

Mérove Gijsberts

DE AFNEMENDE INVLOED VAN ETNISCHE CONCENTRATIE OP SCHOOLPRESTATIES IN HET BASISONDERWIJS, 1988-2002

In het maatschappelijke en politiek debat worden etnische concentraties op scholen steevast in verband gebracht met achterstanden. Er is echter ook meermalen vastgesteld dat allochtone leerlingen een aanzienlijke inhaalslag boeken gedurende hun gang door het basisonderwijs. De vraag die Mérove Gijsberts in dit artikel aan de orde stelt, is in hoeverre zwarte scholen een rol hebben gespeeld in het terugdringen van achterstanden.

Allochtone leerlingen in het basisonderwijs

De afgelopen jaren is het aandeel allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs gestaag toegenomen. In het basisonderwijs is inmiddels ongeveer vijftien procent van de leerlingen niet-westers allochtoon. Uit eerder onderzoek is gebleken dat deze kinderen al bij de start van het basisonderwijs een flinke leerachterstand hebben, waardoor zij minder kunnen profiteren van het onderwijsaanbod in het vervolg van hun onderwijsloopbaan (Tesser et al. 1999; Tesser en Iedema 2001). Daar komt nog bij dat allochtone leerlingen veel vaker op scholen zitten met veel andere allochtone leerlingen (zie kader). Deze etnische concentraties in het onderwijs zouden, zo is de algemene veronderstelling in media en politiek, nog eens een aanvullend negatief effect hebben op de leerprestaties. Niet alleen in het onderwijs maar meer algemeen worden negatieve gevolgen van etnische concentraties voor de integratie van etnische minderheden verondersteld. Zo is recentelijk meermalen aangetoond dat etnische concentraties negatieve implicaties hebben voor allerlei sociaal-culturele dimensies van integratie, meest uitgesproken nog voor de interetnische contacten tussen bevolkingsgroepen (bijv. Van der Laan Bouma-Doff 2004; Gijsberts en Dagevos 2005). De effecten op de sociaal-economische positie van etnische minderheden zijn minder duidelijk (voor een overzicht zie Veldboer en Duyvendak 2004).

Ook met betrekking tot de effecten van etnische concentraties op leerprestaties in het onderwijs wijzen de bevindingen niet in dezelfde richting. Buiten-

landse studies naar de effecten van de mate van concentratie van allochtone leerlingen in scholen op de prestaties van leerlingen leiden doorgaans tot de conclusie dat leerlingen met een vergelijkbare sociaal-economische en etnische achtergrond op concentratiescholen slechter presteren dan op scholen waar weinig allochtone leerlingen zitten (bijv. Coleman et al. 1966; Mahard and Crain 1983). De resultaten van Nederlands onderzoek zijn echter veel minder eenduidig (Driessen et al. 2003; Peetsma et al. 2003; Tesser et al. 1995; Westerbeek 1999). Als er al effecten worden gevonden van de kleur van de school dan blijkt toch doorgaans dat deze *zwartesochooleffecten* in het basisonderwijs relatief gering zijn (bijv. Driessen et al. 2003; Gijsberts 2003; Tesser en Iedema 2001). Dit is een bevinding die weinig weerklank heeft gevonden in het publieke en politieke debat. Daar worden etnische concentraties op scholen stevast in verband gebracht met achterstanden (RMO 2005). Een eerste doel van dit artikel is de relatie tussen etnische concentratie en schoolprestaties in het basisonderwijs empirisch vast te stellen op basis van de meest recente onderzoeksgegevens.

Wat in de discussie opvalt, is dat de veronderstelde relatie tussen etnische concentratie en leerprestaties als een statische wordt gezien. Ook in het onderwijssociologische onderzoek is deze relatie tot op heden overwegend op één moment in de tijd bekeken. Er is echter meermalen vastgesteld dat allochtone kinderen een aanzienlijk deel van hun achterstand in het basisonderwijs aan het inhalen zijn (bijv. Tesser en Iedema 2001). De vraag is nog onbeantwoord in hoeverre zwarte scholen hierin een rol hebben gespeeld. Er is kortom weinig aandacht voor het mogelijk dynamische karakter van de relatie tussen etnische concentratie en leerprestaties. De vraag die in dit artikel wordt beantwoord is in hoeverre zwarte scholen in staat zijn gebleken achterstanden gedurende de afgelopen tien tot vijftien jaar te verminderen. We bekijken dus niet uitsluitend de relatie tussen etnische concentratie in het basisonderwijs en cognitieve vaardigheden van leerlingen, maar juist ook de verandering in deze relatie. Daarbij houden we rekening met de compositie van de leerlingpopulatie in sociaal-economische termen en, belangrijker, met mogelijke verschuivingen daarin. Als de ouders van allochtone leerlingen bijvoorbeeld steeds hoger opgeleid raken, zou alleen al deze verandering in de samenstelling van de ouderpopulatie verantwoordelijk kunnen zijn voor de opgaande lijn in schoolprestaties.

Theoretische veronderstellingen

De invloed van etnische concentratie op leerprestaties

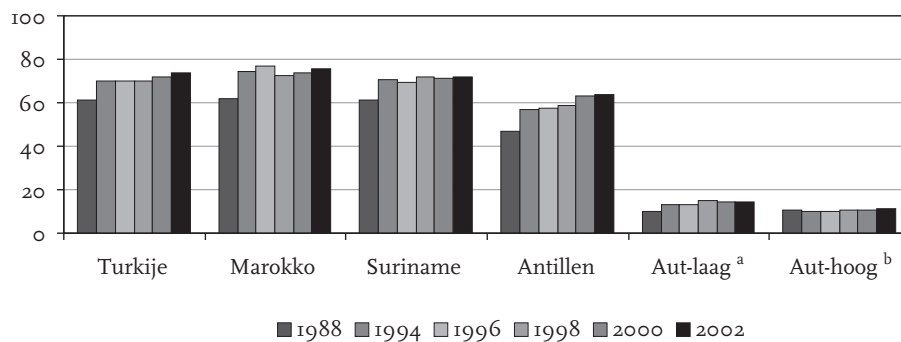
Waarom zou er een negatief effect zijn van de etnische concentratie van leerlingen op leerprestaties? Een veelgenoemde verklaring, die ook meer algemeen wordt geopperd als verklaring van de relatie tussen concentratie en inte-

– Etnische concentraties in het basisonderwijs –

Zoals bekend zijn allochtone leerlingen erg ongelijk verdeeld over de scholen. Concentraties allochtone leerlingen zijn vooral te vinden in de vier grote steden. Van de 623 schoolvestigingen in het basisonderwijs daar heeft ongeveer de helft meer dan vijftig procent allochtonen en een op de drie zelfs meer dan tachtig procent (CBS 2004). Dit komt in eerste instantie door de ruimtelijke concentratie van allochtonen in bepaalde buurten van de grote steden. De concentratie van allochtone leerlingen op scholen in deze buurten wordt nog eens versterkt door de zogenaamde witte vlucht. Hierdoor wordt de concentratie allochtone leerlingen op scholen hoger dan het aandeel allochtonen in de buurt waarin de school zich bevindt.

Als gevolg van deze ontwikkelingen zitten allochtone leerlingen dus veel meer op zwarte scholen dan autochtone leerlingen. Bovendien is deze concentratie ook nog eens toegenomen door de tijd (figuur 1). Allochtone kinderen komen dus op steeds zwartere scholen te zitten. In het basisonderwijs zitten Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen inmiddels op scholen met gemiddeld driekwart allochtone leerlingen. Antilliaanse leerlingen zitten wat minder vaak op zwarte scholen. Autochtone leerlingen zitten op scholen waar gemiddeld genomen maar ongeveer een op de tien leerlingen allochtoon is en dit geldt ook voor autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (autochtone achterstandsleerlingen).

