

VERZUILING, SOCIALE KLASSE EN ETNICITEIT: SEGREGATIE IN HET NEDERLANDSE BASISONDERWIJS

Anne Bert Dijkstra, Paul Jungbluth & Stijn Ruiter*

Abstract

The Dutch educational system has always had a religion-based segmented, ‘pillarized’ structure. The segregation based on ethnicity that has become so conspicuous lately can only to some extent be related to this pillarization directly (namely where Islamic and Hindu schools have been founded). Apparently, factors other than the pillarized structure of the education system alone are required to explain ethnic segregation. How relevant is it that most minorities in the Netherlands have a one-sided, i.e. low, composition in terms of social class? How does segregation based on social class relate to the (formal) segregation based on religious diversity? The analyses in this article are based on data from 550 primary schools in The Netherlands, and show that all major religious segments or pillars within the school system incorporate the complete range of schools segregated on the basis of socio-ethnic class, including black schools. Major features of the curriculum that are indicative of the school’s anticipation of students from privileged or, conversely, deprived population groups appear not to be related to pillarization, but to the social class of the student population. Regarding religion-related curricular differences, some small effects occur.

1 Inleiding

Een belangrijk kenmerk van het Nederlandse onderwijssysteem is het onderscheid tussen openbare en (diverse typen) bijzondere scholen. Dit onderscheid komt voort uit de religieus-culturele segmentatie – de verzuiling – die de Nederlandse samenleving voorheen kenmerkte. Sinds de grondwetswijziging van 1848 is het de diverse religieuze stromingen toegestaan om scholen op levensbeschouwelijke grondslag op te richten. De afzonderlijke zuilen bedienden daarmee ieder de eigen achterban. Hoewel de Nederlandse samenleving vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw sterk seculariseerde, bleef het verzuilde onderwijsbestel – zeker in bestuurlijk-institutionele vorm – bestaan (Dijkstra, Dronkers & Hofman 1997). Zo was het Nederlandse basisonderwijs in het schooljaar 1999/2000 in te delen in ruwweg 33% openbare scholen, en 67% bijzondere scholen van protestantse (30%), rooms-katholieke (30%) en overige (7%) richtingen (Eurydice 2000). Sinds de Lager-Onderwijswet in 1920, waarin de verzuilde opzet van het systeem werd uitgewerkt, is in het Nederlandse (basis)onderwijs de jure enkel sprake van segregatie op basis van levensbeschouwelijke verscheidenheid. Gelegitimeerd door de claim dat levensbeschouwelijke verschillen relevant zijn voor de organisatie van schoolse socialisering – katholieken naar de katholieke school en protestanten naar de protestantse – leidde dat tot het verzuilde bestel dat gedurende een

* Dr. Anne Bert Dijkstra is als senior-onderzoeker verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen en het Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology. Dr. Paul Jungbluth is socioloog en werkt als senior-onderzoeker bij het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Stijn Ruiter is student sociologie en filosofie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is als assistent verbonden aan het ITS aldaar.

groot deel van de twintigste eeuw typerend was voor het Nederlandse schoolsysteem en nog altijd een groot deel van het gezicht daarvan bepaalt.

Of die levensbeschouwelijke verscheidenheid nog steeds een rol van betekenis speelt, of zou moeten spelen, is niet onomstreden. Op de achtergrond spelen daarbij vooral twee ontwikkelingen een rol. De ene is dat de sociale relevantie van godsdienst in de tweede helft van de vorige eeuw in Nederland aanzienlijk is afgenomen. In het verlengde daarvan wordt ook de rol van levensbeschouwelijke verscheidenheid als ordeningsprincipe ter discussie gesteld. De andere ontwikkeling is de sterk toegenomen etnische verscheidenheid van de schoolbevolking, als gevolg van de komst van grote groepen migranten. De concentratie van leerlingen met een etnische achtergrond, die veelal uit lage sociale klassen afkomstig zijn, op 'zwarte' scholen maakt zichtbaar dat er behalve de formele, geïstitutionaliseerde levensbeschouwelijke segregatie informeel nog een andere vorm van segregatie speelt, waarvan het verschijnsel van homogeen – al dan niet zwarte – kansarme scholen een van de verschijningsvormen is.

Zoals ook de bijdrage in dit themanummer van Rietveld-Van Wingerden e.a. laat zien is etnische segregatie in het Nederlandse onderwijs geen nieuw verschijnsel. Wel stelt de schaal waarop de factor etniciteit de afgelopen periode betekenis kreeg deze diversiteit in het schoolsysteem voor een opgave waarmee het niet eerder te maken had. In hoeverre het in die opgave slaagt, en in hoeverre de inrichting van het bestel daar voldoende op is toegesneden, is inzet van een discussie die voorlopig nog niet lijkt beslecht.

Eén van de punten in dat debat is de vraag in hoeverre de etnische segregatie in witte en zwarte scholen die in Nederland is ontstaan (zie bv. Karsten 1994), mede het gevolg is van de wijze waarop de eerdere op levensbeschouwing geënte invulling van vrijheid van onderwijs momenteel uitwerkt. Zo schrijven Seashore Louis & Van Velzen (1991) dat weliswaar in de meeste Europese landen sprake is van een 'white flight', maar dat de omvang daarvan in Nederland gevolg is van het grondwetsartikel dat de onderwijsvrijheid regelt. De veronderstelling dat de verzuiling ruimte biedt voor 'white flight' is mogelijk nog treffender dan wel wordt betoogd, namelijk wanneer witte vlucht ook mogelijk is door verholen segregatie naar sociale klasse binnen zuilen. Daarmee rijst de vraag in hoeverre de huidige inrichting van onderwijs- en schoolkeuzevrijheid is gaan functioneren als 'verborgen' instrument voor sociaal-economische en etnische selectie. Zijn de drooggevallen kanalen van levensbeschouwelijke verscheidenheid als het ware de bedding gaan vormen van een 'latente klassenstrijd die in het Nederlandse onderwijs smeult' (Blom 1999)?

