uitkomsten voor de contextkenmerken maken we een vergelijking tussen leerlingen op scholen met een lage score op een contextkenmerk en leerlingen op scholen met een hoge score op dat kenmerk. We gaan daarbij uit van het verschil tussen het tiende en negentigste percentiel van de rangordering op het desbetreffende contextkenmerk (verder aangeduid als het P10-P90 verschil).

4.2 Analyseresultaten

Leesvaardigheid

Tabel 4.2 toont de resultaten van de multilevelanalyse voor de vaardigheid in het begrijpend lezen. De aandacht gaat met name uit naar effecten van de contextkenmerken (modellen 3 tot en met 7), maar we bespreken ook de effecten van de individuele achtergronden van leerlingen.

Het eerste model (1) houdt alleen rekening met de etnische achtergrond van leerlingen. Met name leerlingen met een Turkse achtergrond hebben op het gebied van leesvaardig-

heid een flinke achterstand op autochtone leerlingen. De achterstand van leerlingen met een Marokkaanse achtergrond, uit andere islamitische landen of met een Surinaamse/Antilliaanse achtergrond is geringer, maar ook zij zijn minder leesvaardig dan autochtoon Nederlandse leerlingen. De leesvaardigheid van leerlingen overige niet-westerse gebieden en uit westerse landen wijkt niet af van die van autochtoon Nederlandse leerlingen, maar leerlingen met een Oost-Europese achtergrond hebben wel enige achterstand. Meisjes presteren beter dan jongens.

In de volgende analysestap (model 2) zijn het opleidingsniveau van de ouders van leerlingen en de taalvaardigheid van de moeder opgenomen. Met name het opleidingsniveau van ouders heeft veel invloed; het verschil tussen een leerling met ouders met niet meer dan basisonderwijs en ouders met een academische opleiding bedraagt naar schatting zestien punten. Verder blijkt ook taalvaardigheid van de moeder van invloed op de leesvaardigheid van leerlingen; naarmate de moeder haar taalvaardigheid hoger inschat, scoort de leerling beter. Model 2 laat zien dat de achterstand van verschillende etnische groepen een sociaaleconomische dimensie heeft, maar daar ook weer niet volledig aan kan worden toegeschreven. Als we rekening houden met verschillen in het opleidingsniveau van hun ouders, hebben leerlingen met een Turkse of een Surinaamse/Antilliaanse achtergrond nog steeds een lagere leesvaardigheidsscore. Bij Marokkaanse leerlingen en leerlingen uit overige islamitische landen is er dan geen verschil meer met autochtoon Nederlandse leerlingen. Leerlingen met een overige niet-westers allochtone achtergrond blijken nu beter te presteren dan op het basis van het opleidingsniveau van hun ouders zou worden verwacht.

Vergelijking van de uitkomsten van model 1 en model 2 met het 'lege' model 0, maakt duidelijk dat verschillen tussen scholen ongeveer met een kwart verminderen als we rekening houden met de etnische achtergrond van de individuele leerlingen. Houden we daarnaast ook rekening met het opleidingsniveau van ouders en de taalvaardigheid van de moeder dan nemen de verschillen tussen scholen nog eens met een kwart af (zie de regel 'reductie schoolniveau ten opzichte van model 0').

Leesvaardigheid en schoolkenmerken

In de modellen 3 tot met 7 zijn de verschillende contextkenmerken toegevoegd. In het derde model wordt de samenhang tussen leerprestaties en het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond geschat. Omdat uit eerdere analyses bekend is dat deze samenhang niet lineair verloopt, werken we met een indeling in vijf categorieën (gelijk aan Gijsberts 2006). Al bij een percentage niet-westerse leerlingen van 10-25% liggen de leesprestaties op een lager niveau. Bij scholen met 50-74% leerlingen met een niet-westerse achtergrond is het zwarte-scholeneffect maximaal, daarna neemt het niet meer verder toe. Eerder is geconstateerd dat het zwarte-scholeneffect de afgelopen vijftien jaar is verminderd. Ook nu zien we dat zeer zwarte scholen in vergelijking met minder zwarte scholen geen extra nadeel met zich brengen. Om het zwarte-scholeneffect in perspectief te kunnen plaatsen, kunnen we het afzetten tegen het verschil tussen leerlingen met opeenvolgende schooladviezen. Dat laatste bedraagt gemiddeld negen punten, het zwarte-scholennadeel bedraagt ruim drie punten.

Tabel 4.2

Multilevel analyse leesvaardigheid groep 8 basisonderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5	model 6	model 7
constante	55,7	57,6	40,4	41,4	41,7	30,0	28,9	30,7
Individuele en gezinskenmerken								
geslacht								
meisje (referentie = jongen)		2,5	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)								
Turks	-10,0	-4,6	-3,4	-3,4	-3,1	-3,5	-3,0	
Marokkaans	-6,9	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
ander islamitisch land	-4,6	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
Surinaams/Antilliaans	-6,5	-4,2	-3,0	-3,1	-2,8	-3,2	-2,7	
overig niet-westers	n.s.	2,6	3,5	3,6	3,6	3,3	3,7	
Oost-Europees	-3,5	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
westers	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
eerste generatie (referentie = tweede generatie)								
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
opleiding ouders (1-7)		2,7	2,6	2,6	2,5	2,5	2,5	
taalvaardigheid moeder (1-5)		1,1	1,2	1,2	1,1	1,1	1,1	
schoolkenmerken								
% leerlingen van niet-westerse herkomst (0-10% = referentie)								
10-24%			-2,1				n.s.	
25-49%			-2,5				n.s.	
50-74%			-3,2				n.s.	
75-100%			-3,2				n.s.	
etnische diversiteit (0-1)					-5,0			n.s.
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						2,6	2,9	2,4
variantie componenten								
leerlingniveau	218,7	214,4	198,5	198,4	198,3	198,3	198,3	198,3
schoolniveau	36,9	27,2	17,9	17,2	17,0	15,0	14,9	15,0
reductie schoolniveau t.o.v. model 0 (%)		26	51	54	54	59	60	59
intraclass correlatie	0,144	0,112	0,083	0,080	0,079	0,070	0,070	0,070

 n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Het vierde model schat de samenhang met de mate van etnische diversiteit. Ook de mate van etnische diversiteit heeft een negatieve samenhang met leesvaardigheid. Op scholen met een etnisch zeer diverse leerlingenpopulatie liggen de scores naar schatting 3,4 punten lager dan op scholen met een zeer lage etnische diversiteit (verschil P10-P90). Zowel het zwarte-scholeneffect als het effect van etnische diversiteit spelen slechts een bescheiden rol bij het verklaren van verschillen tussen scholen: de variantie op schoolniveau neemt af met iets meer dan twee procentpunten af als we rekening houden met etnische contexteffecten (zie de regel 'reductie schoolniveau ten opzichte van model 0'). Het gemiddelde opleidingsniveau van ouders blijkt belangrijker voor het verklaren van verschillen tussen scholen dan de beide varianten van etnische compositie (model 5). De verschillen op schoolniveau nemen sterker af dan bij de beide varianten van etnische compositie (acht procentpunten) en het verschil tussen leerlingen op een school met veel laagopgeleide ouders (P10) en een school met veel hoogopgeleide ouders (P90) bedraagt naar schatting ruim vijf punten op de toets voor leesvaardigheid. In het zesde en zevende model worden de beide varianten van etnische compositie gecombineerd met het gemiddelde opleidingsniveau van ouders. Beide varianten van etnische samenstelling blijken dan geen samenhang meer te hebben met de leesvaardigheid van leerlingen. De leesprestaties op scholen met veel leerlingen met een niet-westerse achtergrond dan wel een etnisch diverse leerlingenpopulatie zijn dus in lijn met het niveau dat op grond van het gemiddeld ouderlijk opleidingsniveau op die scholen zou worden verwacht.

Woordenschat

Een tweede prestatiemaat op het gebied van taal heeft betrekking op de woordenschat van leerlingen. Ook op de woordenschattoets hebben leerlingen met een Turkse achtergrond de zwakste scores; bij de andere groepen zijn er eveneens achterstanden, maar minder groot dan die van de Turkse groep (tabel 4.3). De verwachting dat kinderen van gemengde ouderparen (een autochtoon Nederlandse ouder) beter presteren dan kinderen met twee ouders met een niet-autochtoon Nederlandse achtergrond wordt dit maal wel bevestigd. Daarnaast komen leerlingen die niet in Nederland zijn geboren (eerste generatie) wat minder goed voor de dag dan die van de tweede generatie. Uit model 2 blijkt – net als eerder bij leesvaardigheid – dat de achterstand van verschillende groepen migrantenleerlingen deels is terug te voeren op het opleidingsniveau van hun ouders. Meer dan in het geval van leesvaardigheid blijven er echter achterstanden bestaan ten opzichte van autochtoon Nederlandse leerlingen. Het effect van het opleidingsniveau van ouders is substantieel: tussen een leerling met ouders met ten hoogste basisonderwijs en een leerling met academisch gevormde ouders zit een verschil van tien punten. Verder hebben kinderen een ruimere woordenschat naarmate hun moeder het Nederlands beter vaardig is. Meisjes hebben een iets ruimere woordenschat dan jongens, maar het verschil is minimaal.

Tabel 4.3

Multilevel analyse leeswoordenschat groep 8 basisonderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5	model 6	model 7
constante	112,7	112,0	98,2	98,6	98,8	92,3	89,8	90,9
Individuele en gezinskenmerken								
geslacht (referentie = jongen)								
meisje		n.s.	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)								
Turks		-10,2	-6,2	-6,0	-6,0	-5,8	-6,0	-5,9
Marokkaans		-6,8	-2,9	-2,7	-2,7	-2,5	-2,7	-2,6
ander islamitisch land		-6,2	-4,6	-4,4	-4,4	-4,3	-4,4	-4,3
Surinaams/Antilliaans		-6,2	-4,7	-4,6	-4,5	-4,3	-4,6	-4,4
overig niet-westers		-3,2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Oost-Europees		-4,3	-3,0	-2,9	-2,8	-2,8	-2,9	-2,8
westers		-2,9	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)		-1,9	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)		4,3	2,0	1,9	1,9	1,8	1,9	1,8
opleiding ouders (1-7)			1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
taalvaardigheid moeder (1-5)			1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4
schoolkenmerken								
% leerlingen van niet-westerse herkomst (referentie = 0-10%)								
10-24%				n.s.			n.s.	
25-49%				-4,4			n.s.	
50-74%				n.s.			n.s.	
75-100%				n.s.			n.s.	
etnische diversiteit (0-1)					n.s.			n.s.
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						1,4	2,0	1,7
variantie componenten								
leerlingniveau	134,9	130,3	122,0	122,1	122,0	122,0	122,0	122,0
schoolniveau	58,7	50,4	47,1	46,1	47,0	46,1	45,2	46,4
reductie schoolniveau t.o.v. model 0 (%)		14	20	21	20	21	23	21
intraclass correlatie	0,303	0,279	0,278	0,274	0,278	0,274	0,270	0,276

 n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Woordenschat en schoolkenmerken

De etnische compositie van de schoolbevolking blijkt nauwelijks van invloed op de woordenschat; noch het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond, noch de mate van etnische diversiteit hangen samen met de woordenschat. Het gemiddelde opleidingsniveau van ouders lijkt wel effect te hebben: hoe hoger dat is, hoe ruimer de woordenschat van de individuele leerling. De verschillen zijn echter niet zo groot: het verschil tussen leerlingen op een school met een laag en hoog gemiddeld ouderlijk opleidingsniveau (P10-P90) is bijna drie punten, een geringer verschil dan bij leesvaardigheid. Het gemiddeld opleidingsniveau van ouders is dan ook slechts voor een heel beperkt deel verantwoordelijk voor de verschillen tussen scholen (de variantie op schoolniveau neemt met een procentpunt af, zie de regel 'reductie schoolniveau ten opzichte van model 0' voor model 5 en model 2).