FIGUUR 1 Leerlingen naar etnische groep in het basisonderwijs en aandeel niet-westerse allochtone medeleerlingen op school, 1988/'89- 2002/'03 (in procenten)



a Beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid (autochtone achterstandsleerlingen)

b Een van beide ouders heeft ten minste een mavo-opleiding voltooid (autochtone niet-achterstandsleerlingen)

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)

gratie, is gebaseerd op de veronderstelling dat concentratie een negatieve uitwerking heeft, omdat de *gelegenheid* tot contact met de autochtone bevolking afneemt naarmate er meer allochtonen in een wijk wonen of op een school zitten. In concentratiebuurten en dus ook scholen zijn de ontmoetingskansen tussen autochtonen en allochtonen immers lager (Van Praag 2003). Aan de andere kant is ook de noodzaak te *investeren* in de Nederlandse taal kleiner als er meer leden van de eigen etnische groep in de buurt zijn. Je kunt je dan immers ook in de eigen taal redden. De veronderstelling dat etnische concentratie het leren van het Nederlands zal afremmen, is dus vooral gebaseerd op de veronderstelling dat als gevolg van deze concentratie kinderen minder in de gelegenheid zijn in contact te komen met de Nederlandse taal. In de literatuur spreekt men van de *taalcontactthese* (Driessen et al. 2003) of *isolatiethese* (Van der Laan Bouma-Doff 2005).

Daarnaast worden ook wel andere verklaringen gegeven voor effecten van etnische concentratie, bijvoorbeeld die met betrekking tot nivelleringseffecten (Tesser et al. 1995). De veronderstelling is dat leerkrachten zich op concentratiescholen aanpassen aan het gemiddelde niveau van de leerlingen met het gevaar dat met name de goede leerlingen te weinig worden gestimuleerd. Ook de rol van netwerken wordt meermalen belicht: allochtone ouders hebben allemaal te maken met dezelfde taalproblemen en een grote afstand tot het Nederlandse onderwijssysteem (Driessen et al. 2003; zie bijv. ook Kleiweg 2005). Dit gelijksoortige netwerk zou op geaggregeerd niveau (op concentratiescholen) negatief kunnen uitwerken op de schoolprestaties van de kinderen.

Kan nu ook verondersteld worden dat de effecten van etnische concentratie op leerprestaties veranderen met de tijd? Om twee redenen zou dit zo kunnen zijn. Allereerst voert de overheid al decennialang een onderwijsachterstandenbeleid. In dit beleid krijgen scholen voor achterstandsléerlingen meer geld (de zogenoemde gewichtenregeling). Allochtone achterstandsléerlingen (leerlingen met laagopgeleide ouders) tellen in deze regeling zwaarder mee dan autochtone achterstandsléerlingen (een gewicht van 1.9 tegenover een gewicht van 1.25). Scholen met veel allochtone leerlingen zitten als gevolg hiervan ruimer in de financiële middelen. Deze middelen kunnen zij bijvoorbeeld aanwenden voor klassenverkleining of voor het aanstellen van meer personeel. Een toenemende concentratie allochtone leerlingen op deze scholen, leidt dus onvermijdelijk tot een ruimere financiële armslag voor de school. Hoewel tot op heden nauwelijks onderzoek is verricht naar de effecten van de gewichtenregeling, lijkt het aannemelijk dat de gevoerde gewichtenregeling een bijdrage heeft geleverd aan het inlopen van leerachterstanden op zwarte scholen. Als deze gewichtenregeling er niet was geweest, hadden achterstandsléerlingen immers in grotere klassen gezeten waarin zij per definitie minder persoonlijke aandacht zouden hebben gekregen. Een vergelijking door de tijd over de inzet van de extra formatie en middelen die basisscholen uit hoofde van het achterstandenbeleid krijgen, laat zien dat zwarte scholen deze middelen veelvuldiger

zijn gaan inzetten voor maatregelen die specifiek zijn gericht op achterstandsleerlingen (Gijsberts 2003). Deze analyse betrof een vergelijking tussen 1998 en 2000. In twee jaar tijd zijn scholen met meer dan vijftig procent allochtone leerlingen vooral meer middelen gaan inzetten voor taalstimulering en de ontwikkeling van een taalbeleid. Ook zijn deze scholen substantieel vaker gebruik gaan maken van een dubbele bezetting in lees-, taal-, en rekenlessen.

Een tweede redenering – die deels verband houdt met de beschikbaarheid van financiële middelen – is dat zwarte scholen in de loop van de tijd steeds meer ervaring krijgen met lesgeven aan allochtone leerlingen. Als gevolg daarvan kunnen zij zich steeds meer specialiseren. Op scholen met veel allochtone leerlingen is er bijvoorbeeld meer deskundigheid en ondersteuning specifiek gericht op de doelgroep. Bovendien is het taalbeleid er meer toegespitst op deze leerlingen (zie bijv. Tesser en Iedema 2001; Peetsma et al. 2003). Gebleken is dat allochtone leerlingen gebaat zijn bij een manier van lesgeven die sterk gericht is op de kernvakken. Uit analyses van Tesser en Iedema (2001) blijkt inderdaad dat scholen met een hoog aandeel allochtone leerlingen meer tijd besteden aan deze kernvakken (taal, lezen en rekenen) dan overige scholen. Ook het aandacht schenken aan het vergroten van de Nederlandse woordenschat, het geven van huiswerk en het registreren van vorderingen gebeurt op deze scholen duidelijk in hogere mate. Ten slotte blijkt uit dit onderzoek dat concentratiescholen beduidend vaker werken met een specifiek op minderheden gerichte leer methode (Nederlands als tweede taal [NT2]). Ze zetten hier bovendien vaker dan andere scholen extra personeel voor in. De expertise die zwarte scholen in de afgelopen jaren steeds meer hebben opgebouwd in het geven van effectief achterstandsonderwijs speelt naar verwachting een rol in het inlopen van leerachterstanden.

De hypothese dat zwarte scholen het steeds beter zijn gaan doen gedurende de afgelopen jaren, lijkt op basis van deze redeneringen gerechtvaardigd. Afnemende achterstanden van allochtone leerlingen kunnen dus (deels) te danken zijn aan de toenemende grip van (zwarte) scholen. Gezien het feit dat vaardigheden in taal – meer dan rekenvaardigheden – afhankelijk zijn van buitenschoolse factoren (zoals de taal die leerlingen thuis na schooltijd spreken), kan ten slotte worden verwacht dat scholen er sneller in zullen slagen de achterstanden weg te werken in rekenen dan in taal.

Veranderingen in de samenstelling van de minderhedenpopulatie

De vraag naar de relatie tussen de veranderende invloed van etnische concentratie en het inlopen van achterstanden, kan uitsluitend worden beantwoord door rekening te houden met veranderingen die kunnen zijn opgetreden in de samenstelling van de verschillende minderheidsgroeperingen. Er worden bijvoorbeeld steeds meer allochtone kinderen in Nederland geboren (Garsen en Zorlu 2005). Op basis van assimilatietheorieën (zie bijv. Gordon 1964) kan

worden verwacht dat migrantenkinderen die in Nederland zijn geboren het beter doen op school dan degenen die op latere leeftijd met hun ouders naar Nederland zijn gemigreerd. Assimilatietheorieën gaan ervan uit dat integratie voortschrijdt met de opeenvolging van generaties. Waar eerstegeneratiemigranten doorgaans nog weinig binding met de ontvangende samenleving hebben en de taal van het bestemmingsland niet of matig zullen beheersen, zal de tweede generatie via participatie in het onderwijs de taal van het bestemmingsland veel beter leren. Dit betekent dat alleen al een toename van het aantal kinderen uit de tweede generatie een verklaring kan vormen voor de opgaande lijn in schoolprestaties (zie ook Mulder 1996).