Maar ook andere insteken zijn denkbaar. Zo wordt naar voren gebracht dat er geen rechtvaardigingsgrond bestaat om het recht op onderwijsvrijheid dat leidde tot rooms-katholieke en protestants-christelijke scholen aan 'nieuwe' godsdienstige richtingen, zoals islamitisch en hindoe-onderwijs, te onthouden (zie bv. Commissie Donner 2000; Vermeulen 2001). Ook dan echter ziet men zich gesteld voor de overweging dat de klassieke invulling van onderwijsvrijheid niet op het bedienen van etnische diversiteit, in de omvang zoals die zich nu voordoet, was toegesneden, en tot nooit beoogde effecten heeft geleid.

2 Onderzoeksvraag en opzet

De vraag die zich daarmee aandient is gemakkelijk in te zien. In hoeverre draagt de oorspronkelijk levensbeschouwelijk en religieus-cultureel bedoelde verzuilde inrichting

van het Nederlandse onderwijssysteem inderdaad bij tot niet-beoogde vormen van segregatie? Het kan daarbij gaan om segregatie als vanouds, in de zin van ongelijkheid van onderwijskansen en reproductie van sociale ongelijkheid, via ongelijke sociale-klassecompositie van scholen. Maar evenzo betreft dat nieuwe vormen, zoals etnische concentratie via gesegregeerde woonbuurten of witte vlucht binnen het vrije schoolkeuzesysteem.

Tegen deze achtergrond gaan we in dit artikel in op de aard en mate van de segregatie in het Nederlandse basisonderwijs, en geven we antwoord op de vraag in hoeverre het voor levensbeschouwelijke diversiteit ontworpen bestel een voertuig voor sociaal-etnische segregatie is geworden. We kiezen daarbij twee ingangen die een indicatie van gesegregeerd onderwijs zouden kunnen geven, te weten de *samenstelling van de leerlingpopulatie* en de kenmerken van het *curriculum dat door de school wordt aangeboden*. Voor wat betreft de samenstelling van de leerlingbevolking wordt aan beide vormen van differentiatie die al ter sprake waren aandacht geschonken, te weten levensbeschouwelijke en sociaal-etnische diversiteit. Daarmee zijn de twee vragen genoemd waarop we ons zullen richten:

- (1) In hoeverre is in het Nederlandse basisonderwijs thans sprake van naar religie en sociaal-etnische herkomst gesegregeerde leerlinggroepen?
- (2) In hoeverre hangt het curriculum van de school samen met de religieuze traditie en de sociaal-etnische compositie van de school?

In paragraaf 3 en 4 is de eerste vraag aan de orde. Eerst schetsen we de relatie tussen maatschappelijke diversiteit en de ordening van leerlingstromen zoals die zich in Nederland ontwikkelde (paragraaf 3). Vervolgens presenteren we recente data die inzicht geven in de verdeling van leerlingen naar religieuze en sociaal-etnische achtergrond over de voornaamste richtingen in het Nederlandse basisonderwijs (paragraaf 4). In de paragrafen 5 en 6 verschuift de aandacht naar de kenmerken van het onderwijsaanbod. Na een bespreking van de relatie tussen curriculum en segregatie (paragraaf 5) gaan we na in hoeverre het curriculum dat scholen aanbieden samenhangt met de levensbeschouwelijke en sociaal-etnische compositie van de school (paragraaf 6). In paragraaf 7 zetten we de voornaamste bevindingen op een rij en maken we enkele opmerkingen over het gewicht dat daaraan kan worden toegekend.

3 Onderwijsverzuijing en segregatie

In veel landen vindt de ordening van leerlingstromen traditioneel plaats op basis van lokale of regionale zones. De mogelijkheden voor ouders bij de keuze van een school worden dan begrensd door de grenzen van het voedingsgebied. Zo'n sturing door een ruimtelijk criterium impliceert dat de compositie van de schoolbevolking (en, in het verlengde daarvan, het onderwijsniveau van de school) voornamelijk wordt bepaald door de sociale samenstelling van de wijk of zone. Een illustratie daarvan bieden de Verenigde Staten. De weerspiegeling van de sociaal-economische situatie van de wijk in de leerlingpopulatie van de school kan dan leiden tot grote verschillen in de verdeling van 'moeilijke' en kansrijke leerlingen. Scholen in uiteenlopende gebieden, zoals in welvarende buitenwijken of in de economisch gedepriveerde binnensteden, verschillen dan sterk in de kans die ze hun leerlingen bieden op een succesvolle onderwijs carrière. In zo'n systeem zijn de voornaamste schoolkeuze-instrumenten een op onderwijskwaliteit gebaseerde keuze van de woonplaats of het uitwijken naar private

scholen. Financiële drempels voor vestiging in betere wijken, de vaak geringe omvang van de private sector en de ontbrekende of geringe overheidssteun voor private scholen hebben echter tot gevolg dat vooral de meer geprivilegieerde groepen van deze instrumenten gebruik kunnen maken. In het streven naar vergroting van de marktwerking die in veel onderwijssystemen rond de wereld zichtbaar is, speelt onder meer de vergroting van vrijheid van schoolkeuze dan ook een belangrijke rol (cf. Hirsch 1994). Vrije schoolkeuze en financiering van privaat onderwijs uit publieke middelen (bijvoorbeeld via vouchers) worden dan gezien als instrumenten om ruimtelijke en financiële barrières bij de verdeling van leerlingen over scholen te doorbreken.

Beide instrumenten – vrije schoolkeuze en omvangrijke en (ook financieel) toegankelijke private sectoren – zijn sinds lang belangrijke kenmerken van het Nederlandse schoolsysteem, én een inspiratie voor buitenlandse pleitbezorgers van meer keuzevrijheid. In plaats van ruimtelijke allocatie was de ordening van leerlingstromen in Nederland gebaseerd op religieuze en levensbeschouwelijke verscheidenheid. De schoolkeuze liep daarmee niet zozeer via geografische lijnen (en daarmee verbonden sociale segregatie) maar primair langs religieuze en subculturele grenzen.