Rekenvaardigheid

De rekentoets meet uiteenlopende vaardigheden op het terrein van rekenen. Over het algemeen zijn er slechts geringe verschillen tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen, veel geringer dan bij de twee taaltoetsen (tabel 4.4: model 1). Bovendien vallen die verschillen grotendeels weg als we rekening houden met het opleidingsniveau van ouders van leerlingen (model 2). Leerlingen met een overige niet-westerse achtergrond presteren beter dan op grond van het opleidingsniveau van hun ouders zou worden verwacht. Ook het op het gebied van rekenvaardigheid heeft de taalvaardigheid van de moeder een – zij het geringe – voorspellende waarde. Meisjes rekenen slechter dan jongens. Verschillen op schoolniveau zijn voor 21% te herleiden tot de individuele achtergronden van leerlingen (zie 'reductie schoolniveau ten opzichte van model 0' in de kolom model 2).

Tabel 4.4

Multilevel analyse rekenvaardigheid groep 8 basisonderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5	model 6	model 7
constante	117,0	118,6	110,8	111,3	111,6	108,2	109,3	110,6
Individuele en gezinskenmerken								
geslacht (referentie= jongen)								
meisje		-2,9	-2,7	-2,7	-2,7	-2,7	-2,7	-2,7
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)								
Turks		-2,0	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Marokkaans		-2,8	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ander islamitisch land		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Surinaams/Antilliaans		-2,9	-1,9	-1,6	n.s.	-1,6	-1,6	n.s.
overig niet-westers		n.s.	2,3	2,6	2,7	2,5	2,5	2,7
Oost-Europees		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
westers		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
opleiding ouders (1-7)			1,3	1,3	1,3	1,2	1,2	1,3
taalvaardigheid moeder			0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5
schoolkenmerken								
% leerlingen van niet-westerse herkomst (0-10% = referentie)								
10-24%				n.s.			n.s.	
25-49%				n.s.			n.s.	
50-74%				-1,7			n.s.	
75-100%				n.s.			n.s.	
etnische diversiteit (0-1)					-2,7			-2,3
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						0,6	n.s.	n.s.
variantie componenten								
leerlingniveau	71,7	69,3	65,5	65,5	65,5	65,5	65,5	65,5
schoolniveau	13,1	11,9	10,3	10,3	10,1	10,2	10,3	10,1
reductie schoolniveau model 0 (%)	t.o.v.	9	21	22	23	22	21	23
intraclass correlatie	0,154	0,147	0,136	0,135	0,133	0,135	0,136	0,133

 n.s. : niet-significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Rekenvaardigheid en schoolkenmerken

Het zwarte-scholeneffect is bij rekenvaardigheid zeer gering: alleen voor scholen met 50-74% leerlingen met een niet-westerse achtergrond vinden we een significante negatieve afwijking (bij de andere categorieën is de kleine negatieve afwijking niet significant). Uit eerdere analyses van het SCP bleek dat het zwarte-scholeneffect in de periode tot 2003 vooral bij rekenen veel kleiner werd, in 2007 vinden we er nauwelijks nog iets van terug. De mate van etnische diversiteit heeft eveneens een geringe samenhang met rekenvaardigheid; op scholen met een etnisch zeer diverse leerlingenpopulatie (P90) ligt de score voor rekenvaardigheid nog geen twee punten lager dan op een in etnisch opzicht homogene school (P10), dit is ongeveer gelijk aan het zwarte-scholeneffect voor scholen met 50-74% niet-westerse migrantenleerlingen.

Het gemiddelde opleidingsniveau van ouders heeft een zwakke samenhang met rekenprestaties. De kloof tussen een school met laag en hoog gemiddeld opleidingsniveau van ouders (P10-P90) is iets meer dan een punt. In samenhang met etnische compositie is het verband van het gemiddelde opleidingsniveau met rekenprestaties niet meer significant (model 6 en 7), het effect van etnische diversiteit zwakt dan nog verder af (model 7). Over het geheel genomen is de samenhang tussen de schoolvariabelen en rekenprestaties zwak: de verschillen tussen scholen nemen met slechts 1 à 2% af als we rekening houden met de etnische en sociaaleconomische contextkenmerken.

Cito-eindtoets

De Cito-eindtoets speelt een belangrijke rol bij de toelating van leerlingen tot de verschillende niveaus van voortgezet onderwijs. De toets heeft een sterk voorspellende waarde voor het verloop van schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs. De toets bestaat uit drie onderdelen (taal, rekenen en studievoordigheden), die tot een totaalscore worden gecombineerd. We beperken ons hier tot de totaalscore (tabel 4.5).

Leerlingen met een Turkse, Marokkaanse en Surinaamse/Antilliaanse achtergrond hebben lagere scores op de eindtoets dan autochtoon Nederlandse leerlingen (model 1). Deze achterstand is gedeeltelijk toe te schrijven aan het lage opleidingsniveau van de ouders van deze leerlingen (model 2), maar leerlingen uit deze groepen presteren ook bij een gelijk ouderlijk opleidingsniveau toch nog slechter dan autochtoon Nederlandse leerlingen. Leerlingen met een overige niet-westerse achtergrond presteren weer beter dan op grond van de opleidingsachtergrond van hun ouders zou worden verwacht. Het opleidingsniveau van ouders heeft net als bij andere prestatievariabelen een belangrijke voorspellende waarde. Tussen leerlingen met ongeschoolde en academisch gevormde ouders zit een kloof van naar schatting tien punten. Verschillen tussen scholen nemen met bijna de helft af als we rekening houden met de individuele achtergronden van leerlingen (zie 'reductie variantie schoolniveau ten opzichte van model 0').

Tabel 4.5

Multilevel analyse Cito-eindtoets groep 8 basisonderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5	model 6	model 7
constante	533,5	535,3	524,1	525,1	525,3	518,8	519,4	519,2
Individuele en gezinskenmerken								
geslacht (jongen = referentie)								
meisje	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)								
Turks		-5,6	-2,4	-1,6	-1,6	-1,7	-1,6	-1,5
Marokkaans		-4,6	-1,5	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ander islamitisch land		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Surinaams/Antilliaans		-4,0	-2,4	n.s.	n.s.	-1,7	n.s.	n.s.
overig niet-westers		n.s.	2,3	2,9	2,9	2,8	2,8	3,0
Oost-Europees		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
westers		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)								
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)		n.s.	-1,8	-2,0	-2,0	-2,0	-2,0	-2,1
opleiding ouders (1-7)			1,7	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
taalvaardigheid moeder (1-5)			0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
schoolkenmerken								
% leerlingen van niet-westerse herkomst (0-10% = referentie)								
10-24%				-1,9			-1,4	
25-49%				-1,6			n.s.	
50-74%				-3,0			n.s.	
75-100%				-2,2			n.s.	
etnische diversiteit (0-1)					-3,8			n.s.
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						1,5	1,3	1,2
variantie componenten								
leerlingniveau	87,7	86,7	79,4	79,3	79,3	79,3	79,3	79,3
schoolniveau	17,3	13,2	9,0	8,4	8,5	8,0	8,0	8,0
reductie schoolniveau t.o.v. model 0 (%)		24	48	51	51	54	54	54
intraclass correlatie	0,165	0,132	0,102	0,096	0,097	0,092	0,091	0,092

 n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Cito-eindtoets en schoolkenmerken

Beide varianten van etnische compositie – het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond en de mate van etnische diversiteit – hangen samen met de score op de Cito-eindtoets. Het zwarte-scholennadeel is maximaal bij scholen van 50-74% leerlingen; leerlingen met een vergelijkbare achtergrond halen op deze scholen een naar schatting drie punten lagere score op de eindtoets dan leerlingen op (vrijwel) witte scholen. Het geschatte nadeel van een hoge mate van etnische diversiteit ligt in dezelfde orde van grootte; op scholen met een etnisch zeer diverse leerlingenpopulatie (P90) ligt de score op de eindtoets bijna drie punten lager dan op scholen met een etnisch homogene leerlingenpopulatie (P10).

Het gemiddelde opleidingsniveau van ouders (model 5) is belangrijker voor het verklaren van verschillen tussen scholen dan de beide varianten etnische samenstelling (zie 'reductie schoolniveau t.o.v. model 0'). Het verschil tussen leerlingen op scholen met een laag en hoog gemiddeld opleidingsniveau van ouders (P10- P90) is ongeveer drie punten. Als we rekening houden met het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders van leerlingen, zijn er bovendien geen verschillen tussen meer tussen zwarte en witte scholen, noch tussen etnisch homogene en etnisch diverse scholen (zie model 6 en model 7). Bij een gegeven sociaaleconomische samenstelling vinden we dus geen effecten van de etnische samenstelling op de Cito-eindtoets.

Verschillen de contexteffecten voor verschillende groepen leerlingen?

Het opleidingsniveau van ouders van een leerling is een belangrijke voorspeller van het prestatieniveau van leerlingen. Bij alle prestatiematen is dit het kenmerk met de grootste voorspellende waarde.¹⁵ We zijn nagegaan of de invloed van het ouderlijk opleidingsniveau varieert tussen scholen.¹⁶ Bij twee onderdelen – het taalonderdeel 'woordenschat' en de Cito-eindtoets – blijkt dat het geval. Daarbij is er een wisselwerking met de sociaaleconomische samenstelling. Het prestatieverschil tussen kinderen met lager en hoger opgeleide ouders neemt toe naarmate het gemiddelde opleidingsniveau van ouders in een school hoger is. Of anders gezegd: kinderen van hoger opgeleide ouders lijken meer baat te hebben bij een basisschool waar het gemiddelde opleidingsniveau op een hoog peil ligt dan kinderen van lageropgeleide ouders (voor de schattingsresultaten, zie tabel B.1 in de bijlage).

Voor de score op de Cito-eindtoets vonden we eerder een verschil van ongeveer drie punten tussen scholen met een laag en een hoog gemiddeld opleidingsniveau van ouders (verschil P10-P90), maar dit verschil loopt uiteen van slechts een punt voor leerlingen met relatief laagopgeleide ouders (lbo/vbo diploma) tot bijna vier punten voor leerlingen met ouders die op relatief hoog zijn opgeleid (hbo-niveau). Voor een vergelijkbare conclusie over de Cito-eindtoets op basis van oudere gegevens, zie Van Haalen (2008).