Een andere belangrijke verandering in de samenstelling van de populatie minderheden is gelegen in het opleidingsniveau. Op basis van hulpbrontheorieën kan verwacht worden dat naarmate migranten over meer menselijk kapitaal beschikken, zij de taal van het bestemmingsland sneller en beter zullen leren en ook eerder een goede maatschappelijke positie zullen verwerven. Migranten met een hogere opleiding zullen dus minder moeite hebben met het leren van het Nederlands. Dat deze relatie bestaat, is al in veel eerder onderzoek vastgesteld (Driessen 2004; Van Tubergen en Kalmijn 2002). Het opleidingsniveau heeft niet alleen invloed op de taal- en positieverwerving van de migrant zelf, maar ook op die van zijn of haar kinderen. Het bepaalt in belangrijke mate het schoolsucces van (allochtone) kinderen. Uit eerder onderzoek is gebleken dat dit onder andere te maken heeft met het cultureel kapitaal van de ouders, zoals het lezen van boeken met hun kind of het bezoeken van ouderbijeenkomsten op school (bijv. De Graaf 1986). Ook voor allochtone leerlingen blijkt dit verband te bestaan (Tesser et al. 1999).

Onder autochtonen stijgt het opleidingsniveau van de gehele bevolking gestaag, maar de stijging is veel hoger onder etnische minderheden in Nederland (zie bijv. Dagevos et al. 2003). Een tweede verklaring voor het steeds beter presteren van allochtone leerlingen kan dus gelegen zijn in de omstandigheid dat allochtone ouders gemiddeld hoger opgeleid raken. Beide factoren, die te maken hebben met een veranderende samenstelling van de minderhedenpopulatie in Nederland, kunnen een verklaring vormen voor de afname van achterstanden van allochtone leerlingen in het basisonderwijs.

Data en beschrijvende analyses

Data en variabelen

De bovenstaande hypothesen worden aan een empirische toets onderworpen met behulp van data afkomstig uit het PRIMA-onderzoek (zie o.a. Driessen et al. 2004). Sinds het schooljaar 1988/89 worden de prestaties en schoolloopbanen van leerlingen in het basisonderwijs periodiek onderzocht, aanvanke-

lijk door een landelijke evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid (LEO-OVB), later in de zogeheten PRIMA-onderzoeken. Inmiddels is een tijdreeks beschikbaar van zes afleveringen (van het schooljaar 1988/'89 t/m 2002/03). In elk van deze afleveringen worden circa 60.000 leerlingen in de groepen 2,4, 6 en 8 op ruim 600 basisscholen gevolgd. Een deel van de scholen, de zogenaamde referentiesteekproef, is representatief voor alle basisscholen in Nederland. Daarnaast is een aanvullende steekproef getrokken van scholen met een oververtegenwoordiging van leerlingen uit etnische minderheden. In dit artikel worden beide steekproeven samengevoegd voor wat betreft de analyse van leerprestaties van allochtone leerlingen. Voor autochtone leerlingen worden de steekproefgegevens uitsluitend uit de referentiesteekproef betrokken.

In dit artikel worden de leerprestaties van leerlingen onder de loep genomen met betrekking tot taal en rekenen. De vaardigheid in deze kernvakken is bij alle leerlingen in de verschillende groepen getoetst met behulp van taal- en rekenoetsen van het CITO-leerlingvolgsysteem. De taaltoetsen meten de algemene taalvaardigheid van leerlingen in de Nederlandse taal. De toetsen zijn gericht op drie verschillende aspecten: de vorm van woorden, de grammaticale juistheid van zinnen én de betekenis van woorden en zinnen. Bij de rekenopgaven is meer dan bij de taalopgaven aangesloten bij de methoden die in het basisonderwijs het meest worden gebruikt (Tesser et al. 1999). Ook daar worden een aantal verschillende rekenonderdelen getoetst, zoals bijvoorbeeld hoofdrekenen, kommagetallen en breuken, procenten en verhoudingen en meten, tijd en geld. De Cito-scores zijn omgerekend naar PRIMA-rekenvaardigheidsscores. Bovendien zijn deze scores door de tijd vergelijkbaar gemaakt (gekalibreerd) (zie Driessen et al. 2004 voor meer informatie over het meest recente PRIMA-onderzoek).¹

Voor de beschrijving van verschillen in leerprestaties worden de leerlingen in verschillende leerjaren in het basisonderwijs onder de loep genomen (i.c. groep 4, 6 en 8). De multivariate analyses richten zich uitsluitend op de leerprestaties aan het einde van het basisonderwijs, in groep 8. Om veranderingen door de tijd te kunnen onderzoeken wordt een cross-sectionele trendanalyse uitgevoerd van de prestaties tussen 1988/'89 en 2002/'03.

De PRIMA-bestanden bevatten een aantal onafhankelijke variabelen die relevant zijn voor de verklaring van prestatieverschillen tussen leerlingen uit verschillende etnische groepen. Allereerst betreft dit natuurlijk de indeling in de doelgroepen. Bij de beschrijving en analyse van prestaties in het basisonderwijs worden de leerlingen ingedeeld in de categorieën die in de context van het huidige onderwijsachterstandenbeleid relevant zijn.² De leerprestaties van verschillende groepen allochtone leerlingen (Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen) worden steeds vergeleken met die van autochtone niet-achterstandsleerlingen. Dit zijn leerlingen op wie in het achterstandenbeleid geen extra gewicht van toepassing is. Daarnaast worden de autochtone achterstandsleerlingen – met laag opgeleide ouders – als aparte categorie onderscheiden.³

Een variabele die leerlingen met ouders van gemengde herkomst (één autochtone en één allochtone ouder) onderscheidt, wordt als controlevariabele opgenomen in de analyses.⁴ Zodoende worden vergelijkingen over de tijd in herkomsteffecten niet verstoord door veranderingen in het aantal leerlingen met ouders van gemengde herkomst. Ook voor de leerlingen uit overige etnische groepen die in de PRIMA-bestanden kunnen worden onderscheiden, wordt in de analyses constant gehouden. In deze groep zitten zowel leerlingen van West-Europese en Amerikaanse herkomst als leerlingen afkomstig uit nieuwe migrantengroepen.⁵

Daarnaast wordt een aantal belangrijke individuele kenmerken van leerlingen aan de analyses toegevoegd, namelijk geslacht (0=jongen, 1=meisje), geboorteland (0= geboren in herkomstland, 1= geboren in Nederland) en het opleidingsniveau van de ouders. Het opleidingsniveau van de ouders is bepaald door het hoogste opleidingsniveau van (één van) beide ouders te nemen. Dit opleidingsniveau is ingedeeld in vier categorieën (maximaal basisonderwijs, vbo/mavo, mbo/havo/vwo en hbo/wo).