Dat het Nederlandse bestel doorgaans als betrekkelijk egalitair wordt beschouwd (bv. Karsten & Teelken 1996) kan daarmee in verband worden gebracht. Als gevolg van het religieus-culturele conflict rond het eind van de negentiende eeuw en de onderwijsverzuiling die daarvan de uitkomst was, werd de rol van de school als instrument voor sociaal-economische competitie naar de achtergrond gedrongen. In deze gedachte wordt aan de onderwijsverzuiling een dempend effect op onderwijs als instrument voor klassenstrijd toegeschreven. Dat het bijzonder onderwijs in Nederland nauwelijks tot onderwijs voor maatschappelijke elites is geworden, is daar een voorbeeld van.

Dat weinig elitair karakter van privaat onderwijs kan enerzijds in verband worden gebracht met de ruime omvang van het bijzonder onderwijs. De ruime toegankelijkheid van privaat onderwijs voorkwam dat bijzondere scholen in handen van elites kwamen. Het bijzonder onderwijs in Nederland heeft zijn potentieel tot reproductie van maatschappelijke ongelijkheid daardoor slechts in beperkte mate gerealiseerd (cf. Van Wieringen 1986; Dronkers 1995). Een soortgelijke overweging is te vinden bij James (1984) die erop wijst dat religieuze scholen vaak *inclusive* zullen zijn. Verdeling van leerlingen langs godsdienstige lijnen impliceert doorgaans dat schaalgrootte de mogelijkheden voor verdere differentiatie – zoals selectie op basis van klasse of prestatieniveau – beperkt. Anderzijds kan ook aan een meer intrinsiek effect van verzuiling worden gedacht, zoals in de visie van Lijphart (1968). Lijphart schrijft aan de religieuze stratificatie in het verzuilde Nederland een tempering toe van klassegebonden tegenstellingen, waarbij klassebewustzijn ondergeschikt bleef aan religieuze homogeniteit. De vervlechting van (verticale) religieuze en (horizontale) sociaal-economische scheidslijnen overbrugde als het ware statusgrenzen door religieuze gelijkenis. Zowel het massa-karakter van privaat onderwijs als de demping van klasstegenstellingen door godsdienstige homogeniteit binnen de zuilen liggen zo aan de basis van een relatief egalitair bestel.

Keerzijde daarvan is dan dat het afgenomen belang van godsdienstige overwegingen bij de schoolkeuze ruimte geeft voor een groter gewicht van milieu- en niveauverschillen. Pleidooien voor meer marktwerking zoals die in de afgelopen jaren ook in Nederland te horen zijn, zouden zo'n ontwikkeling nog kunnen versterken (cf. Dijkstra 1996; De Jong & Snik 1999). Een voorbeeld daarvan was het voorstel van de

Onderwijsraad om het begrip ‘richting’ uit de scholenplanning te schrappen (Onderwijsraad 1996). De implicatie daarvan zou zijn dat bekostiging van bijzondere scholen uitsluitend op een getalsmatig criterium gebaseerd is, ongeacht het oogmerk dat met zo’n school wordt nagestreefd. Het is dan niet denkbeeldig dat de omzetting van het afgenomen belang van religie naar een louter door de vraag gestuurd systeem leidt tot versterking van sociaal-economische en etnische segregatie tussen scholen, zoals ook buitenlandse ervaringen suggereren (bv. Dijkstra 1996; Waslander & Thrupp 1997; Van Dyck 2001).

Dat inzicht is allerm minst nieuw en gaat terug tot de ontstaansgeschiedenis van het verzuilde bestel en de parlementaire behandeling van de Lager-Onderwijswet van 1920. Zeker aanvankelijk heeft de verzuiling van het onderwijs bij sommigen onder de verdenking gestaan min of meer samen te vallen met sociale segregatie en onderwijs van ongelijke kwaliteit. De vrees van vooral voorstanders van openbaar onderwijs was dat het bijzonder onderwijs in staat zou zijn betere personeelsvoorwaarden te creëren of zich via selectie bij de poort te richten op een kansrijker publiek, en zo gemakkelijker een goed resultaat of imago neer te zetten. Het openbaar onderwijs liep in die visie het gevaar de school te worden van de kansarmen. In parlementaire debatten over de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs werd op grond van dit bezwaar door tegenstanders van de verzuiling het ideaal van de eenheidsschool bepleit (cf. Jungbluth 1985; Vermeulen 1995): een gemeenschappelijke school ter doorbreking van het standenonderwijs, als het ideaal van een voor allen gelijke en seculiere basisschool, ongeacht sociale klasse, sekse of woonomgeving. Uiteindelijk bleken de bedenkingen tegen de gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs niet overtuigend genoeg en kreeg de facilitering van bijzondere scholen bij de Pacificatie zijn beslag (cf. Jungbluth & Breemans 1984). De voorstanders van de eenheidsschool benadrukten dat het openbaar onderwijs van meet af aan gevaar liep onderdeel te worden van de institutionalisering van reproductie van sociale ongelijkheid. Niet alleen verwijst het concept naar een godsdienstig neutrale school – een optie die met de Pacificatie van 1917 werd afgewezen – maar ook naar een school die in haar leerplan uniform is, met name waar het gaat om onderwijsinhouden die meer of minder voorbereiding bieden op doorstroming naar hogere vormen van secundair onderwijs. Zo heeft de op religieuze verscheidenheid gebaseerde bijzondere school bij haar tegenstanders vanaf het begin onder de verdenking gestaan mede vorm te geven aan een scheiding van leerlingen en leerplannen, die de basis legt voor ongelijke onderwijskansen (cf. Jungbluth 1985). In hoeverre een eeuw later van scheiding van leerplannen sprake is komt in de paragrafen 5 en 6 aan de orde. Eerst richten we ons op de deelname aan onderwijs van leerlingen uit uiteenlopende godsdienstige tradities en verschillende sociaal-etnische groepen binnen de voornaamste richtingen in het basisonderwijs.