Bij 'woordenschat' zien we dit beeld in nog sterkere mate terug: het voordeel van veel medeleerlingen met hoog opgeleide ouders is gemiddeld bijna drie punten (verschil P10-P90), maar loopt uiteen van minder dan een punt voor leerlingen met ouders met

relatief laagopgeleide ouders (lbo/vbo-diploma) tot bijna zes punten voor leerlingen met ouders met een relatief hoogopgeleide ouders (hbo-niveau).

Kinderen van laag opgeleide ouders lijken dus minder te profiteren van een gunstige sociaaleconomische context dan kinderen van hoger opgeleide ouders.

4.3 Conclusie

Wat is, samenvattend, het belang van de onderzochte contextkenmerken voor leerprestaties aan het einde van het basisonderwijs? Als we de etnische compositie van de schoolpopulatie als enig schoolkenmerk in de voorspelling meenemen, vinden we een zeker effect op leerprestaties. Dit effect is nog het sterkst bij het taalonderdeel begrijpend lezen en de Cito-eindtoets; bij rekenen en het taalonderdeel 'woordenschat' is het geringer of afwezig. Het effect van de twee onderscheiden varianten van etnische compositie op leerprestaties verschilt niet wezenlijk; het zwarte-scholennadeel is bij leesvaardigheid en de Cito-eindtoets van ongeveer dezelfde orde van grootte als het geschatte nadeel van een etnisch sterk diverse leerlingpopulatie ten opzichte van een etnisch vrijwel homogene leerlingpopulatie. Bij leesvaardigheid gaat het om een verschil van ongeveer een derde van de afstand tussen leerlingen met opeenvolgende schooladviezen, bij de Cito-eindtoets om iets minder dan de helft van deze afstand. De sociaaleconomische compositie van de schoolbevolking lijkt belangrijker voor leerprestaties dan de etnische compositie: het gemiddelde opleidingsniveau van ouders hangt sterker samen met leerprestaties dan het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond of de mate van etnische diversiteit (behalve bij rekenen, waar de contextinvloeden hoe dan ook gering zijn). In samenhang met de sociaaleconomische compositie vinden we bovendien bij leesvaardigheid en de Cito-eindtoets niet langer een effect van de etnische samenstelling op prestaties. De prestaties van leerlingen op zwarte scholen dan wel op scholen met een hoge etnische diversiteit liggen in die gevallen op het niveau dat past bij het gemiddelde opleidingsniveau van ouders op die scholen.

5 Contexteffecten in het voortgezet onderwijs

Ook in het voortgezet onderwijs hebben we de invloed van de etnische en sociaaleconomische samenstelling op leerprestaties onderzocht. Net als in het basisonderwijs zijn de etnische compositie van leerlingenpopulaties op verschillende manieren benaderd: via het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond (het zwarte-scholeneffect) en in de vorm van de etnische diversiteit. Verder gaan we weer na wat de verhouding is tussen de mogelijke invloed van de etnische en de sociaaleconomische samenstelling op leerprestaties.

Differentiatie naar niveau

Een belangrijk verschil met het basisonderwijs is de differentiatie tussen leerwegen van verschillend niveau in het voortgezet onderwijs. In een deel van de scholen komen leerlingen eerst in een brugklas, maar daarna worden ze verdeeld over verschillende niveaus, uiteenlopend van de basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo tot het vwo of gymnasium. Het curriculum dat op de verschillende niveaus wordt aangeboden, verschilt van niveau en inhoud, en ook de cognitieve vaardigheden van leerlingen lopen sterk uiteen. Vanwege deze differentiatie heeft het vraagstuk van de effecten van de etnische en sociaaleconomische compositie van de schoolbevolking in het voortgezet onderwijs een ander karakter dan in het basisonderwijs. Leerlingen met een niet-westerse achtergrond komen nog vaak met een achterstand van de basisschool en zijn daardoor in het voortgezet onderwijs oververtegenwoordigd op de lagere niveaus (Gijsberts en Herweijer 2009). Ook de spreiding van leerlingen uit verschillende opleidingsmilieus over niveaus van voortgezet onderwijs is verre van evenwichtig; leerlingen uit de hogere sociale milieus zijn oververtegenwoordigd op de hogere onderwijsniveaus. In het basisonderwijs komt de invloed van het milieu van herkomst vooral tot uiting in prestatieverschillen binnen scholen, in het voortgezet onderwijs manifesteert die invloed zich vooral in de verdeling van leerlingen over verschillende niveaus.

Nadat leerlingen in het voortgezet onderwijs op basis van hun schooladvies en Cito-eindtoets zijn geselecteerd voor verschillende niveaus, heeft het milieu van herkomst een niet meer zo grote invloed op de verdere schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs. Die invloed is in ieder geval veel kleiner dan de invloed van het milieu van herkomst op de verdeling over niveaus bij aanvang van het voortgezet onderwijs (Bronneman et al. 2002). Voor onze analyses betekent dit dat we geen sterke effecten zullen vinden van het milieu van herkomst op leerprestaties, als we rekening houden met het niveau van voortgezet onderwijs waarvoor leerlingen zijn geselecteerd.

De differentiatie tussen leerwegen van verschillend niveau heeft ook gevolgen voor het vaststellen van etnische en sociaaleconomische contexteffecten. We moeten daarbij rekening houden met de overlap tussen de etnische en sociaaleconomische samenstelling aan de ene kant, en het niveau van het aangeboden onderwijs aan de andere kant. Scholen die alleen de lagere niveaus aanbieden, hebben anders samengestelde

leerlingenpopulaties dan scholen die alleen de hogere niveaus aanbieden, maar die verschillen in samenstelling zijn niet de oorzaak van prestatieverschillen tussen deze scholen.

5.1 Aanpak van de analyse

In het voortgezet onderwijs analyseren we de prestaties van leerlingen in het derde leerjaar van het vmbo, havo en vwo op het gebied van Nederlandse taal en wiskunde. De gegevens komen uit het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek en we hebben bruikbare gegevens voor ongeveer 4600 leerlingen in 67 scholen (voor details over de gegevens zie Zijlsling et al. 2009).

Contextkenmerken

De analyse in het voortgezet onderwijs richt zich op dezelfde contextkenmerken als in het basisonderwijs: de etnische en sociaaleconomische samenstelling. Voor een toelichting op de gebruikte indicatoren verwijzen we naar paragraaf 4.1. Bij het berekenen van de indicatoren voor de etnische en sociaaleconomische samenstelling zijn scholen met een breed aanbod van onderwijsniveaus ‘opgeknipt’ in kleinere delen, opdat de indicatoren representatief zijn voor de context waarmee leerlingen dagelijks te maken hebben.¹⁷

Controlevariabelen op individueel niveau

Om de invloed van contextkenmerken zo goed mogelijk te schatten hebben we in het basisonderwijs rekening gehouden met kenmerken waarvan bekend is dat ze invloed hebben op leerprestaties. We gebruiken deze kenmerken ook in het voortgezet onderwijs. Daarnaast is in het voortgezet onderwijs bekend op welk niveau leerlingen onderwijs volgen. Dit geeft een indicatie voor het niveau waarop leerlingen in voortgezet onderwijs zijn gestart, zodat we tot op zeker hoogte kunnen corrigeren voor verschillen in aanvangsniveau in het voortgezet onderwijs.¹⁸ Bovendien houden we daarmee ook rekening met de overlap van het onderwijsniveau met de onderzochte contextvariabelen (de etnische en sociaaleconomische samenstelling).

Prestatiematen

Tabel 5.1 geeft een overzicht van de prestatiemaatstaven die we in het voortgezet onderwijs hebben onderzocht: vaardigheid op het gebied van begrijpend lezen, de woordenschat en wiskunde. Naast het gemiddelde en standaarddeviatie geeft de tabel een uitsplitsing naar onderwijsniveau, waarbij ook bekend is of leerlingen op grond van leerachterstanden bij de start van het voortgezet onderwijs zijn geïndiceerd voor leerwegondersteuning.

Tabel 5.1

Overzicht van gebruikte prestatiematen in leerjaar drie van het voortgezet onderwijs, 2007/'08

	begrijpend lezen	woordenschat	wiskunde
gemiddelde	67,2	75,9	68,6
standaarddeviatie	18,2	15,8	17,4
minimum	4	9	9
maximum	99	100	99
niveau van voortgezet onderwijs			
leerwegondersteuning	42,9	49,0	38,8
basisberoepsgerichte leerweg	48,5	51,9	47,1
kaderberoepsgerichte leerweg	52,3	63,4	51,2
gemengde/theoretische leerweg	64,8	72,0	62,0
havo	66,7	80,4	72,1
vwo	79,4	86,6	82,5
toename per niveau	7,3	7,5	8,7
aantal leerlingen	4.720	4.555	4.716

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Bij alle drie de prestatiematen zijn er grote verschillen naar onderwijsniveau. Bij begrijpend lezen valt op dat er een klein verschil is tussen leerlingen in vmbo gemengde/theoretische leerweg en de havo.

5.2 Analyseresultaten

Begrijpend lezen

We volgen een stapsgewijze aanpak waarbij we eerst rekening houden met het niveau van het gevolgde onderwijs, daarna met individuele kenmerken en de gezinsachtergrond van leerlingen, waarna we tenslotte de verschillende contextkenmerken toevoegen. Zoals verwacht, zijn er grote verschillen tussen leerlingen op de diverse niveaus van onderwijs (tabel 5.2) en de verschillen tussen scholen zijn voor een groot deel (87%) te herleiden tot het niveau van het gevolgde onderwijs (model 1). In een volgende stap zijn het geslacht van de leerling, de etnische herkomst, de migratiegeneratie, het opleidingsniveau van de ouders en de taalvaardigheid van de moeder toegevoegd. Evenals in het basisonderwijs scoren meisjes op het onderdeel leesvaardigheid beter dan jongens. Leerlingen met een Turkse achtergrond hebben – net als in het basisonderwijs – op dit onderdeel de grootste achterstand op autochtoon Nederlandse leerlingen. Daarnaast blijft de leesvaardigheid van leerlingen uit overige islamitische landen en van Surinaamse/Antilliaanse leerlingen achter bij die van autochtoon Nederlandse leerlin-

gen. Bij al deze

Tabel 5.2

Multilevelanalyse begripend lezen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
constante	64,2	64,6	64,6	64,4	63,9	63,3
individuele en gezinskenmerken						
onderwijsniveau (referentie = vmbo gemengd/theoretisch)						
leerwondersteuning		-22,5	-22,0	-22,1	-22,2	-21,8
basisberoepsgericht		-15,3	-14,5	-14,6	-14,6	-14,3
kaderberoepsgericht		-12,9	-12,3	-12,4	-12,4	-12,1
havo		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
vwo		14,5	14,1	14,2	14,2	13,9
geslacht (referentie = jongen)						
meisje			3,0	3,0	3,0	3,0
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)						
Turks			-8,6	-8,7	-8,8	-8,6
Marokkaans			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ander islamitisch land			-5,3	-5,4	-5,4	-5,3
Surinaams/Antilliaans			-5,6	-5,7	-5,8	-5,6
overig niet-westers			-4,8	-4,9	-4,9	-4,8
overig- westers			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)						
			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)						
			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
opleiding ouders (1-7)						
			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
taalvaardigheid moeder (1-5)						
			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
schoolkenmerken						
proportie leerlingen van niet-westerse herkomst (0-1)						
				n.s.		
etnische diversiteit (0-1)						
					n.s.	
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						
						n.s.
variantie componenten						
leerlingniveau	229,0	206,2	203,0	203,0	203,0	203,0
schoolniveau	114,6	16,9	17,2	17,4	17,2	17,5
reductie schoolniveau t.o.v. model 0 (%)		87	86	86	86	86
intraclass correlatie	0,333	0,076	0,078	0,079	0,078	0,079

n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

verschillen is al rekening gehouden met het niveau van het gevolgde onderwijs: leerlingen uit de genoemde groepen komen dus ook binnen de onderscheiden niveaus slechter voor de dag dan autochtoon Nederlandse leerlingen.