Het percentage allochtone leerlingen op een school is berekend aan de hand van de leerlinggegevens in het PRIMA-onderzoek. Deze zijn beschikbaar voor de groepen 2, 4, 6 en 8. Het percentage niet-westerse allochtone leerlingen op een school is bepaald door het gemiddelde van deze aandelen te berekenen. Hierbij wordt er noodgedwongen van uitgegaan dat de aandelen in de groepen 1, 3, 5 en 7 niet noemenswaardig zullen afwijken van het berekende schoolgemiddelde.

Aangezien PRIMA-bestanden uit de verschillende schooljaren voor de analyse in dit artikel zijn gestapeld, is er ook een variabele toegevoegd die het schooljaar meet (1= 1988 tot 6=2002).

Trends in leerprestaties van allochtone leerlingen

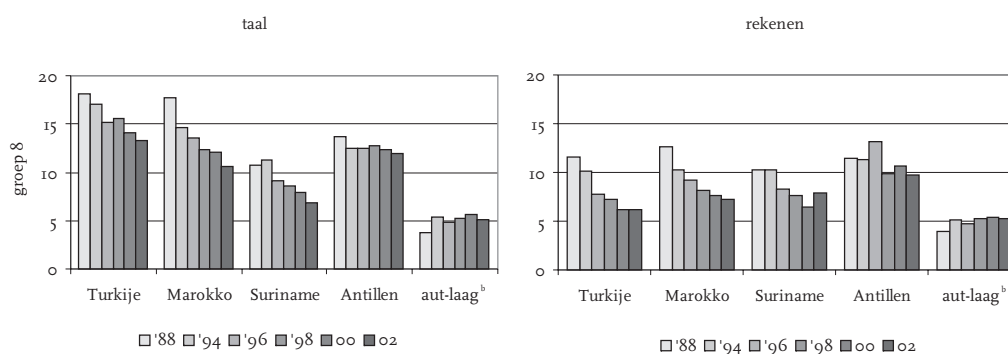
Om te bekijken in hoeverre allochtone leerlingen vooruitgang hebben geboekt in de gang door het onderwijs worden de taal- en rekenprestaties in de groepen 4, 6 en 8 van 1988 tot 2002 bekeken (appendix 1). Voor deze vergelijking zijn de gegevens per jaar gestandaardiseerd zodat de relatieve positie van allochtone leerlingen door de jaren heen met elkaar kan worden vergeleken.⁶ Het gaat hier niet om dezelfde leerlingen die door de tijd worden gevolgd, maar om een vergelijking op groepsniveau tussen de verschillende jaren.

Duidelijk wordt dat in de taal- en rekenprestaties van allochtone leerlingen in groep 4 de minste vooruitgang zit. In groep 6 is al wat meer vooruitgang te bespeuren, maar de grootste inhaalslag wordt geboekt in groep 8. In figuur 2 is te zien hoeveel van de *achterstand* in groep 8 in vijftien jaar tijd is weggewerkt ten opzichte van de autochtone niet-achterstandsleerlingen. Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen maken veel van hun oorspronkelijke achterstand goed. Vooral de progressie die Marokkaanse leerlingen in taalprestaties

boeken is opmerkelijk. Met betrekking tot rekenen is de inhaalslag van zowel Marokkaanse als Turkse leerlingen spectaculair te noemen. Zij reduceren de achterstand, die in 1988 bestond, ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen met bijna de helft. Antilliaanse leerlingen halen echter maar weinig achterstand in. Daarnaast is de gestage daling in leerprestaties van autochtone achterstandsleerlingen opvallend. Terwijl allochtone leerlingen het steeds beter gaan doen, is de achterstand van autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders alleen maar groter geworden. Het is wel belangrijk deze achterstand in perspectief te plaatsen. Ondanks een afname in leerprestaties staan autochtone achterstandsleerlingen op een beduidend geringere achterstand dan alle groepen allochtone leerlingen, inclusief de best presterende groep, de Surinaamse leerlingen.

Wat betreft de rekenprestaties zijn Turkse en Marokkaanse leerlingen in groep 8 inmiddels boven het niveau van de Surinaamse leerlingen beland en laten zij de Antilliaanse leerlingen achter zich. Op taalgebied liggen de Turkse en Marokkaanse leerlingen nog aanzienlijk achter op de Surinaamse leerlingen. De Turkse leerlingen doen het het slechtst in taal, op de voet gevolgd door de Antilliaanse leerlingen. De achterstand in taal is een stuk hoger dan die in rekenen en dat betekent dat als de ontwikkeling zich ongewijzigd voortzet de rekenachterstand van allochtone leerlingen een stuk eerder helemaal zal zijn ingelopen dan de taalachterstand.

FIGUUR 2 *Achterstand* ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen in taal- en rekenvaardigheden in groep 8, 1988/'89-2002/'03^a



- a Verschil in gestandaardiseerde scores op de taal- en rekentoets tussen autochtone niet-achterstandsleerlingen en leerlingen uit de overige categorieën; toetsscores zijn per jaar gestandaardiseerd (gemiddelde=50, standaarddeviatie=10).
- b Beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid (autochtone achterstandsleerlingen).

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)

De invloed van etnische concentraties op leerprestaties in het basisonderwijs

Vrij algemeen wordt verondersteld dat hoge concentraties etnische minderheden in het onderwijs slecht zijn voor de prestaties van leerlingen. Dat zou dus vooral een nadeel zijn voor allochtone leerlingen. Zij zitten immers voornamelijk op zwarte scholen (zie kader). Voor autochtone leerlingen en dus ook voor autochtone achterstandsleerlingen zou dit veel minder van invloed zijn, omdat zij relatief weinig op zwarte scholen zitten.

In tabel 1 (taal) en tabel 2 (rekenen) wordt voor alle PRIMA-onderzoeken van 1988 tot en met 2002 onderzocht in hoeverre zogenaamde *zwarteshooleffecten* optreden. Uit deze uitgevoerde multilevel-analyses blijkt dat de kleur van de school relatief weinig invloed heeft op de prestaties van leerlingen. Slechts ongeveer tien procent van de verschillen tussen scholen in taalprestaties en vier procent van de verschillen in rekenprestaties (in groep 8) hangen samen met het aandeel van etnische minderheden op scholen. Dit is te zien aan de afnemende variantiecomponenten na opname van de etnische samenstelling van de school (tussen model 3 en model 4). Voor taal nemen deze met tien procent af en voor rekenen met slechts vier procent. Dit komt overigens ook uit ander onderzoek over de relatie tussen de kleur van de school en leerprestaties naar voren (Tesser en Iedema 2001; Driessen et al. 2003). Wel blijkt uit de gegevens dat waar *zwarteshooleffecten* optreden, deze het sterkst zijn op scholen met meer dan de helft allochtone leerlingen (zie de coëfficiënten van het percentage allochtone leerlingen in model 4). Wanneer het percentage allochtone leerlingen boven de vijftig procent uitkomt, zijn de taal- en rekenprestaties relatief het minst goed (zie ook Driessen et al. 2003).

De belangrijkste verschillen in prestaties tussen scholen worden niet veroorzaakt door de kleur van de school op zich, maar door de samenstelling van de leerlingpopulatie. Tabel 1 en 2 maken dit duidelijk: na controle voor individuele verschillen tussen leerlingen valt het leeuwendeel van de variantie op schoolniveau weg. Deze tussenschoolse variantie neemt na opname van alle individuele kenmerken in het model voor taal bijvoorbeeld af van 29,8 naar 6,1: vergelijk het model zonder individuele kenmerken (model 0) met het model waarin alle individuele kenmerken zijn opgenomen (model 3).