4 Sociaal-economische en etnische segregatie in het basisonderwijs

Data

In deze paragraaf geven we antwoord op de eerste onderzoeksvraag: in hoeverre is in het Nederlandse basisonderwijs sprake van naar (a) religie en (b) sociaal-etnische herkomst gesegregeerde leerlinggroepen? Om deze vraag te beantwoorden maken we gebruik van gegevens uit een omvangrijke longitudinale studie gebaseerd op een representatieve dataset van circa 550 basisscholen¹ in het kader van het PRIMA-

onderzoek. De dataverzameling omvat leerlingen van 6-, 8-, 10- en 12-jarige leeftijd. De leerkrachten van de leerlingen zijn onder meer ondervraagd over hun formele en informele onderwijsstijl en over de kenmerken van hun onderwijs. De directeur van de school verschaftte gegevens over kenmerken van de school. Ouders verschaften informatie over relevante gezinskenmerken, waaronder de sociaal-economische achtergrond van het gezin. Aan de schooladministratie zijn gegevens ontleend over de etnische herkomst van leerlingen, zoals tot uitdrukking komt in leerlinggewichten in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid. De gebruikte gegevens werden (tenzij anders vermeld) verzameld in 1995 (Jungbluth 1997). In de PRIMA-data is een schooltypologie beschikbaar die de sociaal-etnische heterogeniteit van de school tot uitdrukking brengt. Deze variabele ('sociaal-etnische schoolcompositie') omvat zes categorieën, die lopen van 'eliteschool' via 'burgerschool' en 'representatieve school' naar 'autochtone arbeidersschool', 'gemengd allochtone arbeidersschool' en 'Turks-Marokkaanse arbeidersschool'.² Voor wat betreft de denominatie van de school is de veelal gebruikte indeling in de drie hoofdstromen en een rest-categorie gevolgd: openbaar, rooms-katholiek, protestants-christelijk en overig.³

Religieuze segregatie

Anders dan nogal eens wordt gedacht representeert het verzuilde onderwijsbestel nog altijd een relatief grote mate van levensbeschouwelijke segregatie. In 1988/89 verzamelde steekproefgegevens over het samenvallen van de kerkelijke herkomst van leerlingen met de richting van de basisschool liet voor de rooms-katholieke sector een overlap zien van 77%. Gebaseerd op deelname van leerlingen uit gereformeerde en hervormde gezinnen lag de overlap op protestants-christelijke scholen op 68% (Boef-van der Meulen & Herweijer 1992).

Tabel 1 geeft een indruk van de meer recente verdeling van leerlingen naar denominatie en kerkelijke achtergrond in het basisonderwijs op basis van het PRIMA-bestand.⁴ De tabel laat zien dat de overlap tussen godsdienst van de school en het gezin van herkomst weliswaar is afgenomen, maar nog altijd aanzienlijk. Zoals in de tabel kan worden afgelezen liggen de percentages leerlingen uit de corresponderende kerkelijke stromingen op rooms-katholieke en protestants-christelijke basisscholen op respectievelijk 71% en 59%. Leerlingen met een katholieke achtergrond bezoeken in 76% van de gevallen een school van de eigen signatuur. Voor hervormde en gereformeerde leerlingen op protestants-christelijke scholen liggen die percentages op 61% respectievelijk 66%.

Tabel 1: Leerlingen naar kerkelijke achtergrond en denominatie van de school (rij- en kolompercentages)

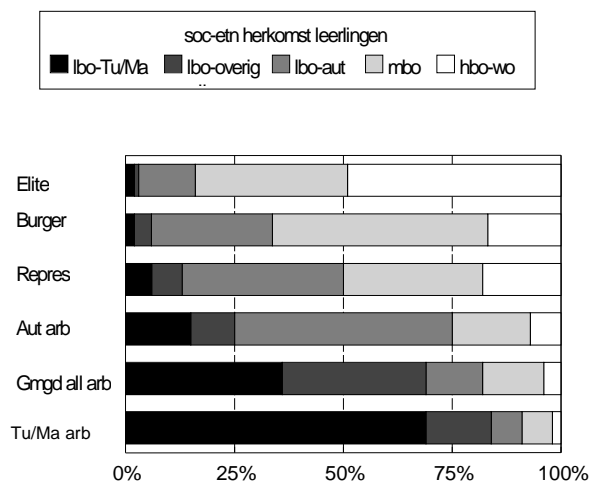
Denominatie ouders	Geen	Rooms-katholiek	Hervormd	Gereformeerd	Christ. Overig	Islam/hindoe	Anders	Rijttotaal
Richting v/d school								
Openbaar	60	17	10	1	3	7	3	100% (N=2332)
RK	55	13	23	5	15	30	38	100% (N=3317)
PC	17	71	3	1	2	4	1	100% (N=1967)
Geref/herv	23	76	9	6	20	26	19	100% (N=228)
Islam/hindoe	18	7	61	66	51	24	19	100% (N=73)
Alg bijz	0	0	19	50	20	0	11	100% (N=343)
	0	0	5	21	11	0	16	
	0	0	0	0	0	99	1	
	0	0	0	0	0	13	1	
Kolomtotaal	36	38	6	2	4	11	4	100% (N=8260)
	5	4	2	1	3	7	8	
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	(N=2549)	(N=3096)	(N=963)	(N=533)	(N=409)	(N=550)	(N=160)	

Bron: Dijkstra, Driessen & Veenstra (2001)

Sociaal-etnische segregatie

De vraag waar we vervolgens in geïnteresseerd zijn, is in hoeverre denominatieve scheidslijnen tevens uitdrukking zijn van segregatie naar sociaal-economische of etnische achtergrond. Grafiek 1 maakt de feitelijke verdeling van de verschillende sociaal-etnische categorieën in het Nederlands basisonderwijs zichtbaar en illustreert de verdeling van de variabele *sociaal-etnische schoolcompositie*. Zoals beschreven in noot 2 is de typologie van scholen gebaseerd op de sociaal-etnische samenstelling van de schoolbevolking. De uitersten worden gevormd door elitescholen, vooral bevolkt door leerlingen uit middelbaar en hoger opgeleide gezinnen, en vooral leerlingen uit laag opgeleide Turkse en Marokkaanse gezinnen op Turks/Marokkaanse arbeidersscholen.