Anders dan de etnische herkomst hangt het opleidingsniveau van ouders niet samen met de leesvaardigheid. Dit betekent niet dat er geen verschillen zijn in leesvaardigheid tussen kinderen met lager en hoger opgeleide ouders, maar de invloed van het ouderlijk opleidingsmilieu verloopt volledig via het niveau van het gevolgde onderwijs. Gegeven de school die leerlingen bezoeken en het niveau van onderwijs dat ze volgen, zijn er geen verschillen meer in leesvaardigheid naar ouderlijk opleidingsmilieu.

Analyses op de voorlopers van het COOL⁵⁻¹⁸ cohort (het VOCL '89 '93 en '99) wezen eveneens in deze richting; ook destijds werden er slechts geringe prestatieverschillen naar sociaaleconomische status gevonden, gegeven het niveau waarmee leerlingen in het voortgezet onderwijs van start waren gegaan (Kuyper en Van der Werf 2007). Ook de aanzienlijke verschillen tussen kinderen van lager en hogeropgeleide ouders in bereikt niveau in het voortgezet onderwijs zijn in belangrijke mate terug te voeren op de prestatieverschillen bij aanvang van het voortgezet onderwijs (Bronneman et al. 2002: 123).¹⁹

Leesvaardigheid en schoolkenmerken

In drie volgende analysestappen zijn de etnische en sociaaleconomische contextvariabelen afwisselend toegevoegd (percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond, etnische diversiteit, gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen).²⁰ Over de resultaten kunnen we kort zijn: geen van deze kenmerken hangt samen met de leesvaardigheid. Omdat geen van de drie contextvariabelen afzonderlijk samenhangen met leesvaardigheid, presenteren we geen schattingen waarin het effect van de etnische en sociaaleconomische compositievariabelen tegelijk is geschat.

De uitkomsten laten zien dat het niveau van het gevolgde onderwijs essentieel is voor het ontstaan van prestatieverschillen tussen scholen voor voortgezet onderwijs. Als we dit kenmerk niet opnemen in de modellen, vinden we een sterk positief contexteffect van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders op leesvaardigheid (schatting niet in tabel 5.2). De interpretatie daarvan is dat het gemiddelde opleidingsniveau van ouders hoger is op de hogere niveaus van voortgezet onderwijs, maar dat is niet de oorzaak van betere prestaties op de hogere niveaus van voortgezet onderwijs.

Bij het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond doet zich een vergelijkbaar patroon voor. Als we geen rekening houden met het niveau van het gevolgde onderwijs, lijken de leesprestaties slechter te worden naarmate het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond toeneemt.²¹ Doen we dat wel, dan is er geen sprake meer van enige samenhang. Het is dus belangrijk om rekening te houden met het niveau van het gevolgde onderwijs.

Woordenschat

Ook bij de woordenschattoets zien we bovenal grote verschillen tussen leerlingen op lagere en hogere onderwijsniveaus (tabel 5.3). De verschillen tussen scholen nemen met meer dan 90% af als we rekening houden met het niveau van het gevolgde onderwijs (zie 'reductie schoolniveau t.o.v. model 0' voor model 1). Naast deze verschillen naar onderwijsniveau valt op dat leerlingen uit de verschillende niet-autochtoon Nederlandse herkomstgroepen relatief slecht presteren, meer nog dan bij leesvaardigheid. Het opgroeien met ouders die het Nederlands van huis uit minder goed beheersen lijkt dus met name nadelig voor de Nederlandse woordenschat. De positieve score van leerlingen met een gemengd ouderpaar bevestigt dat beeld: als een van de ouders een autochtoon Nederlandse achtergrond heeft scoren leerlingen beter dan wanneer hun beide ouders een migrantenachtergrond hebben. Ook nu valt op dat vooral leerlingen met een Turkse achtergrond een grote achterstand hebben. De zwakke taalvaardigheid van Turkse leerlingen heeft waarschijnlijk te maken met de relatief sterke gerichtheid op de eigen gemeenschap, die typerend is voor Turkse migranten. Migrantleerlingen van de eerste generatie presteren slechter dan die van de tweede generatie, die is geboren en getogen in Nederland. De taalvaardigheid van de moeder heeft een positieve invloed. Meisjes hebben een geringere woordenschat dan jongens, dit in tegenstelling tot de voorsprong die ze hebben op het onderdeel begrijpend lezen. Het ouderlijk opleidingsniveau heeft geen invloed op de woordenschat. Ook bij de woordenschat loopt de invloed van het ouderlijk opleidingsmilieu via het niveau van het gevolgde onderwijs.

Woordenschat en schoolkenmerken

In modellen drie, vier en vijf zijn de verschillende schoolkenmerken toegevoegd. Alleen het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond heeft een geringe negatieve invloed op de woordenschat van leerlingen. Omdat de variatie in percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond in het voortgezet onderwijs minder groot is dan in het basisonderwijs, gaat het in praktijk maar om een bescheiden effect. Het verschil tussen een school met weinig of geen, en een school met veel leerlingen met een niet-westerse achtergrond (het P10-P90 verschil) is minder dan een punt. Omdat het gemiddelde opleidingsniveau van ouders geen invloed heeft, is het op zich bescheiden zwarte-schooleffect – anders dan in het basisonderwijs – niet te herleiden tot de sociaaleconomische dimensie.

Wiskunde

Bij wiskunde zien we eveneens sterke verschillen tussen leerlingen op onderscheiden niveaus van voortgezet onderwijs (tabel 5.4). Net als bij de twee taalonderdelen hebben Turkse leerlingen weer de grootste achterstand op autochtoon Nederlandse leerlingen, ook bij eenzelfde onderwijsniveau. Verder staan ook leerlingen uit overige islamitische landen en in mindere mate Surinaamse/Antilliaanse leerlingen op achterstand.

Tabel 5.3

Multilevelanalyse woordenschat in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
constante	72,7	72,1	68,5	68,9	69,0	67,8
individuele en gezinskenmerken						
onderwijsniveau (referentie = vmbo gemend/theoretisch)						
leerwegondersteuning		-23,3	-22,5	-22,0	-22,3	-22,4
basisberoepsgericht		-19,7	-19,5	-19,2	-19,4	-19,4
kaderberoepsgericht		-9,1	-8,7	-8,5	-8,6	-8,6
havo		8,2	7,9	7,8	7,9	7,8
vwo		14,3	14,0	13,9	14,0	13,9
geslacht (referentie = jongen)						
meisje			-2,4	-2,4	-2,4	-2,4
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)						
Turks			-12,7	-12,3	-12,5	-12,6
Marokkaans			-3,9	n.s.	-3,8	-4,0
ander islamitisch land			-8,1	-7,6	-7,7	-7,8
Surinaams/Antilliaans			-5,2	-4,6	-4,9	-5,1
overig niet-westers			-7,2	-6,8	-7,0	-7,1
overig- westers			-3,7	-3,5	-3,5	-3,6
eerste generatie (referentie = tweede generatie)						
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)			3,3	3,1	3,2	3,3
opleiding ouders (1-7)			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
taalvaardigheid moeder (1-5)			1,0	1,0	1,0	1,0
schoolenkenmerken						
proportie leerlingen van niet-westerse herkomst (0-1)				-6,1		
etnische diversiteit (0-1)					n.s.	
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						n.s.
variantie componenten						
leerlingniveau	140,7	129,9	123,5	123,5	123,5	123,5
schoolniveau	122,4	9,9	7,5	7,2	7,5	7,6
reductie schoolniveau. t.o.v. model 0 (%)		92	94	94	94	94
intraclass correlatie	0,465	0,071	0,057	0,055	0,058	0,058

 n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Tabel 5.4

Multilevel analyse wiskunde in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs, 2007/'08

	model 0	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
constante	63,6	61,3	66,9	66,8	66,4	68,1
individuele en gezinskenmerken						
onderwijsniveau (referentie = vmbo gemend/ theoretisch)						
leerwondersteuning		-23,1	-23,0	-23,2	-23,2	-23,6
basisberoepsgericht		-16,5	-16,5	-16,7	-16,6	-17,1
kaderberoepsgericht		-11,5	-11,5	-11,6	-11,6	-12,0
havo		10,3	10,3	10,3	10,3	10,8
vwo		21,2	21,2	21,2	21,2	21,9
geslacht (referentie= jongen)						
meisje			-5,1	-5,1	-5,1	-5,1
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)						
Turks			-7,1	-7,2	-7,2	-7,1
Marokkaans			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
ander islamitisch land			-5,9	-5,9	-6,0	-5,9
Surinaams/Antilliaans			-3,6	-3,7	-3,7	-3,6
overig niet-westers			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
overig- westers			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)						
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
opleiding ouders (1-7)			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
taalvaardigheid moeder (1-5)			n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
schoolkenmerken						
proportie leerlingen van niet-westerse her- komst (0-1)				n.s.		
etnische diversiteit (0-1)					n.s.	
gemiddeld opleidingsniveau ouders (1-7)						n.s.
variantie componenten						
leerlingniveau	152,6	134,5	127,3	127,3	127,3	127,3
schoolniveau	172,3	15,8	15,0	15,2	15,2	15,3
reductie schoolniveau. t.o.v. model 0 (%)		91	91	91	91	91
intraclass correlatie	0,530	0,105	0,106	0,107	0,106	0,107

 n.s. : niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ITS/SCO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

De achterstand van meisjes bij rekenen aan het einde van het basisonderwijs zien we terug in lagere wiskundescores in het derde jaar van het voortgezet onderwijs. Het ouderlijk opleidingsniveau heeft – net als bij de taalonderdelen – geen invloed op wiskundeprestaties. De prestatieverschillen tussen kinderen van lager en hogeropgeleide ouders komen dus ook bij wiskunde voornamelijk tot stand via het niveau van het gevolgde onderwijs.

Wiskundige vaardigheden en schoolkenmerken

De differentiatie naar niveau is in belangrijke mate verantwoordelijk voor de prestatieverschillen tussen scholen. Er blijft niet veel over van de variantie tussen scholen als we rekening houden met niveau van het gevolgde onderwijs (de reductie van de variantie op schoolniveau is 91%). Evenals bij de taalonderdelen vinden we geen effecten van de etnische en sociaaleconomische contextkenmerken; het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond, noch de mate van etnische diversiteit, noch het gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen is van invloed op de wiskundescores.