Dit heeft te maken met het feit dat kinderen op zwarte scholen veel vaker uit gezinnen met laag opgeleide ouders komen. Met name Turkse en Marokkaanse kinderen hebben veelvuldig ouders die nauwelijks onderwijs hebben gevolgd. Bovendien beheersen deze ouders het Nederlands vaak nauwelijks en spreken ze thuis geen Nederlands met de kinderen. Uit de analyses blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders belangrijk is voor het goed presteren in de taal- en rekenvakken op school (model 3). Verder wordt duidelijk dat kinderen die in Nederland zijn geboren aanzienlijk beter presteren dan kinderen die ergens gedurende de schoolgaande leeftijd naar Nederland zijn gekomen

(model 2). De analyses laten bovendien zien dat meisjes duidelijk beter presteren in taal, terwijl jongens het beter doen in rekenen (model 2). Dit sekseverschil is al in veel eerder onderzoek vastgesteld, zowel voor autochtone als allochtone leerlingen (bijv. CBS 2002; Gijsberts en Merens 2004).

Toch blijft een deel van de achterstand van allochtone leerlingen onverklaard. Dit kan komen door meetfouten of andere factoren die de prestaties beïnvloeden, zoals patronen in de omgang tussen ouders en kinderen of verschillen in opvoedingsgewoonten.

Veranderingen in de samenstelling van de minderhedenpopulatie

In het voorgaande is gebleken dat ondanks de aanzienlijke achterstanden in taal, deze in de jaren negentig in de meeste minderheidsgroepen (behalve onder leerlingen van Antilliaanse herkomst en autochtone achterstandsleerlingen) wel duidelijk zijn afgenomen. Dit is duidelijk te zien aan de positieve interactie-effecten tussen herkomstgroep en schooljaar in het eerste model van tabel 1 (taal) en tabel 2 (rekenen). De negatieve hoofdeffecten van herkomst duiden erop dat prestaties onder allochtone groepen lager zijn dan onder autochtone niet-achterstandsleerlingen (de referentiegroep). Het positieve interactie-effect tussen schooljaar en herkomst laat echter zien dat deze *achterstanden* ten opzichte van autochtone leerlingen tussen 1988 en 2002 zijn afgenomen.

In de gepresenteerde multilevel-analyses wordt gekeken of een verklaring voor deze trend kan worden gevonden. Een van de geopperde verklaringen voor de prestatieverbetering is gelegen in veranderingen in de samenstelling van de minderhedenpopulatie. Er worden bijvoorbeeld steeds meer allochtone kinderen in Nederland geboren en bovendien neemt het opleidingsniveau onder etnische minderheden steeds verder toe. De analyses laten echter zien dat de toename van het aandeel in Nederland geboren kinderen uit etnische minderheidsgroepen geen verklaring biedt voor de opgaande trend in *taal* prestaties (tabel 1). De toename in het opleidingsniveau van de ouders blijkt daarentegen wel enig effect te hebben op de opgaande lijn in taalprestaties, althans voor Turkse en Surinaamse kinderen is dit zo. Dit is te zien aan de afname in de interactie-effecten van herkomst met schooljaar tussen model 2 en 3 (na opname van het opleidingsniveau van de ouders): voor Turkse kinderen van 0,7 naar 0,5 en voor Surinaamse kinderen van 0,7 naar 0,6. Voor *rekenen* geldt voor deze twee groepen overigens hetzelfde (zie tabel 2). Daarnaast heeft de toename van het aantal in Nederland geboren kinderen uitsluitend onder Marokkaanse leerlingen nog een (geringe) invloed op de opgaande lijn in rekenprestaties. De effecten zijn echter klein. Veranderingen in de samenstelling van de bevolking vinden natuurlijk slechts langzaam plaats. Er zal dan ook meer tijd overheen moeten gaan om hier echt veel effect van waar te nemen. Toch is het dus gedurende de afgelopen vijftien jaar zichtbaar geworden dat met name de stijging in het opleidingsniveau van allochtone ouders zorgt voor een – geringe – toename in leerprestaties.

TABEL 1 Multilevel regressieanalyse van taalprestaties in groep 8 op etnische groep, opleiding ouders, geboorteland, percentage allochtone leerlingen op school en schooljaar, 1988/'89-2002/'03^a

	<i>Model 0</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>	<i>Model 5</i>
Constante	47,6	51,9	51,6	41,7	42,3	42,7
Herkomstcategorie (Autochtonen-hoog ^b =ref. cat.)						
• Turkije		-15,9	-15,6	-11,3	-10,5	-9,0
• Marokko		-13,5	-13,3	-9,0	-8,2	-6,7
• Suriname		-9,8	-9,4	-7,0	-6,1	-4,7
• Antillen		-12,6	-11,6	-9,1	-8,6	-7,2
• Autochtonen-laag ^c		-3,9	-3,9	-0,6	-0,7	-0,7
Schooljaar (1988=1, , 2002=6)		0,1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Herkomst x schooljaar						
• Turkije x schooljaar		0,7	0,7	0,5	0,6	n.s.
• Marokko x schooljaar		0,7	0,7	0,7	0,7	0,3
• Suriname x schooljaar		0,7	0,7	0,6	0,6	n.s.
• Antillen x schooljaar		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
• Aut-laag x schooljaar		-0,2	-0,2	-0,1	-0,1	-0,2
Geslacht (jongens=ref. cat.)						
• Meisjes			0,6	0,6	0,6	0,6
Geboorteland (herkomstland=ref. cat)						
• In Nederland geboren			2,1	2,2	2,1	2,2
Opleiding ouders				2,4	2,3	2,3
% allochtone leerlingen op school (0-10%=ref.cat.)						
• 10-25%					n.s.	n.s.
• 25-50%					-1,2	-2,8
• 50-75%					-2,2	-5,0
• 75-100%					-2,7	-4,9
Schooljaar x % allochtone leerlingen						
• Schooljaar x 10-25%						n.s.
• Schooljaar x 25-50%						0,4
• Schooljaar x 50-75%						0,7
• Schooljaar x 75-100%						0,6
Variantiecomponenten						
• tussen scholen	29,8	7,2	7,1	6,1	5,5	5,5
• (% verklaard t.o.v. vorig model)		76%	1%	14%	10%	0%
• tussen leerlingen	85,6	79,7	79,4	77,7	77,7	77,6

a Toetsscores zijn gestandaardiseerd (gemiddelde = 50, standaarddeviatie = 10); significant als $p < 0,05$; n.s. = niet significant; groep 8: N=47940; overige allochtone leerlingen niet weergegeven in de tabel.

b Een van beide ouders heeft tenminste een mavo-opleiding voltooid.

c Beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid.