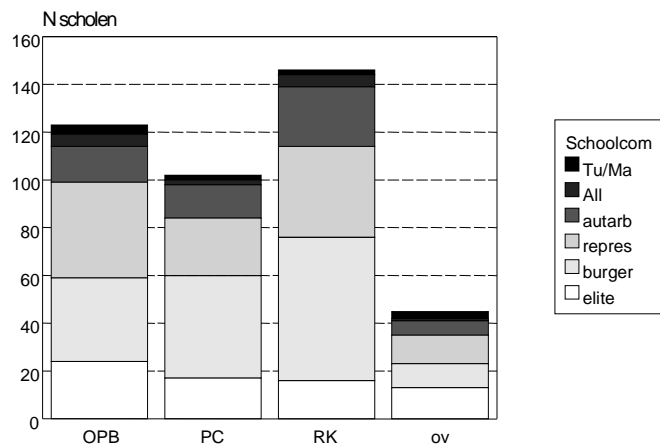
Grafiek 1: Sociaal-etnische compositie van de schoolpopulatie naar type basisschool



Religieuze en sociaal-etnische segregatie

Wanneer we vervolgens bezien hoe de verdeling naar sociaal-etnische compositie samenvalt met de distributie van scholen naar godsdienstige richting, dan leiden de PRIMA-data tot de bevindingen zoals weergegeven in Grafiek 2 (zie ook de bijlage). Voor de analyse beschikken we over gegevens van 416 scholen, waarvan circa 17% elitescholen en 20% arbeidersscholen. Bijna 30% van de scholen is openbaar. Bij de elitescholen, de representatieve scholen en de beide typen zwarte scholen is het openbaar onderwijs oververtegenwoordigd; bij de burgerscholen en de autochtone arbeidersscholen is het ondervertegenwoordigd. Bekijken we de tabel (bijlage) in de andere richting dan blijkt dat binnen het openbaar onderwijs de elitescholen licht oververtegenwoordigd zijn, net als de representatieve scholen. Ondervertegenwoordigd zijn in het openbaar onderwijs de burgerscholen, terwijl de diverse categorieën arbeiders- of zwarte scholen in de openbare zuil niet sterk van het totaal verschillen. Op schoolniveau kan dus nauwelijks van de openbare zuil worden gesteld dat die een ander type publiek trekt dan landelijk, ondanks de gangbare opinies daarover. De verschillen tussen de zuilen zijn slechts gering.

Grafiek 2: Samenhang tussen richting en sociaal-etnische compositie van de school



Als we de gegevens verder bezien (niet afgebeeld) blijkt dat op de elitescholen in de categorie 'overige' het percentage 'elite'-leerlingen het hoogst is, net als het percentage Turks-Marokkaanse leerlingen het hoogst is op Turks-Marokkaanse arbeidersscholen in diezelfde groep 'overige'. Het een is terug te voeren op de neutraal-bijzondere scholen, het andere op de islamitische scholen, die hier beide tot de categorie overig gerekend zijn. Op de Turks-Marokkaanse scholen ligt het percentage Turks-Marokkaanse leerlingen in het openbaar onderwijs op 74%, tegen 66% en 61% op de vergelijkbare protestants-christelijke respectievelijk rooms-katholieke scholen. Het percentage 'elite'-leerlingen op elite-scholen ligt in het openbaar onderwijs gemiddeld op 48%, bij het protestants-christelijk en het rooms-katholieke onderwijs respectievelijk op 45% en 52%, en bij de overige richtingen op 60%. De heterogeniteit in termen van sociale klasse – zoals aanwezig binnen elke zuil -- blijkt in belangrijke mate een tussenschools kenmerk te wezen: de scholen zijn binnen elke zuil relatief sterk gesegregeerd en de grote onderwijszuilen, waaronder de openbare, 'dekken' als het ware ieder min of meer dat complete palet. Met andere woorden: de tussenschoolse sociale segregatie is juist

ook aan de orde binnen een zuil. Dat is in strijd met het imago dat in de afgelopen decennia nogal eens aan openbare scholen werd toegeschreven: de ideale school voor een gedifferentieerd, multireligieus en multicultureel publiek.

Een andere indicatie van de heterogeniteit van de schoolpopulatie is het aantal nationaliteiten, of beter, het aantal te onderscheiden etnische achtergronden binnen de school. Het gaat dan dus niet om het aantal leerlingen met een bepaalde achtergrond, maar om de diversiteit in achtergronden. De richting waartoe de school behoort verklaart in de analyse van dergelijke gegevens bijna 4% variantie, en compositie ruim 20%. De variatie naar zuil blijft gehandhaafd na correctie voor compositie, zoals zichtbaar is in de in tabel 2 opgenomen MCA-tabel bij de uitgevoerde variantie-analyse.⁵ In de tabel kan allereerst worden afgelezen hoe de onderscheiden groepen afwijken van de gemiddelde score over de totale groep. De gecorrigeerde afwijkingsscores laten vervolgens zien wat er van de afwijking in de eerste kolom resteert nadat rekening is gehouden met de variabele waarvoor wordt gecorrigeerd.⁶ De correctie kan tot gevolg hebben dat aanvankelijke verschillen minder groot worden, maar deze kunnen ook toenemen. Dat laatste blijkt bijvoorbeeld het geval voor rooms-katholieke scholen waar, nadat ook de compositie van de school is verdisconteerd, het gemiddelde aantal etnische groepen groter is dan uit een vergelijking tussen de zuilen blijkt. Openbare scholen zijn een voorbeeld van een omgekeerde verschuiving.