5.3 Conclusie

Kenmerkend voor het Nederlandse voortgezet onderwijs is de verdeling van leerlingen over leerwegen over verschillend niveau. Deze differentiatie gaat gepaard met grote verschillen in prestatieniveau. De etnische en de sociaaleconomische samenstelling van de leerlingenpopulaties van scholen blijken daar weinig of niets aan toe te voegen. De uitzondering is het onderdeel woordenschat, waar zich een klein negatief zwarte-scholeneffect voordoet. De 'verborgen' differentiatie tussen basisscholen met verschillend publiek heeft in het voortgezet onderwijs plaatsgemaakt voor de differentiatie tussen verschillende onderwijsniveaus, en tussen scholen die verschillende niveaus aanbieden. Dat laatste is veel meer bepalend voor prestaties van leerlingen die we hier hebben onderzocht dan de samenstelling van het leerlingenpubliek dat de scholen trekken. Op het specifieke terrein van voortijdig schoolverlaten zijn er overigens wel aanwijzingen dat de etnische contextvariabele van belang is. Zowel Traag en Van der Velden (2007) als Herweijer (2008b) vonden een negatief zwarte-scholeneffect op het risico van voortijdig schoolverlaten.

De gelaagdheid van het voortgezet onderwijs is ook de reden dat we geen invloed vinden van het opleidingsniveau van ouders op leerprestaties. Het opleidingsniveau van ouders heeft grote invloed op de verdeling van leerlingen over niveaus in het voortgezet onderwijs, maar als die verdeling tot stand is gekomen, heeft het daarna niet veel invloed op de prestaties die op de verschillende niveaus worden geleverd. Dit mechanisme is echter niet van toepassing op de invloed van de etnische herkomst. Hoewel leerlingen op basis van hun prestaties worden geselecteerd voor verschillende niveaus van voortgezet onderwijs, blijven de prestaties van leerlingen uit sommige niet-westerse herkomstgroepen flink achter bij die van autochtoon Nederlandse leerlingen. Met name de achterstand van leerlingen van Turkse herkomst is opvallend.

6 Conclusies en slotbeschouwing

Heeft etnische diversiteit een nadelige invloed op leerprestaties in het Nederlandse onderwijs? Op basis van internationale gegevens concludeert Dronkers (2010) dat etnische diversiteit in scholen een negatief effect heeft op leerresultaten. Het is echter de vraag of Dronkers (2010) conclusies ook opgaan voor het Nederlandse onderwijs. We hebben dit onderzocht aan de hand van gegevens over het leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs.

Beperkte effecten van etnische diversiteit in het basisonderwijs

De uitkomsten van onze analyses laten zien dat etnische diversiteit slechts een beperkte invloed heeft op leerprestaties in basisonderwijs. We vinden een negatief effect op de leesvaardigheid en op de score op de Cito-eindtoets. De omvang van dit effect is niet erg groot en prestatieverschillen tussen leerlingen op verschillende scholen zijn maar voor een klein deel te herleiden tot de mate van etnische diversiteit op die scholen. Bij rekenen en het taalonderdeel 'woordenschat' is het effect nog geringer, of afwezig. Als we tevens rekening houden met de sociaaleconomische context (het gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen) vinden we bovendien geen zelfstandig effect meer van etnische diversiteit op leerprestaties. De prestaties van leerlingen op etnisch diverse basisscholen liggen op het niveau dat past bij het gemiddeld lagere opleidingsniveau van ouders van leerlingen op die scholen.

Deze bevindingen wijken af van die van Dronkers (2010), die effecten vond van zowel de mate van etnische diversiteit als van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders. We vinden dit maar gedeeltelijk terug in het Nederlandse basisonderwijs: wel een positief effect van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders, maar geen negatieve invloed van de mate van etnische diversiteit. De uitzondering is het onderdeel rekenvaardigheid, waar ook in samenhang met het gemiddeld opleidingsniveau een klein negatief effect van etnische diversiteit zichtbaar blijft.

Karssen et al. (2011) trekken naar aanleiding van een anders opgezette analyse op de COOL-cohortdata eveneens de conclusies dat etnische diversiteit weinig toevoegt als voorspeller van leerprestaties in het Nederlandse basisonderwijs.

Zwarte-schooleffecten in het basisonderwijs eveneens beperkt

In lijn met eerder onderzoek vinden we in het basisonderwijs bij sommige prestatiepunten een nadelige invloed van zwarte scholen op leerprestaties. Het gaat daarbij om dezelfde prestatiepunten als bij etnische diversiteit: leesvaardigheid en de Cito-eindtoets. Dit effect is niet erg groot, en net als in het geval van etnische diversiteit valt het weg als we tevens rekening houden met het gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen op witte en zwarte scholen. De prestaties van leerlingen op die scholen komen overeen met het niveau dat mag worden verwacht op basis van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders.

Sociaaleconomische samenstelling van invloed op leerprestaties in het basisonderwijs

Bij drie van de vier prestatiematen vinden we in het basisonderwijs effecten van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders. Deze effecten zijn sterker dan die van de etnische samenstelling; de sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties lijkt dus belangrijker voor leerprestaties dan de etnische samenstelling. Dat in samenhang met de sociaaleconomische samenstelling geen effecten meer zichtbaar zijn van de etnische samenstelling bij leesvaardigheid en de Cito-eindtoets wijst eveneens in die richting.

Geen effecten van etnische diversiteit in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs hebben we voor geen van de onderzochte prestatiematen nadelige effecten van etnische diversiteit op leerprestaties gevonden. De niveaudifferentiatie in het voortgezet onderwijs blijkt verreweg de belangrijkste factor voor het verklaren van verschillen in leerprestaties tussen leerlingen op verschillende scholen. Gegeven het niveau van het gevolgde onderwijs hebben de etnische noch de sociaaleconomische contextvariabelen een aanvullende invloed op leerprestaties. Dit met uitzondering van het onderdeel woordenschat, waar zich een klein negatief zwartescholeneffect voordoet.

Dit resultaat staat haaks op de bevindingen van Dronkers (2010) die in het secundair onderwijs effecten op leerprestaties vond van zowel de etnische diversiteit als de sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties. De oorzaak van dit verschil is waarschijnlijk dat we in de analyse van het Nederlandse voortgezet onderwijs rekening hebben gehouden met het niveau van het onderwijs dat leerlingen volgen. Doen we dat niet dan vinden we met name sterke effecten van het contextkenmerk 'gemiddeld opleidingsniveau van ouders van leerlingen'. Verschillen tussen scholen in gemiddeld opleidingsniveau van ouders van leerlingen vallen echter in belangrijke mate samen met het niveau van onderwijs dat scholen aanbieden. Dat laatste geeft de doorslag bij het ontstaan van prestatieverschillen tussen scholen in het voortgezet onderwijs.

Zwarte scholen versus etnische diversiteit: verschillende benaderingen maar een vergelijkbaar beeld

We hebben op verschillende manieren gekeken naar de invloed van de etnische samenstelling van schoolpopulaties: in termen van etnische diversiteit en in termen van het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond (zwarte-scholenbenadering). In de praktijk is er een sterke samenhang tussen de beide grootheden. De benadering in termen van etnische diversiteit leidt in het Nederlandse basisonderwijs dan ook niet tot een wezenlijk ander beeld van de betekenis van de etnische samenstelling van de leerlingenpopulaties dan de zwarte-scholenbenadering. Het maximale nadeel van de etnische compositie is in beide varianten ongeveer gelijk, en het gaat daarbij vaak om dezelfde scholen.

Opvallend is wel dat het negatieve zwarte-scholeneffect bij enkele maatstaven iets geringer is bij basisscholen met meer dan 75% leerlingen met een niet-westerse achtergrond, dan bij scholen met 50-75% van deze leerlingen. Dit lijkt te spreken in het voordeel van de benadering in termen van etnische diversiteit; scholen met meer dan 75% niet-westerse leerlingen hebben namelijk gemiddeld genomen iets minder etnisch diverse leerlingpopulaties dan scholen met 50-75% niet-westerse leerlingen. Het is echter de vraag of de geringere etnische diversiteit de belangrijkste verklaring is voor deze iets betere prestaties op zeer zwarte scholen. Scholen met 50-75% niet-westerse leerlingen zullen vaker in een instabiele situatie verkeren, waarbij de samenstelling van de leerlingpopulatie van jaar op jaar verandert. Zeer zwarte scholen zullen vaker een stabiele leerlingpopulatie hebben en zich hebben ingesteld op een leerlingpopulatie met bijna uitsluitend niet-westerse achterstandsleerlingen. Ladd en Fiske (2009) stelden op basis van gegevens van de onderwijsinspectie vast dat problemen met de kwaliteit van het onderwijsproces in basisscholen het grootst zijn op scholen waar het aantal achterstandsleerlingen behoorlijk groot is, maar niet maximaal. Ook zij zien de instabiliteit van de leerlingpopulatie op deze scholen – een groei van het aantal achterstandsleerlingen – als mogelijke oorzaak van deze kwaliteitsproblemen.

Implicaties voor het beleid

Het bevorderen van gemengde scholen is weliswaar geen kabinetsbeleid meer, maar op lokaal niveau lopen er nog steeds initiatieven in het basisonderwijs om segregatie tussen autochtoon Nederlandse en niet-westerse leerlingen tegen te gaan of terug te dringen. Onze uitkomsten geven geen aanleiding om negatieve effecten op leerprestaties te verwachten van initiatieven om beide groepen met elkaar naar school te laten gaan. In het basisonderwijs is er weliswaar een negatieve samenhang tussen de mate van etnische diversiteit en leerprestaties op sommige terreinen, maar die samenhang is niet sterk en blijkt bovendien – met een uitzondering – te herleiden tot verschillen in sociaal-economische samenstelling.

Van belang is ook dat zwarte scholen bijna altijd al een etnisch diverse samenstelling hebben. Als zich meer autochtoon Nederlandse leerlingen op deze scholen melden kan de etnische diversiteit nog iets verder toenemen, maar het effect op de mate van etnische diversiteit van de schoolpopulatie zal niet groot zijn. De komst van autochtoon Nederlandse leerlingen op zwarte scholen heeft bovendien niet alleen gevolgen voor de mate van etnische diversiteit, maar ook voor het gemiddelde opleidingsniveau van ouders van leerlingen. Dat zal waarschijnlijk toenemen, en dat kan een positieve invloed hebben op de prestaties van leerlingen op zwarte scholen. Ook bij dit kenmerk zullen de verschuivingen niet zo groot zijn, maar veranderingen in het gemiddelde opleidingsniveau van ouders hebben meer invloed op leerprestaties dan veranderingen in de mate van etnische diversiteit.

Het is dus al met al onwaarschijnlijk dat de leerprestaties van leerlingen op zwarte scholen te lijden zullen hebben onder initiatieven om meer autochtoon Nederlandse leerlingen naar deze scholen te lokken. Vanwege de waarschijnlijke stijging van het gemiddelde opleidingsniveau van ouders waarmee dat gepaard kan gaan, verwachten we eerder enig positief effect. De verwachtingen daarvan moeten niet te hooggespannen zijn. Pas bij grote verschuivingen in de sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties van basisscholen doen zich prestatieverschillen van enige omvang voor.