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)

TABEL 2 Multilevel regressieanalyse van rekenprestaties in groep 8 op etnische groep, opleiding ouders, geboorteland, percentage allochtone leerlingen op school en schooljaar, 1988/89-2002/03^a

	<i>Model 0</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 4</i>	<i>Model 5</i>
Constante	48,2	51,7	51,6	44,3	44,8	44,8
Herkomstcategorie (Autochtonen-hoog ^b =ref. cat.)						
• Turkije		-8,6	-8,3	-4,4	-3,8	-3,0
• Marokko		-8,7	-8,3	-4,3	-3,8	-3,0
• Suriname		-8,3	-7,9	-5,7	-5,1	-4,4
• Antillen		-9,5	-8,9	-6,7	-6,2	-5,6
• Autochtonen-laag ^c		-4,0	-4,0	-0,9	-1,0	-1,0
Schooljaar (1988=1, 2002=6)		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Herkomst x schooljaar						
• Turkije x schooljaar		0,6	0,6	0,4	0,4	n.s.
• Marokko x schooljaar		0,4	0,3	0,3	0,3	n.s.
• Suriname x schooljaar		0,5	0,5	0,4	0,3	n.s.
• Antillen x schooljaar		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
• Aut-laag x schooljaar		-0,2	-0,2	-0,2	-0,2	-0,2
Geslacht (jongens=ref. cat.)						
• Meisjes			-2,9	-2,9	-2,9	-2,9
Geboorteland (herkomstland=ref. cat.)						
• In Nederland geboren			1,5	1,6	1,5	1,6
Opleiding ouders				2,2	2,1	2,1
% allochtone leerlingen op school (0-10%=ref. cat.)						
• 10-25%					n.s.	n.s.
• 25-50%					-1,1	-0,9
• 50-75%					-2,0	-3,5
• 75-100%					-1,5	-3,0
Schooljaar x % allochtone leerlingen						
• Schooljaar x 10-25%						n.s.
• Schooljaar x 25-50%						n.s.
• Schooljaar x 50-75%						0,4
• Schooljaar x 75-100%						0,4
Variantiecomponenten						
• tussen scholen	19,9	11,8	11,8	11,1	10,7	10,6
• (% verklaard t.o.v. vorig model)		41%	0%	6%	4%	1%
• tussen leerlingen	89,4	85,7	83,5	82,0	81,9	81,9

a Toetsscores zijn gestandaardiseerd (gemiddelde = 50, standaarddeviatie = 10); significant als $p < 0,05$; n.s. = niet significant; groep 8: N=47940; overige allochtone leerlingen niet weergegeven in de tabel.

b Een van beide ouders heeft tenminste een mavo-opleiding voltooid.

c Beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid.

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)

Zwarteschooleffecten nemen af

Hiermee is echter niet de gehele toename in prestaties van allochtone leerlingen te verklaren. Hoewel nogmaals benadrukt moet worden dat zwarteschooleffecten hoe dan ook gering zijn, laten de analyses zien dat zwarte scholen in de loop van de tijd meer vat hebben gekregen op leerlingen uit etnische minderheden. *Zwarteschooleffecten* zijn gedurende de jaren negentig namelijk aanzienlijk afgenomen. Dit is te zien aan de significante positieve interactie-effecten in model 5 (tabel 1 en 2) tussen schooljaar en het percentage allochtone leerlingen op een school. Het hoofdeffect van het aandeel allochtone leerlingen op leerprestaties is steeds negatief (al vanaf een kwart allochtone leerlingen op school), maar door een coëfficiënt op te nemen die rekening houdt met de trend in het effect van het aandeel allochtone leerlingen – het interactie-effect – neemt dit negatieve effect af. Bij taal zijn deze interactie-effecten significant als meer dan een kwart van de leerlingen allochtoon is, bij rekenen bij meer dan de helft.

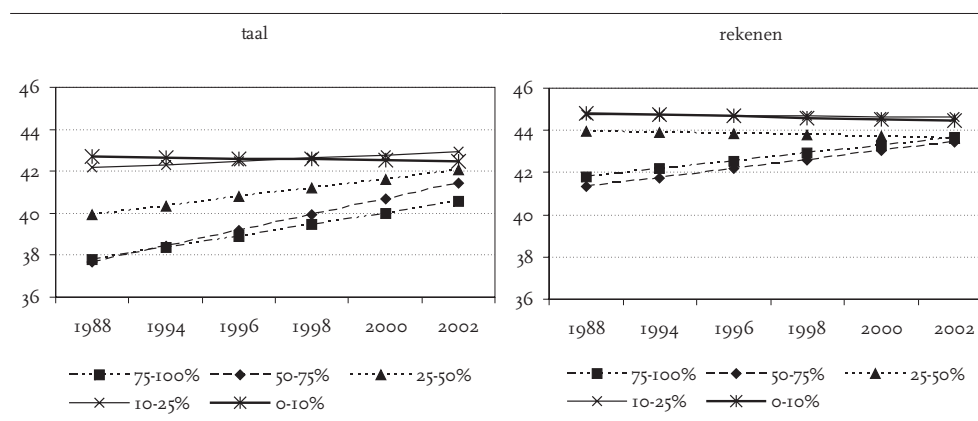
De analyses laten niet alleen zien dat zwarte scholen het ten opzichte van witte scholen steeds beter gaan doen, ook geven de analyses inzicht in de invloed van deze inhaalslag op de leerprestaties van de verschillende groepen allochtone leerlingen. De afnemende zwarteschooleffecten zijn, zo blijkt uit tabel 1 en 2, namelijk een belangrijke reden voor de opgaande lijn in de taal- en rekenprestaties van allochtone leerlingen. De trendeffecten van etnische herkomst nemen namelijk zodanig af wanneer de trend in zwarteschooleffecten in het model wordt opgenomen (model 5), dat deze in de meeste herkomstgroepen zelfs niet meer significant zijn. In model 4 is nog sprake van significante interactie-effecten tussen herkomst en schooljaar (m.u.v. de Antilliaanse leerlingen die zoals in de vorige paragraaf bleek geen inhaalslag hebben geboekt). Na opname van de interactie tussen schooljaar en etnische samenstelling van de school – de zogenoemde zwarteschooleffecten – blijken deze effecten grotendeels weg te vallen. Dit betekent dat de inhaalslag die scholen boeken, de inhaalslag van de verschillende groepen allochtone leerlingen (m.u.v. de Antilliaanse leerlingen) ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen (de referentiegroep in de analyses) bijna volledig kan verklaren. Voor Turkse en Surinaamse leerlingen kan de inhaalslag in taal helemaal op het conto van scholen worden geschreven, bij Marokkaanse leerlingen voor meer dan de helft (de interactiecoëfficiënt daalt van 0,7 naar 0,3). De inhaalslag in rekenen kan voor deze drie groepen volledig op het conto van de school worden geschreven. Kortom: allochtone kinderen zijn het minder slecht gaan doen op een zwarte school.

Zwarte scholen zijn er dus in geslaagd de achterstanden van allochtone leerlingen in de afgelopen vijftien jaar te verminderen. Dit is op een andere manier inzichtelijk gemaakt in figuur 3 (gebaseerd op de bevindingen in de tabellen 1 en 2). Deze figuur laat zien dat de inhaalslag het scherpst zichtbaar is

op scholen met meer dan de helft allochtone leerlingen. Deze zogenoemde zwarte scholen hebben de achterstand in taalprestaties ten opzichte van de meest witte scholen meer dan gehalveerd. Maar ook scholen met tussen de vijfentwintig en vijftig procent allochtone leerlingen hebben een aanzienlijke inhaalslag in taal geboekt. Van een rekenachterstand is zelfs nauwelijks meer sprake: driekwart van de rekenachterstand is door zwarte scholen ingelopen.

De relatief grotere inhaalslag op rekenen, heeft wellicht te maken met de manier van toetsen: de rekentoetsen sluiten meer dan de taaltoetsen aan op wat de leerlingen op school leren, terwijl de taaltoetsen meer gericht zijn op het in kaart brengen van de algemene ontwikkeling in taalvaardigheid in het Nederlands (Tesser et al. 1999). Afgezien van de manier van toetsen hangt taalvaardigheid hoe dan ook in hogere mate dan rekenvaardigheid af van allerlei buitenschoolse invloeden op de leerling, zoals het taalgebruik van de ouders, de taal die met leeftijdsgenoten wordt gesproken en het leesgedrag van de leerling.