Tabel 2: Afwijkingsscores van richting en sociaal-etnische compositie van de school, voor en na wederzijdse correctie (MCA)

Grand mean 5,08			
	N	Unadjusted	Adjusted
Openbaar	244	0,26	0,07
PC	158	-0,50	-0,37
RK	222	0,38	0,52
Overig bijzonder	66	-1,06	-1,12
Eta		0,19	
Beta			0,19
Eliteschool	74	-0,83	-0,70
Burgerschool	171	-1,17	-1,21
Representatieve school	151	-0,65	-0,66
Autochone arbeidersschool	160	0,77	0,69
Gemengd allochtone arbeidersschool	57	2,73	2,74
Turks/Marokkaanse arbeidersschool	77	1,05	1,19
Eta		0,46	
Beta			0,46
Multiple R ²	0,244		
Multiple R	0,494		

Uit tabel 2 valt af te leiden dat de etnische diversiteit het grootst is in de zwarte scholen, en vooral voor de gemengd allochtone scholen. Het minst groot is ze in burgerscholen en in de categorie overige richtingen. Binnen de zuilen hebben rooms-katholieke scholen na correctie voor compositie het meest heterogene publiek. Openbare scholen vallen niet extra op door etnische heterogeniteit.

Al met al wordt duidelijk dat openbare scholen geen atypisch publiek naar zich toe trekken, noch een bovengemiddeld heterofoon publiek. Als er in dit verband al verschillen optreden in relatie tot de richting van de school, dan is dit vermoedelijk het geval bij de kleine richtingen, zoals in het algemeen-bijzonder onderwijs, het islamitisch onderwijs en de orthodox-protestantse scholen. Met name het feit dat elitescholen in het

openbaar onderwijs beter vertegenwoordigd zijn dan in de protestants-christelijke of rooms-katholieke richting lijkt in tegenspraak tot wat veelal wordt gedacht.

5 Segregatie en curriculum

Na de bespreking van segregatie op het niveau van *afnemers* van onderwijs gaan we in de paragrafen 5 en 6 in op de vraag of ook bij het *aanbod* van onderwijs van segregatie gesproken kan worden. In deze paragraaf maken we aannemelijk waarom zo'n veronderstelling in de rede ligt. In paragraaf 6 geven we aan de hand van de PRIMA-data vervolgens antwoord op de vraag naar de empirische samenhang tussen kenmerken van het curriculum en de levensbeschouwelijke traditie en sociaal-etnische compositie van de school.

Nederlandse basisscholen worden in grote mate vrij gelaten bij de invulling van hun onderwijsprogramma. Zo wordt aan scholen door de overheid niet voorgeschreven wat voor lesmateriaal gebruikt moet worden. De overheid stelt enkel streefdoelen vast en laat de scholen vrij in hoe ze deze doelen willen bereiken (cf. Eurydice 2000). Omdat scholen in Nederland georganiseerd zijn op basis van levensbeschouwelijke verscheidenheid en een redelijke mate van autonomie kennen bij de invulling van hun onderwijs, valt te verwachten dat zullen verschillen in de invulling van het curriculum.

In de mate waarin dat feitelijk het geval is, bestaat echter weinig inzicht. Een studie naar de effectiviteit van scholen suggereert dat er tussen scholen van uiteenlopende signatuur geen al te grote, systematische verschillen met betrekking tot het onderwijsaanbod bestaan, zoals in prestatiegerichtheid, nadruk op basisvakken of het belang dat aan cognitieve ontwikkeling wordt gehecht (Batenburg & Brandsma 1990). Een onderzoek naar de levensbeschouwelijke verscheidenheid in het aanbod van onderwijs wijst echter uit dat op dit punt herkenbare verschillen tussen richtingen waar te nemen zijn, waarbij openbare en algemeen bijzondere scholen aan de ene kant, en confessionele aan de andere kant, verschillende posities innemen (Vreeburg 1993). Zeker ook in het geval van specifieke religieuze richtingen zijn er aanwijzingen voor het bestaan van nadrukkelijke verschillen in het waarden- en normensysteem dat scholen hanteren (Dijkstra 2002). Zo bezien is dan te verwachten dat door verzuiling bepaalde scheidslijnen, ondanks de afgenomen relevantie van de religieuze factor in het onderwijs, nog altijd corresponderen met verschillen in het curriculum dat door scholen wordt aangeboden.

Behalve verzuiling als bron van een gedifferentieerd onderwijsaanbod lijkt ook een ander type verschillen tussen scholen van belang voor de invulling die aan het curriculum gegeven wordt. Dat is de al besproken sociaal-etnische compositie van scholen die in dit verband, kort gezegd, neerkomt op homogenisering van scholen in termen van prestatieniveaus. Wanneer ouders zich bij de schoolkeuze mede laten leiden door de sociaal-economische of etnische achtergrond van andere leerlingen, of waar wijken gedomineerd worden door een min of meer homogene sociaal-economische of etnische groep, valt te verwachten dat het publiek van de in die wijk gelegen scholen veelal een relatief homogene 'kleur' zal aannemen. Het lijkt vervolgens aannemelijk dat scholen zullen verschillen in de invulling van het onderwijsprogramma, afgestemd op het prestatie- en uitstroomniveau van de dominante leerlinggroep. Er bestaat immers een sterke samenhang tussen het sociaal-etnisch milieu van de leerling en diens prestatieniveau.