Bijlage

Tabel B.1

Multilevelanalyse woordenschat en Cito-eindtoets met interacties tussen het ouderlijk opleidingsniveau en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders in de school, groep 8 basisonderwijs, 2007/'08

	woordenschat model 6	woordenschat model 7	Cito-eindtoets model 6	Cito-eindtoets model 7
Constante	104,7	104,7	531,9	532,0
Individuele en gezinskenmerken				
geslacht (referentie= jongen)				
meisje	0,8	0,8	n.s.	n.s.
etnische herkomst (referentie = autochtoon Nederlands)				
Turks	-6,2	-6,0	-1,8	-1,7
Marokkaans	-3,0	-2,8	n.s.	n.s.
ander islamitisch land	-4,0	-4,0	n.s.	n.s.
Surinaams/Antilliaans	-4,5	-4,3	-1,7	n.s.
overig niet-westers	n.s.	n.s.	2,9	3,0
Oost-Europees	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Westers	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
eerste generatie (referentie = tweede generatie)	1,7	1,7	n.s.	n.s.
een autochtoon Nederlandse ouder (referentie = twee niet autochtoon Nederlandse ouders)	1,8	1,7	-2,0	-2,0
opleiding ouders (1-7)	1,7	1,7	1,7	1,7
taalvaardigheid moeder (1-5)	1,5	1,5	0,7	0,7
schoolkenmerken				
% leerlingen van niet-westerse herkomst (0-10% = referentie)				
10-24%	n.s.		-1,2	
25-49%	n.s.		n.s.	
50-74%	n.s.		n.s.	
75-100%	n.s.		n.s.	
etnische diversiteit (0-1)		n.s.		n.s.
gemiddeld opleidingsniveau ouders(1-7)	1,7	1,5	1,2	1,2
interactie individueel- schoolniveau				
gemiddeld opleidingsniveau ouders x opleiding ouders	0,7	0,7	0,3	0,4

Tabel B.1 (vervolg)

	woordenschat model 6	woordenschat model 7	Cito-eindtoets model 6	Cito-eindtoets model 7
variantie componenten				
leerlingniveau	121,2	121,2	78,3	78,3
constante	44,1	44,9	7,5	7,6
variantie opleiding ouders	0,1	0,1	0,4	0,4
covariantie opleiding ouders x constante	2,0	1,9	-1,0	-1,1
intraclass correlatie	0,267	0,271	0,092	0,092

n.s.: niet significant ($p > 0,05$)

Bron: NWO/ ITS/SO/GION/CITO (COOL '07) SCP-bewerking

Literatuur

- Bronneman-Helmers, R., L. Herweijer en R. Vogels (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2002/3).
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Driessen, Geert (2008). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. In: *Mens en Maatschappij*, jg. 83, nr. 2, p.186-189.
- Driessen, G., J. Doesborgh, G. Ledoux, I. van der Veen en M. Vergeer (red.) (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/sco-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., L. Mulder, G. Ledoux, J. Roeleveld en I. van der Veen (2009). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/2008*. Nijmegen/Amsterdam: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/ sco-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G. en M.S. Merry (2010). Hindoescholen in Nederland . Een alternatieve route naar integratie? In: *Migrantenstudies*, jg. 26, nr. 1 (p. 21-40).
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Wiarda Beckman Stichting/Mets & Schilt.
- Dronkers, J.(2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht University (Inaugurale rede).
- Ewijk, R. van, en P. Sleegers (2010a). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta analysis. In: *Educational Research Review*, jg. 5, nr.2, p 134-150 .
- Ewijk, R. van, en P. Sleegers (2010b). Peer ethnicity and achievement: a meta analysis into the compositional effect. In: *School effectiveness and school improvement*, jg. 21, nr.3, p. 237-265.
- Gijsberts, M. (2003). Minderheden in het basisonderwijs. In: Jaco Dagevos, Mérove Gijsberts en Carlo van Praag (red.), *Rapportage minderheden 2003* (p. 63-110). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2003/13).
- Gijsberts, M. (2006). De afnemend invloed van etnische concentraties op schoolprestaties in het basisonderwijs. In: *Sociologie*, jg.2, nr.2, p 157-177.
- Gijsberts, Mérove en Marijke Hartgers (2005). Minderheden in het onderwijs. In: SCP/WODC/CBS (red.), *Jaarrapport integratie 2005* (p. 57-74). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Gijsberts, M. en L. Herweijer (2009). Onderwijs en opleidingsniveau. In: M. Gijsberts en J. Dagevos (red.), *Jaarrapport integratie 2009* (p. 94-138). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2009/18).
- Gijsberts, M., T. van der Meer en J. Dagevos (2011). Schildpadgedrag in multi-etnische wijken? De effecten van etnische diversiteit in stad en buurt op dimensies van sociale cohesie. In: *Beleid en maatschappij*, jg. 38, nr.1 (p. 5-29).
- Haalen, J. van (2008). *Onderwijssegregatie en leerprestaties. Een onderzoek naar de effecten van onderwijssegregatie op de leerprestaties van kinderen in het basisonderwijs, met aandacht voor trends en regionale verschillen* (masterthesis). Nijmegen: Radboud Universiteit.

- Herweijer, L. (2008a). Segregatie in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. In: sCP (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Sociaal en Cultureel rapport 2008*. (p.209-236). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (sCP-publicatie 2008/26).
- Herweijer, L. (2008b). *Gestruikelde voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (sCP-publicatie 2008/10)
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie (2010). *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie (2011). *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jungbluth, Paul (2007). Onderwijssegregatie en de (re)productie van sociale ongelijkheid. In: Paul Brassé en Henk Krijnen (red.), *Geschieden of gemengd. Een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk* (p. 33-57). Utrecht: Forum.
- 'Kabinet accepteert zwarte scholen'. In: *de Volkskrant*, 7 februari, 2011.
- Karssen, M., I. van der Veen en J. Roeleveld (2011). *Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen 2011, 8-10 juni, Maas-tricht.
- Kuyper, H. en M.P.C. van der Werf (2007). *De resultaten van volc'89, volc'93 en volc'99: vergelijkende analyses van prestaties en rendement*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.
- Ladd, H.F. en E.B. Fiske (2009). *Weighted student funding for primary schools: an analysis of the Dutch experience*. Durham: Duke Sanford school of public policy (working papers series SA N09-02).
- Maestri, V. (2011). *A deeper insight into the ethnic make-up of school cohorts. Diversity and school achievement*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amsterdams instituut voor arbeidsstudies (Working paper 11-108).
- Paulle, B (2007). Van kleur naar klasse. Desegregatie in het onderwijs. In: Lex Veldboer, Jan-Willem Duyvendak en Carolien Bouw (red.), *De mixfactor. Integratie en segregatie in Nederland* (p. 129-141). Amsterdam: Boom.
- Peetsma, T., I. van der Veen, P. Koopman en E. van Schooten (2003). Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van kinderen afremmen? *Effecten van de sociale en etnische klassamenstelling en verschillen hierin tussen groepen*. In: *Pedagogische Studiën*, jg. 80, nr. 5, p. 339-357.
- Roelsma-Somer, Sandra (2008). *De kwaliteit van de hindoescholen* (proefschrift). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Tesser, P.T.M., C.S. van Praag, F.A. van Dugteren, L.J. Herweijer en H.C. van der Wouden (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau/Vuga.
- Tesser, P.T.M. en J. Iedema (2001). *Rapportage minderheden 2001. Deel I. Vorderingen op school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- TK (1995/1996). *Minderhedenbeleid. Brief van de minister en de staatssecretaris van Binnenlandse Zaken*. Tweede Kamer, vergaderjaar 1995/1996, 24401, nr. 9.
- TK (2003/2004). *Onderwijs, integratie en burgerschap. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2003/2004, 29536, nr. 1.
- TK (2007/2008). *Primair onderwijs. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007/2008, 31293, nr. 3.
- Traag, T. en R.K.W. van der Velden (2007). Voortijdig schoolverlaten in het vmbo. De rol van individuele kenmerken, gezinsfactoren en de school. In: *Sociaaleconomische Trends*, nr. 2, p. 16-22.

- Vogels, R. en R. Bronneman-Helmers (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (signalement).
- Vrielink, S., L. Hogeling, B. Kurver, E. van der Boom, S. van der Vlasakker en S. Warmerdam (2010). *Arbeidsmarktbarometer PO,VO, MBO 2009/2010. Jaarrapportage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. a study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: European University Institute.
- Zijsling, D., J. Keuning, H. Kuyper, Th. van Batenburg en B. Hemker (2009). *Technisch rapport. Eerste meting van cool⁵⁺⁸ in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

Noten

- 1 Voorbeelden zijn: een vast aanmeldmoment voor inschrijving op basisscholen, betere voorlichting bij de schoolkeuze, aannamebeleid gericht op menging van leerlingen uit verschillende bevolkingsgroepen of op naar school gaan in de eigen wijk, het ondersteunen van initiatieven van ouders die menging willen bevorderen door hun kinderen als groep aan te melden bij een zwarte buurtschool en het verbreden van de doelgroep van de voor- en vroegschoolse educatie (TK 2007/2008).
- 2 Ook Nederland neemt deel aan het OECD-PISA onderzoek waar Dronkers (2010) zich op baseert, maar in Nederland is het land van herkomst van leerlingen en hun ouders niet in voldoende detail vastgelegd. De Nederlandse gegevens zijn daardoor niet bruikbaar voor het onderzoek naar de invloed van etnische diversiteit op leerprestaties.
- 3 Dronkers werkt aan een herziening van zijn analyse die tegemoet komt aan dit bezwaar.
- 4 Er zijn overigens verschillende theoretische inzichten over de werking van vergelijkingsprocessen. Als *normatieve referentieprocessen* een rol spelen, dienen goed presterende leerlingen als voorbeeld dat de zwakkere leerling motiveert. Indien *comparatieve vergelijkingprocessen* belangrijk zijn, zou de aanwezigheid van goed presterende leerlingen leiden tot een negatief zelfbeeld en demotivatie van zwakkere leerlingen en dus een negatieve uitwerking hebben.
- 5 Turkse en Marokkaanse leerlingen hadden in 2002/03 een achterstand van 10 à 12 punten op de taaltoets en 6 à 7 punten op de rekentoets. Het geschatte zwarte-scholennadeel was bij taal ongeveer 2 punten en bij rekenen 1 punt. Beide toetsen zijn gestandaardiseerd met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10.
- 6 Het verschil tussen kinderen uit het laagste en hoogste sociaaleconomische herkomstmilieu was ongeveer 10 punten op de Cito-eindtoets; het aanvullende effect van sociaaleconomische samenstelling bedraagt maximaal 3,6 punten. Dit is het geschatte verschil tussen een school met uitsluitend zeer laag opgeleide ouders en een school met uitsluitend hoogopgeleide ouders.
- 7 In geïntegreerde stelsels van secundair onderwijs is er geen overlap tussen etnische diversiteit en het aangeboden curriculum en speelt de overlap tussen etnische diversiteit en curriculumverschillen geen rol. Het gevonden effect van etnische diversiteit is in geïntegreerde stelsels veel kleiner dan in gedifferentieerde stelsels (Dronkers 2010).
- 8 Maestri (2011) relateert veranderingen in leerprestaties bij scholen in opeenvolgende peilingen van het Prima cohortonderzoek aan veranderingen in de mate van etnische diversiteit in die scholen.
- 9 Met vergelijkbare scholen wordt bedoeld scholen met meer dan 75% leerlingen met een niet-westerse achtergrond en laagopgeleide ouders (leerlingen met leerlinggewicht 0,9 in de formatieregeling,