FIGUUR 3 De relatie tussen het percentage allochtone leerlingen op school en taal- en rekenprestaties in groep 8, 1988/'89-2002/'03^a



a Deze relaties houden rekening met de overige kenmerken in de analysemodellen (gebaseerd op multilevelmodellen).

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)

Conclusie

De grootstedelijke bevolking in de leeftijdsklasse van nul tot veertien jaar is inmiddels voor meer dan de helft niet-westers allochtoon. In de grote steden zijn zwarte scholen dan ook een normaal en niet meer te vermijden verschijnsel geworden. Veel aandacht in de discussie over etnische concentratie gaat uit naar de vermeende negatieve invloed van zwarte scholen. De schoolprestaties

van leerlingen op zwarte scholen zijn zoals ook weer uit dit artikel blijkt inderdaad lager dan die op gemengde en witte scholen. Het negatieve effect van de school moet echter niet worden overdreven. Het overgrote deel van het verschil in prestaties ligt niet aan de kleur van de school, maar aan sociaal-economische verschillen. Kinderen op zwarte scholen zijn vaak afkomstig uit lage sociaal-economische milieus en dat is in het bijzonder bepalend voor de schoolprestaties.

Daarnaast is sprake van een aanzienlijke inhaalslag van allochtone leerlingen gedurende hun gang door het basisonderwijs, hoewel dit meer voor rekenen geldt dan voor taal. Uit dit artikel blijkt bovendien dat zwarte scholen een rol hebben gespeeld in het terugdringen van deze achterstanden. Zij hebben de taalachterstanden ten opzichte van witte scholen in vijftien jaar met de helft teruggedrongen en de rekenachterstanden zelfs met driekwart. Ondanks het feit dat rekenachterstanden in hogere mate zijn teruggedrongen dan taalachterstanden, mag de inhaalslag op taal misschien wel hoger worden aangeslagen. Dit omdat de startpositie van de populatie allochtone leerlingen in de taal immers veel ongunstiger was dan in het rekenen. Bovendien is de beheersing van de Nederlandse taal, veel meer dan rekenvaardigheid, afhankelijk van factoren waar de school geen invloed op heeft zoals de taal die allochtone leerlingen thuis en in de vrije tijd spreken.

Het moge duidelijk zijn dat het belangrijk is – blijvend – te investeren in zwarte scholen. De bevindingen laten immers zien dat deze scholen voor wat betreft de leerprestaties van de leerlingen over het algemeen veel resultaat boeken. De strategie van zwarte scholen om vooral in te zetten op de kernvakken lijkt in ieder geval succesvol. Het lijkt geen gewaagde conclusie dat het gevoerde gewichtenbeleid hieraan een bijdrage heeft geleverd. Te hopen valt dat de voorgestelde nieuwe gewichtenregeling die, zoals het er nu naar uitziet, gebaseerd zal worden op een combinatie van opleidingsniveau en feitelijke taalachterstand, niet te veel negatieve herverdelingseffecten voor zwarte scholen teweeg zal brengen (TK 2003/2004). Immers, hoe je het ook wendt of keert, de leerachterstand van alle allochtone groepen (dus ook van de Surinaamse leerlingen) ten opzichte van de niet-achterstandsleerlingen is nog beduidend groter dan die van bijvoorbeeld autochtone achterstandsleerlingen.

We hebben vastgesteld dat het 'schooleffect' op leerprestaties betrekkelijk gering is. Nader onderzoek is gewenst naar de vraag of allochtone kinderen een grotere inhaalslag boeken op zwarte scholen dan op witte scholen. Ook de vraag hoe de leerprestaties van autochtone kinderen zich hebben ontwikkeld op beide typen scholen is hierbij relevant.

Het gaat bij het bepalen van de effecten van etnische concentratie natuurlijk niet alleen om leerprestaties. Er is echter weinig bekend over de effecten van zwarte scholen op bijvoorbeeld normatieve opvattingen. Ook weten we weinig over de samenstelling van de sociale contacten van leerlingen op zwarte scholen, terwijl we uit eerder onderzoek wel weten dat het wonen in concentra-

tiebuurten een sterk negatief effect heeft op interetnische contacten; de contacten tussen autochtone en allochtone buurtbewoners. Onderzoek naar deze belangrijke maatschappelijke vragen is dringend gewenst. Bij hoge concentraties etnische minderheden op een school komen allochtone kinderen vermoedelijk nauwelijks meer in contact met autochtone leerlingen, met mogelijk nadelige gevolgen voor de integratie van deze kinderen (zie bijv. Gramberg en Ledoux 2005). Te denken valt hierbij onder meer aan de wederzijdse beeldvorming, opvattingen over het maatschappelijk klimaat in Nederland, aan beslissingen over schoolkeuze en het vinden van werk.

Noten

1 Bij de rekenscores is men tussen de derde en de vierde meting overgestapt van reken-toetsen naar CITO-leerlingvolgtoetsen. Door middel van een omrekenproject is het echter mogelijk gebleken de scores om te rekenen, waardoor geen sprake is van een trendbreuk (zie Kamphuis et al. 1998).

2 Inmiddels is een nieuwe gewichtenregeling in de maak, die zoals het er nu uitziet gebaseerd zal worden op een combinatie van opleidingsniveau van de ouders en feitelijke taalachterstand (TK 2003/2004).

3 De gehele groep allochtone leerlingen wordt in dit hoofdstuk bekeken, dus ook de niet-achterstandsleerlingen. Dit is overigens een relatief kleine groep: van de allochtone leerlingen in het basisonderwijs heeft circa 85% een gewicht (van 1.9). De indeling via de gewichtenregeling is hier niet geschikt omdat de criteria voor de toekenning van de gewichten in de loop van de tijd zijn veranderd. Niet-achterstandsleerlingen zijn leerlingen van wie één van beide ouders minimaal een mavodiploma heeft (de zogenoemde 1.0 leerlingen). Van autochtone achterstandsleerlingen wordt gesproken als beide ouders ten hoogste een lbo-opleiding hebben voltooid (de 1.25 leerlingen).

4 De herkomst van de allochtone ouders met een gemengde relatie is zeer divers. Een deel is afkomstig uit Turkije, Marokko, Suriname of de Antillen. Maar het overgrote deel is afkomstig uit een van de overige herkomstlanden uit Azië, Afrika, Zuid- of West-Europa.

5 De aantallen zijn te klein om al deze groepen apart te analyseren.

6 De aantallen goed gemaakte opgaven zijn omgezet in t-scores. Deze scores hebben in de landelijke referentiesteekproef op elke toets en in elk jaar een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10. Dit maakt het mogelijk een vergelijking te maken tussen de prestaties van verschillende groepen door de jaren heen (Zie Mulder 1996; Van Langen en Suhre 2000).

Literatuur

CBS (2002) *Jaarboek Onderwijs in Cijfers 2002. Feiten en cijfers over het onderwijs in Nederland*.

Voorburg/Heerlen: Kluwer/Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS (2004) *Allochtonen in Nederland 2004*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

Coleman, J.S. et al. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.