Dat wil zeggen dat er zowel op basis van de verzuiling van het Nederlands onderwijssysteem als op basis van de homogeniteit naar de sociaal-etnische compositie van scholen verschillen in het onderwijsprogramma te verwachten zijn. Daarmee kan dus ook de samenstelling van het onderwijsaanbod worden begrepen als een indicatie van de aard en mate waarin sprake is van segregatie in het basisonderwijs in Nederland.

Uitgaande van dergelijke curriculumverschillen willen we in de volgende paragraaf achterhalen of en in welke mate deze kunnen worden toegeschreven aan de zuil waartoe een school behoort, óf dat deze keuzes min of meer worden afgedwongen door de gegeven leerlingpopulatie, als kenmerk van de *opportunity structure* van de school. Bij verschillen die toegeschreven kunnen worden aan levensbeschouwelijke differentiatie gaat het om invulling van het curriculum mede in relatie tot de religieuze overtuiging van de school. Te denken valt dan aan op levensbeschouwelijke basis georganiseerde scholen die met hun onderwijs willen aansluiten bij de religieuze traditie waarin de school staat, en streven naar een onderwijsaanbod waarin die traditie uitdrukking krijgt en/of wordt overgedragen. Onze analyses kunnen een beeld geven van de mate waarin door levensbeschouwelijke differentiatie ingegeven verschillen in het aangeboden onderwijs nog steeds zichtbaar zijn in de curricula van scholen van onderscheiden richtingen.

In de tweede verklaring van curriculumverschillen ligt het accent niet op het uitdragen van een bepaalde identiteit van de school, maar op de veronderstelling dat het onderwijsaanbod van een school mede gedetermineerd wordt door de sociaal-etnische kenmerken van de leerlinggroep, zodat instellingen min of meer gedwongen worden het onderwijs op een bepaald niveau aan te bieden. Leerlingen van verschillende sociaal-etnische origine stromen immers op verschillende niveaus in, en deze verschillen blijken niet te verdwijnen tijdens de schoolloopbaan. Het meest opvallend zien we de niveauverschillen terug in de taalvaardigheid. De analyses van Jungbluth, Peetsma & Roeleveld (1996) laten zien dat de meest kansarme leerlingen de basisschool verlaten met meer dan twee jaar achterstand op de meest kansrijke leerlingen. Bij dergelijk grote niveauverschillen tussen leerlingen van verschillende scholen ligt het in de rede dat scholen in hun curriculum zullen verschillen. Aansluitend bij inzichten uit de ontwikkelingspsychologie is de gedachte dat het onderwijs dat de school biedt gericht zal zijn op het realiseren van doelen op het naast-hogere cognitieve niveau, zodat het aanbod van de school *grosso modo* door de kenmerken van de leerlinggroep wordt gestuurd. Verschillen in instroomniveau resulteren zo in curriculumverschillen.⁷

6 Curriculumverschillen en segregatie in het basisonderwijs

Data

In deze paragraaf geven we antwoord op de tweede onderzoeksvraag: in hoeverre hangt het curriculum van de school samen met de religieuze traditie en de sociaal-etnische compositie van de school? We gebruiken hiervoor opnieuw de in paragraaf 4 besproken dataset. In aanvulling daarop lichten we nog de constructie toe van de schalen waarmee het onderwijsaanbod gemeten werd. We beperken ons tot een korte beschrijving van de voornaamste eigenschappen van de indicatoren voor curriculumverschillen (zie verder Jungbluth 1997). Deze variëren met het leerjaar waarop het onderzoek betrekking heeft.

De kenmerken van het onderwijs van de leerkrachten in leerjaar 1 konden in vier aparte factoren worden onderscheiden:

1. *Het oefenen met begrippen en denkvaardigheden.* Het gaat daarbij vooral om de vraag of er geoefend wordt, en niet zozeer om de inhoud van het geoefende;
2. *Nadruk op ontwikkelingstraining.* Het gaat vooral om training van vermogens die bijdragen aan een succesvol leerproces, zoals geheugentraining, concentratie en spraak- en taalontwikkeling;
3. *Nadruk op voorbereidend leren.* Dit betreft een aanzet tot lezen, schrijven en rekenen;
4. *Nadruk op spelen.* Spelen moet daarbij ruim opgevat worden: zowel rollenspelen als knutselen en zingen zijn onderdeel van deze factor.

In de vragenlijsten voor leerkrachten uit de groepen 3, 5 en 7 is gevraagd of zij minimaal een half uur per week aandacht besteden aan verschillende taalonderdelen. Op basis van een factoranalyse konden twee factoren worden onderscheiden, te weten:

1. *Nadruk op technisch lezen en spelling in de lagere jaren;*
2. *Nadruk op schrijven van teksten en spreek- en luistervaardigheid ongeacht leerjaar.*

Daarnaast is de leerkrachten gevraagd aan welk taalonderdeel zij de meeste aandacht besteden. Opnieuw leverde de factoranalyse een tweefactoriële oplossing op:

1. *Meeste tijd besteed aan spelling en grammatica ongeacht leerjaar;*
2. *Meeste tijd besteed aan begrijpend lezen en niet aan technisch lezen in de laagste leerjaren.*

Ten slotte konden de door de leerkrachten nagestreefde leerdoelen in een vierfactoriële oplossing worden samengevat:

1. *Nadruk op brede doelen;*
2. *Nadruk op basisvaardigheden taal;*
3. *Nadruk op sociale doelen;*
4. *Nadruk op maatschappelijke en godsdienstige vorming.*

Leerdoelen in eerste leerjaar

Allereerst wordt nagegaan in hoeverre er al in het eerste leerjaar verschillen bestaan in de mate waarin aandacht aan diverse leergebieden wordt besteed. Het is immers vanuit de met de verzuiling samenhangende verklaring, en zeker vanuit de verklaring van compositieverschillen, te verwachten dat er reeds binnen de eerste jaren van de basisschool curriculumverschillen optreden. Tabel 3 vat de uitkomsten (MCA-tabellen) van de uitgevoerde variantie-analyses samen. De resultaten geven een indruk van de nadruk die wordt gelegd op het oefenen van begrippen, ontwikkelingstraining, en voorbereidend leren en spelen, steeds in relatie tot de richting en de sociaal-etnische compositie van de scholen.