- voordat deze werd herzien); de zogenoemde scholengroep zeven in de indeling die de Onderwijsinspectie tot voor kort hanteerde. De cijfers over islamitische scholen hebben betrekking op september 2010, die over scholengroep zeven op januari 2010. Omdat het aantal islamitische scholen niet groot is – ongeveer veertig – kunnen de percentages (zeer) zwakke scholen van jaar op jaar fluctueren.
- 10 In meer recente jaren is de opgave van de etnische achtergrond van leerlingen niet meer betrouwbaar, omdat het land van herkomst na de herziening van de zogenoemde gewichtenregeling in het basisonderwijs geen rol meer speelt in de bekostiging van basisscholen.
 - 11 De Herfendahl-index is afkomstig uit de economie waar de index wordt gebruikt om de mate van monopolisering in een bedrijfstak uit te drukken, maar kan ook in andere contexten worden toegepast. De mate van etnische diversiteit wordt berekend door het aandeel van verschillende herkomstgroepen te kwadrateren en daarna op te tellen. De uitkomst van deze berekening ligt tussen de 0 (maximale diversiteit) en 1 (uitsluitend leerlingen uit een groep). Om te zorgen dat de waarde groter is naarmate de diversiteit toeneemt, wordt in de regel $(1 - \text{Herafendahlindex})$ gebruikt.
 - 12 Deze aantallen zijn geringer dan het totaal aantal leerlingen in groep acht van wie toetsgegevens beschikbaar zijn. De gegevens van een deel van de leerlingen zijn niet bruikbaar vanwege non-respons op de vragenlijst die aan ouders is voorgelegd. Verder is bij het berekenen van de indicatoren voor de etnische en sociaaleconomische samenstelling van schoolpopulaties een ondergrens gesteld aan het aantal leerlingen per school van wie gegevens over hun etnische en sociaaleconomische herkomst beschikbaar zijn (ten minste 30 leerlingen). Ook daardoor vallen leerlingen af.
 - 13 Vanwege de ‘kleurenblindheid’ van de Herfendahl-index houdt Dronkers (2010) in zijn analyse tevens rekening met het percentage leerlingen uit verschillende herkomstgroepen. Verkennende schattingen op de COOL⁵⁻¹⁸ gegevens waarin zowel de etnische diversiteit als de proporties leerlingen uit verschillende etnische groepen waren opgenomen, leidden niet tot plausibele resultaten.
 - 14 Dat geldt voor het kenmerk ‘het hebben van ouders met betaald werk’ en het ‘opgroeien in een eenoudergezin’.
 - 15 Dat blijkt uit vergelijking van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van de verschillende determinanten.
 - 16 Het gaat hier om zogenoemde ‘random slopes’, wat wil zeggen dat de invloed van een voorspeller op individueel niveau kan variëren tussen scholen. Of daar sprake van is, is beoordeeld door de modelfit van het ‘random slope’ model te vergelijken met die van het model zonder ‘random slopes’. Als het model met ‘random slope’ beter past, is vervolgens een interactieterm tussen het opleidingsniveau van ouders op individueel niveau en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders in het model opgenomen, welke mogelijk een verklaring biedt voor de wisselende effecten van het ouderlijk opleidingsniveau van de individuele leerling. Het effect van het ouderlijk opleidingsniveau blijkt bij twee leeruitkomsten (woordenschat en Cito-eindtoets) in wisselwerking te staan met het contextkenmerk ‘gemiddeld ouderlijk opleidingsniveau’.
 - 17 Bij het ‘opknippen’ van brede scholen onderscheiden we drie segmenten: de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg in het vmbo, inclusief leerlingen met leerwegondersteuning (1); de gemengde en theoretische leerweg in het vmbo (2) en havo en vwo (3). De berekende contextkenmerken hebben betrekking op het segment waar een leerling zich bevindt. Het genoemde aantal scholen (67) heeft betrekking op het aantal van deze segmenten. Als een segment minder dan twintig leerlingen telt, zijn deze leerlingen niet meegenomen in de analyse.

- 18 Bij voorkeur zouden we rekening willen houden met de score op de Cito-eindtoets in het basisonderwijs en/of het schooladvies voor het voortgezet onderwijs dat basisscholen hebben afgegeven. Die gegevens zijn echter niet beschikbaar voor de voortgezet-onderwijsleerlingen in het COOL⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek. Het niveau van het onderwijs dat in het derde leerjaar wordt gevolgd, zien we als een benadering van het beginniveau in het voortgezet onderwijs. Ook weten we of leerlingen bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs zijn geïndiceerd voor leerwegondersteuning. Omdat scholen voor voortgezet onderwijs invloed kunnen hebben op het niveau van onderwijs dat leerlingen in het derde leerjaar volgen, kan er vertekening ontstaan ten opzichte van het niveau waarop ze in het voortgezet onderwijs zijn gestart.
- 19 Het bereikt niveau in het voortgezet onderwijs is hierbij afgemeten aan de positie op de zogenoemde leerjarenladder, een combinatie van het niveau van onderwijs en het leerjaar.
- 20 Er waren geen aanwijzingen om het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond in te delen in categorieën, zoals in het basisonderwijs.
- 21 Het percentage niet-westers allochtone leerlingen heeft volgens zo'n schatting een negatief effect op leesvaardigheid, dit effect is nog precies significant bij $p < 0,05$. Etnische diversiteit heeft ook in een model zonder niveau van voortgezet onderwijs in het geheel geen samenhang met leesvaardigheid (de coëfficiënt heeft een negatief teken maar is verre van significant).

Publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau

Werkprogramma

Het Sociaal en Cultureel Planbureau stelt twee keer per jaar zijn Werkprogramma vast.

De tekst van het lopende programma is te vinden op de website van het scp: www.scp.nl.

scp-publicaties

Onderstaande lijst bevat een selectie van publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze publicaties zijn verkrijgbaar bij de boekhandel, of via de website van het scp. Een complete lijst is te vinden op www.scp.nl/publicaties.

Sociale en Culturele Rapporten

Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006. ISBN 90-377-0285-6

Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008.

ISBN 978 90 377 0368-9

Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010. Andries van den Broek, Ria Bronneman-Helmers en Vic Veldheer (red.). ISBN 978 90 377 0505 8

scp-publicaties 2010

- 2010-1 *Liever Mark dan Mohammed? Onderzoek naar arbeidsmarktdiscriminatie van niet-westerse migranten via praktijktests* (2010). Iris Andriessen, Eline Nievers, Laila Faulk, Jaco Dagevos. ISBN 978 90 377 0421 1
- 2010-2 *Op weg met de Wmo. Evaluatie van de Wet maatschappelijke ondersteuning 2007-2009* (2010). Mirjam de Klerk, Rob Gilsing en Joost Timmermans (red.), Gijs van Houten, Anna Maria Marangos, Mathijs Tuynman, Martha Dijkgraaf, Jennifer van den Broeke, Judith van der Veer, Jelmer Shalk, Jurjen Iedema, Alice de Boer. ISBN 978 90 377 0463 1
- 2010-4 *Steeds meer verstandelijk gehandicapten? Ontwikkelingen in vraag en gebruik van zorg voor verstandelijk gehandicapten 1998-2008* (2010). Michiel Ras, Isolde Woittiez, Hetty van Kempen, Klarita Sadiraj. ISBN 978 90 377 0468 6
- 2010-5 *Een baanloos bestaan. De betekenis van werk voor werklozen, arbeidsongeschikten en werkenden* (2010). Patricia van Echtelt. ISBN 978 90 377 0350 4
- 2010-6 *The social state of the Netherlands 2009* (2010). Rob Bijl, Jeroen Boelhouwer, Evert Pommer, Peggy Schyns (red.). ISBN 978 90 377 0466 2
- 2010-7 *The minimum agreed upon. Consensual budget standards for the Netherlands* (2010). Stella Hoff, Arjan Soede, Cok Vrooman, Corinne van Gaalen, Albert Luten, Sanne Lamers. ISBN 978 90 377 0472 3
- 2010-8 *Sociale uitsluiting bij kinderen: omvang en achtergronden* (2010). Annette Roest, Anne Marike Lokhorst, Cok Vrooman. ISBN 978 90 377 0493 8
- 2010-9 *Beperkt aan het werk. Rapportage ziekteverzuim, arbeidsongeschiktheid en arbeidsparticipatie* (2010). Gerda Jehoel-Gijsbers (red.). ISBN 978 90 377 0489 1
- 2010-10 *Minder werk voor laagopgeleiden? Ontwikkelingen in baanbezit en baankwaliteit 1992-2008* (2010). Edith Josten. ISBN 978 90 377 0474 7
- 2010-11 *At home in the Netherlands* (2010). Mérove Gijsberts, Jaco Dagevos. ISBN 978 90 377 0487 7