Dagevos, J., M. Gijsberts en C. Van Praag (red.) (2003) *Rapportage Minderheden 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Driessen, G. (2004) De taalsituatie van Caribische en Mediterrane migranten. Ontwikkelingen in taalvaardigheid en taalkeuzes in Antilliaanse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse gezinnen gedurende de periode 1995-2003. *Migrantenstudies* 20 (2) 74-93.
- Driessen, G. et al. (2003) *Sociale Integratie in het primair onderwijs*. Amsterdam: sco-Kohnstamm Instituut, Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Driessen, G., A. van Langen en H. Vierke (2004) *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijst. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Garsen, J. en A. Zorlu (2005) Demografie. In: SCP, WODC, CBS (red.) *Jaarrapport Integratie 2005*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, p. 14-27.
- Gijsberts, M. (2003) Minderheden in het basisonderwijs. In: J. Dagevos, M. Gijsberts en C. van Praag (red.) *Rapportage Minderheden 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, p. 63-109.
- Gijsberts, M. en J. Dagevos (2005) Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M. en A. Merens (red.) (2004) *Emancipatie in Estafette. De positie van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Instituut voor Sociologisch Economisch Onderzoek.
- Gordon, M. (1964) *Assimilation in American Life. The role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Graaf, P.M. (1986) The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 59 237-246.
- Gramberg, P. en G. Ledoux (2005) Bestrijden van schoolsegregatie: dringend nodig, zinloos of onhaalbaar? In: P. Brassé en H. Krijnen (red.) *Gescheiden of gemengd. Een verkenning van etnische concentratie op school en in de wijk*. Utrecht: FORUM, Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling, p. 17-31.
- Kamphuis et al. (1998) *De relatie tussen PRIMA-toetsen en toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem*. Arnhem/Nijmegen/Amsterdam: CITO/ITS/sco-Kohnstamm Instituut.
- Kleiweg, M. (2005) *Onzichtbare ouders. De buurt van Mohammed B.* Zutphen: Plataan.
- Laan-Bouma Doff, W. van der (2004) Begrensd contact. De relatie tussen ruimtelijke segregatie van allochtonen en de mate van contact met autochtonen. *Mens & maatschappij* 79 (4) 348-366.
- Laan Bouma-Doff, W. van der (2005) *De buurt als belemmering?* Assen: Van Gorcum.
- Langen, A. van en C. Surhe (2000) *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstandsleerlingen. Vergelijkende analyses van een aantal leerlingcohorten in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Mahard, R.E. en R.E. Crain (1983) Research on Minority Achievement in Desegregated Schools. In: C.H. Rossell an W.D. Hawley (red.), *The Consequences of School Desegregation*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mulder, L. (1996) *Meer voorrang, minder achterstand? Het onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Peetsma, T. et al. (2003) Kan een eenzijdige klassamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? Effecten van de sociale en etnische klassamenstelling en verschillen hierin tussen groepen. *Pedagogische Studiën* 80 (5) 339-357.
- Praag, C. van (2003) Demografie. In: J. Dagevos, M. Gijsberts en C. Van Praag (red.), *Rapportage Minderheden 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, p. 13-33.
- RMO (2005) *Eenheid, verscheidenheid en binding. Over concentratie en integratie van minderheden in Nederland*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Tesser, P.T.M. et al. (1995) *Rapportage Minderheden 1995. Concentratie en Segregatie*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Tesser, P.T.M., J.G.F. Merens en C.S. van Praag (1999) *Rapportage Minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tesser, P.T.M. en J. Iedema (2001) *Rapportage Minderheden 2001. Deel 1. Vorderingen op school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- TK (2003/2004) *Aanpak onderwijsachterstanden*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2003/2004, 27020, nr. 39.
- Tubergen, F. van en M. Kalmijn (2002) Tweede-taalverwerving en taalgebruik onder Turkse en Marokkaanse immigranten in Nederland: investering of gelegenheid? *Migrantenstudies* 20 (3) 156-177.
- Veldboer, L. en J.W. Duyvendak (2004) Wonen en integratiebeleid: een gemengd beeld *Sociologische Gids* 51 (1) 36-52.
- Westerbeek, K. (1999) *The Colours of my Classroom. A study into the effects of ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: Europees Universitair Instituut (dissertatie).

APPENDIX 1 Taal- en rekenprestaties in groep 4, 6 en 8 naar etnische groep en schooljaar, 1988-2002^a

	1988	1994	1996	1998	2000	2002
<i>Taal</i>						
<i>groep 4</i>						
Turkije	35,6	35,7	34,8	35,5	35,8	37,3
Marokko	38,3	39,8	39,4	39,3	40,1	40,8
Suriname	44,1	45,5	44,6	45,6	45,0	45,3
Antillen	42,1	41,5	41,4	42,6	41,9	42,0
Aut-laag ^b	48,9	48,5	48,7	48,7	48,4	48,9
Aut-hoog ^c	51,2	52,3	52,5	52,6	52,3	52,3
<i>groep 6</i>						
Turkije	36,0	36,9	36,2	35,9	38,2	38,4
Marokko	38,9	39,3	40,2	40,3	41,6	42,7
Suriname	44,4	44,4	44,7	44,2	46,1	44,7
Antillen	41,6	42,5	39,9	42,0	42,1	42,3
Aut-laag	48,2	48,1	47,6	48,1	47,6	47,4
Aut-hoog	52,4	52,9	52,9	52,7	52,7	52,7
<i>groep 8</i>						
Turkije	34,3	36,4	37,6	37,2	38,8	39,3
Marokko	34,7	38,8	39,2	40,5	40,8	42,0
Suriname	41,7	42,1	43,6	44,2	44,9	45,7
Antillen	38,7	40,9	40,3	40,1	40,5	40,7
Aut-laag	48,7	48,1	48,0	47,6	47,3	47,5
Aut-hoog	52,4	53,4	52,8	52,8	52,9	52,6

APPENDIX 1 Vervolg

	1988	1994	1996	1998	2000	2002
<i>Rekenen</i>						
<i>groep 4</i>						
Turkije	41,2	43,5	43,9	42,8	43,3	42,7
Marokko	42,1	44,1	43,7	42,2	42,0	43,4
Suriname	44,2	44,4	44,5	43,8	43,3	44,0
Antillen	40,3	41,1	40,1	42,0	38,8	42,5
Aut-laag	48,5	48,0	48,9	48,0	47,9	47,9
Aut-hoog	51,8	52,0	51,7	52,0	51,8	52,0
<i>groep 6</i>						
Turkije	40,8	44,3	44,3	44,2	45,1	44,3
Marokko	40,3	43,8	44,1	42,7	43,4	43,5
Suriname	43,4	44,3	45,3	43,6	45,3	43,8
Antillen	39,2	42,9	39,7	40,9	42,6	41,7
Aut-laag	48,7	48,1	47,6	48,0	47,2	46,9
Aut-hoog	52,0	52,3	52,3	51,9	52,1	52,1
<i>groep 8</i>						
Turkije	40,7	42,8	44,7	45,1	46,0	45,7
Marokko	39,6	42,5	43,2	44,1	44,6	44,7
Suriname	42,0	42,6	44,1	44,6	45,8	44,1
Antillen	40,8	41,5	39,2	42,3	41,6	42,2
Aut-laag	48,3	47,7	47,6	47,1	46,8	46,6
Aut-hoog	52,3	52,8	52,4	52,3	52,2	51,9

a Toetsscores zijn per jaar gestandaardiseerd (gemiddelde = 50, sd = 10).

b Beide ouders hebben ten hoogste een lbo opleiding voltooid (de 1.25 leerlingen).

c Een van beide ouders heeft tenminste een mavo opleiding voltooid (de 1.0 leerlingen).

Bron: ITS/SCO/NWO (PRIMA '88/'94/'96/'98/'00/'02)