- 2010-12 *FAQs over kunstbeoefening in de vrije tijd* (2010). Andries van den Broek.
ISBN 978 90 377 0456 6
- 2010-13 *Mogelijkheden tot kunstbeoefening in de vrije tijd* (2010). Andries van den Broek (red.).
ISBN 978 90 377 0456 3
- 2010-14 *Toekomstverkenning kunstbeoefening* (2010). Andries van den Broek.
ISBN 978 90 377 0491 4
- 2010-15 *Steeds gewoner, nooit gewoon. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland* (2010). Saskia Keuzenkamp et al. ISBN 978 90 377 0501 0
- 2010-16 *Publieke dienstverlening in perspectief. SCP-memorandum voor de kabinetsformatie 2010* (2010). Evert Pommer en Evelien Eggink (red.). ISBN 978 90 377 0513 3
- 2010-17 *Wellbeing in the Netherlands. The SCP life situation index since 1974* (2010). Jeroen Boelhouwer. ISBN 978 90 377 0345 0
- 2010-18 *Minderheden in de mixed-mode? Een inventarisatie van voor- en nadelen van het inzetten van verschillende dataverzamelmethode onder niet-westerse migranten* (2010). R. Feskens, J. Kappelhof, J. Dagevos, I. Stoop. ISBN 978 90 377 0517 1
- 2010-19 *Just different, that's all. Acceptance of homosexuality in the Netherlands* (2010). Saskia Keuzenkamp (ed.) et al. ISBN 978 90 377 0502 7
- 2010-20 *Discriminatiemonitor niet-westerse migranten op de arbeidsmarkt 2010* (2010). Eline Nievers en Iris Andriessen (red.). ISBN 978 90 377 0438 9
- 2010-21 *Iemand moet het doen. Ervaringen van verzorgers van partners* (2010). Judith van Male, Marion Duimel en Alice de Boer. ISBN 978 90 377 0518 8
- 2010-22 *Uit de armoede werken. Omvang en oorzaken van uitstroom uit armoede* (2010). Stella Hoff. ISBN 978 90 377 0519 5
- 2010-23 *Het werken waard. Het arbeidsaanbod van laagopgeleide vrouwen vanuit een economisch en sociologisch perspectief* (2010). Mariëlle Cloin. ISBN 978 90 377 0514 0
- 2010-24 *Zorgen voor Zorg. Ramingen van de vraag naar personeel in de verpleging en verzorging tot 2030* (2010). Evelien Eggink, Debbie Oudijk en Isolde Woittiez. ISBN 978 90 377 0512 6
- 2010-25 *Alle kanalen staan open. De digitalisering van mediagebruik* (2010). Frank Huysmans en Jos de Haan. ISBN 978 90 377 0521 8
- 2010-26 *Tijd op orde? Een analyse van de tijdsorde vanuit het perspectief van de burger* (2010). Mariëlle Cloin, Marjon Schols en Andries van den Broek, m.m.v. Maria Koutamanis. ISBN 978 90 377 0520 1
- 2010-27 *Maten voor Gemeenten 2010. Een analyse van de prestaties van de lokale overheid* (2010). Bob Kuhry, Jedid-Jah Jonker en Ab van der Torre. ISBN 978 90 377 0522 5
- 2010-28 *Naar Hollands gebruik? Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen autochtonen en migranten* (2010). Angela van den Broek, Ellen Kleijnen en Saskia Keuzenkamp. ISBN 978 90 377 0525 6
- 2010-29 *Sport: een leven lang. Rapportage sport 2010* (2010). Annet Tiessen-Raaphorst, Desirée Verbeek, Jos de Haan en Koen Breedveld (red.). ISBN 978 90 377 0504 1
- 2010-30 *Komt tijd, komt raad? Essays over mogelijkheden voor een nieuwe tijdsorde* (2010). Andries van den Broek en Mariëlle Cloin (red.). ISBN 978 90 377 0523 2
- 2010-31 *Definitief advies over het wmo-budget huishoudelijke hulp voor 2011. Van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Uitgebracht aan het bestuurlijk overleg financiële verhoudingen* (2010). Ab van der Torre en Evert Pommer. ISBN 978 90 377 0535 5
- 2010-32 *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010* (2010). Andries van den Broek, Ria Bronneman-Helmers en Vic Veldheer (red.). ISBN 978 90 377 0505 8

- 2010-33 *Armoedesignalement* (2010). SCP/CBS. ISBN 978 90 377 0458 7
 2010-34 *Wie zijn de cliënten van de langdurige AWBZ-thuiszorg?* Isolde Woittiez.
 ISBN 978 90 377 0541 6

SCP-publicaties 2011

- 2011-1 *KLEUR. SCP-nieuwjaarsuitgave 2011* (2011). ISBN 978 90 377 0537 9
 2011-2 *Stemming onbestemd. Tweede verdiepingstudie Continu Onderzoek Burgerperspectieven* (2011). Paul Dekker en Josje den Ridder (red.). ISBN 978 90 377 0528 7
 2011-3 *Vluchtelingengroepen in Nederland. Over de integratie van Afghaanse, Iraakse, Iraanse en Somalische migranten* (2011). Jaco Dagevos en Edith Dourleijn (red.).
 ISBN 978 90 377 0526 3
 2011-4 *Emancipatiemonitor 2010* (2011). Ans Merens, Marion van den Brakel-Hofmans, Marijke Hartgers en Brigitte Hermans (red.). ISBN 978 90 377 0503 4
 2011-5 *Moelijk werken. Gezondheid en de arbeidsdeelname van migrantenvrouwen* (2011). Myra Keizer en Saskia Keuzenkamp. ISBN 978 90 377 0524 9
 2011-6 *Informele groepen. Verkenningen van eigentijdse bronnen van sociale cohesie* (2011). E. van den Berg, P. van Houwelingen en J. de Hart (red.). ISBN 978 90 377 0527 0
 2011-7 *Gezinsrapport 2011* (2011). Freek Bucx (red.). ISBN 978 90 377 0538 6
 2011-8 *Hoe cultureel is de digitale generatie? Het internetgebruik voor culturele doeleinden onder schoolgaande tieners* (2011). Marjon Schols, Marion Duimel en Jos de Haan.
 ISBN 978 90 377 0457 0
 2011-10 *Kwetsbare ouderen* (2011). Cretien van Campen (red.). ISBN 978 90 377 0542 3
 2011-12 *Wonen, wijken en interventies. Krachtwijkenbeleid in perspectief* (2011). Karin Wittebrood, Matthieu Permentier, m.m.v. Fenne Pinkster. ISBN 978 90 377 0065 7
 2011-13 *Armoedegrens op basis van de budgetbenadering – revisie 2010* (2011). Arjan Soede.
 ISBN 978 90 377 0551 5
 2011-14 *Werkgevers over de crisis* (2011). Edith Josten. ISBN 978 90 377 0543 0
 2011-15 *Op weg naar een inclusieve arbeidsmarkt. Bijdragen van de sprekers op het symposium 15 oktober 2010, Den Haag* (2011). Gerda Jehoel-Gijsbers (red.).
 ISBN 978 90 377 0546 1
 2011-16 *Eropuit! Nederlanders in hun vrije tijd buitenshuis* (2011). Desirée Verbeek en Jos de Haan.
 ISBN 978 90 377 0547 8
 2011-17 *De opmars van het pgb. De ontwikkeling van het persoonsgebonden budget in nationaal en internationaal perspectief* (2011). K. Sadiraj, D. Oudijk, H. van Kempen, J. Stevens.
 ISBN 978 90 377 0557 7
 2011-19 *Kwetsbare ouderen in de praktijk. Een journalistieke samenvatting* (2011). Malou van Hintum. ISBN 978 90 377 0555 3
 2011-20 *Dimensies van sociale uitsluiting. Naar een verbeterd meetinstrument* (2011). Stella Hoff en Cok Vrooman. ISBN 978 90 377 0532 4
 2011-22 *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties* (2011). Lex Herweijer.
 ISBN 978 90 377 0575 1

SCP-essays

- 1 *Voorbeelden en nabeelden* (2005). Joep de Hart. ISBN 90-377-0248-1
- 2 *De stem des volks* (2006). Arjan van Dixhoorn. ISBN 90-377-0265-1
- 3 *De tekentafel neemt de wijk* (2006). Jeanet Kullberg. ISBN 90-377-0261-9

- 4 *Leven zonder drukte* (2006). Tjirk van der Ziel met een naschrift van Anja Steenbekkers en Carola Simon. ISBN 90-377-0262-7
- 5 *Otto Neurath en de maakbaarheid van de betere samenleving* (2007). Ferdinand Mertens. ISBN 978-90-5260-260-8

Overige publicaties

- Hoe het ons verging... Traditionele nieuwjaarsuitgave van het SCP* (2010). Paul Schnabel (red.). ISBN 978 90 377 0465 5
- Wmo Evaluatie. Vierde tussenrapportage. Ondersteuning en participatie van mensen met een lichamelijke beperking; twee jaar na de invoering van de Wmo* (2010). A. Marangos, M. Cardol, M. Dijkgraaf, M. de Klerk. ISBN 978 90 377 0470 9
- Op weg met de Wmo. Journalistieke samenvatting door Karolien Bais. Mirjam de Klerk, Rob Gilsing en Joost Timmermans. Samenvatting door Karolien Bais* (2010). ISBN 978 90 377 0469 3
- NL Kids online. Risico's en kansen van internetgebruik onder jongeren* (2010). Jos de Haan. ISBN 978 90 377 0430 3
- Kortdurende thuiszorg in de AWBZ. Een verkenning van omvang, profiel en afbakening* (2010). Maaïke den Draak. ISBN 978 90 377 0471 6
- De publieke opinie over kernenergie* (2010). Paul Dekker, Irene de Goede, Joop van der Pligt. ISBN 978 90 377 0488 4
- Op maat gemaakt? Een evaluatie van enkele responsverbeterende maatregelen onder Nederlanders van niet-westerse afkomst* (2010). J. Kappelhof. ISBN 978 90 377 0495 2
- Oudere tehuisbewoners. Landelijk overzicht van de leefsituatie van ouderen in instellingen 2008-2009* (2010). Maaïke den Draak. ISBN 978 90 377 0499 0
- Kopers in de knel? Een scenariostudie naar de gevolgen van de crisis voor huiseigenaren met een hypotheek* (2010). Michiel Ras, Ingrid Ooms, Evelien Eggink. ISBN 978 90 377 0498 3
- Gewoon anders. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland* (2010). Saskia Keuzenkamp. ISBN 978 90 377 0502 7
- De aard, de daad en het Woord. Een halve eeuw opinie- en besluitvorming over homoseksualiteit in protestants Nederland, 1959-2009* (2010). David Bos. ISBN 978 90 377 0506 5
- Werkloosheid in goede banen. Bijdragen aan de SCP-studiemiddag 2010* (2010). Patricia van Echtelt (red.). ISBN 978 90 377 0516 4
- Europa's welvaart. De Lissabon Agenda in een breder welvaartspectief en de publieke opinie over de Europese Unie* (2010). Harold Creusen (CPB), Paul Dekker (SCP), Irene de Goede (SCP), Henk Kox (CPB), Peggy Schijns (SCP) en Herman Stolwijk (CPB). ISBN 978 90 377 0492 1
- Maakt de buurt verschil?* (2010). Merové Gijsberts, Miranda Vervoort, Esther Havekes en Jaco Dagevos. ISBN 978 90 377 0227 9
- Mantelzorg uit de doeken* (2010). Debbie Oudijk, Alica de Boer, Isolde Woittiez, Joost Timmermans, Mirjam de Klerk. ISBN 978 90 377 0486 0
- Monitoring acceptance of homosexuality in the Netherlands* (2010). Saskia Keuzenkamp. ISBN 978 90 377 0484 6
- Registers over wijken* (2010). Matthieu Permentier en Karin Wittebrood (SCP), Marjolijn Das en Gelske van Daalen (CBS). ISBN 978 90 377 0499 0
- Data voor scenario's en ramingen van de GGZ* (2010). Cretien van Campen. ISBN 978 90 377 0494 5
- Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2010. Deel 1* (2010). Paul Dekker, Josje den Ridder en Irene de Goede. ISBN 978 90 377 0490 7
- Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2010. Deel 2* (2010). Josje den Ridder en Paul Dekker. ISBN 978 90 377 0507 2

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2010. Deel 3 (2010). Josje den Ridder, Lonneke van Noije en Eefje Steenvoorden. ISBN 978 90 377 0508

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2010. Deel 4 (2010). Josje den Ridder, Paul Dekker en Eefje Steenvoorden. ISBN 978 90 377 0531 7

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2011. Deel 1 (2011). Eefje Steenvoorden, Paul Dekker en Pepijn van Houwelingen. ISBN 978 90 377 0549 2

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2011. Deel 2 (2011). Josje de Ridder, Paul Dekker en Pepijn van Houwelingen. ISBN 978 90 377 0564 5