De tabel laat onder meer zien dat scholen met relatief veel kansarme leerlingen iets meer aandacht besteden aan het oefenen van begrippen. De richting van de school speelt daarbij geen rol. Ook bij de nadruk die men op ontwikkelingstraining legt speelt zuil vrijwel geen rol: zo'n 10% van de variantie wordt verklaard door zuil en sociaal-etnische compositie samen, waarvan 1% door zuil. Vooral het openbaar onderwijs valt op: het besteedt relatief minder aandacht aan dit gebied. Binnen de sociaal-etnische indeling springen de scholen met veel kansarme leerlingen eruit: zij besteden meer aandacht aan ontwikkelingstraining. Ook bij voorbereidend leren valt op dat de richting van de school geen rol speelt. Zowel elitescholen als zwarte scholen springen er

enigszins uit; geen lineair verband dus. Op deze scholen wordt relatief minder aandacht gegeven aan voorbereidend leren. De nadruk die men op spelen legt blijkt ook nu sterker samen te hangen met de sociaal-etnische compositie van de school dan met de zuil. Leren spelen blijkt vooral iets voor elitescholen te zijn, op zwarte scholen komt het minder vaak voor. Ook openbare scholen geven er vaker aandacht aan, terwijl het op protestants-christelijke scholen minder vaak voorkomt.

In het algemeen kan over de in tabel 3 gepresenteerde analyses opgemerkt worden dat zowel de sociaal-etnische compositie van de school als de zuil slechts weinig variantie blijken te dekken van leergebieden die in het eerste jaar van de basisschool zijn onderzocht. In alle gevallen verklaart de sociaal-etnische compositie aanzienlijk meer variantie dan de richting, maar enkel bij de nadruk op ontwikkelingstraining bleek de sociaal-etnische compositie een enigszins substantieel deel (ruim 8%) te verklaren.

Tabel 3: Verschillen naar richting en sociaal-etnische compositie van de school in de nadruk op diverse leerdoelen in groep 1, voor en na wederzijdse correctie (MCA)

	Oefenen van begrippen			Nadruk op ontwikkelingstraining			Nadruk op voorbereidend leren			Nadruk op spelen		
Grand Mean	0,00			0,05			-0,08			0,01		
	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted
Openbaar	144	0,01	0,00	114	-0,06	-0,11	114	-0,02	-0,01	114	0,10	0,10
PC	98	-0,13	-0,12	90	-0,06	-0,01	90	-0,06	-0,07	90	-0,10	-0,11
RK	155	0,09	0,09	145	0,00	0,02	145	0,06	0,05	145	-0,05	-0,05
Overig bijz	52	-0,05	-0,04	46	0,28	0,22	46	-0,02	0,02	46	0,11	0,11
Eta	0,09			0,11			0,05			0,09		
Beta	0,08			0,10			0,05			0,09		
Elitesch	56	-0,10	-0,10	48	-0,20	-0,21	48	-0,14	-0,14	48	0,20	0,17
Burgersch	114	-0,12	-0,11	104	-0,31	-0,31	104	0,02	0,03	104	-0,01	0,02
Repres sch	101	0,00	0,00	90	-0,07	-0,07	90	0,09	0,09	90	0,06	0,06
Aut arbsch	109	0,10	0,08	91	0,22	0,23	91	0,09	0,08	91	-0,04	-0,04
Gmgd all arbsch	28	0,22	0,23	26	0,36	0,36	26	-0,21	-0,21	26	-0,25	-0,23
Tu/Ma arbsch	41	0,07	0,07	36	0,53	0,52	36	-0,17	-0,17	36	-0,11	-0,17
Eta	0,11			0,29			0,11			0,11		
Beta	0,11			0,29			0,11			0,11		
Multiple R ²	0,019			0,095			0,016			0,020		
Multiple R	0,138			0,308			0,125			0,142		

Taalonderwijs

Vervolgens gaan we in op verschillen in de nadruk die scholen op diverse onderdelen van het taalonderwijs leggen. In tabel 4 zijn de uitkomsten samengevat van de analyses met betrekking tot de nadruk die leerkrachten leggen op technisch lezen, spelling en begrijpend lezen in de lagere jaren, en het schrijven van teksten, spreek- en luistervaardigheid, spelling en grammatica over alle onderzochte jaren.

Voor wat betreft technisch lezen en spelling zijn het vooral scholen met meer kansrijke leerlingen die daar relatief meer aandacht aan besteden. Dat geldt ook voor openbare scholen, evenals de groep scholen in de categorie overig. Beide dimensies verklaren echter slechts 1 à 2% variantie. De nadruk op het schrijven van teksten en spreek- en luistervaardigheid blijkt meer samen te hangen met de zuil van de school dan met de sociaal-etnische compositie. Beide dimensies samen vangen ongeveer 8% variantie, waarvan ruim 5% voor rekening van de richting van de school. Vooral rooms-katholieke scholen en scholen met veel allochtone leerlingen besteden hier veel aandacht aan. Bij een analyse waarin ook interactietermen (hier niet afgebeeld) waren betrokken bleek één type school er duidelijk uit te springen: elitescholen binnen de overige bijzondere richtingen scoren extreem hoog op deze factor. De nadruk op spelling en grammatica blijkt vervolgens enkel samen te hangen met de sociaal-etnische compositie van de school. Scholen met meer kansrijke leerlingen besteden er (in min of meer lineair toenemende mate) meer aandacht aan. Ook de nadruk die in de eerste leerjaren op begrijpend – maar niet op technisch – lezen wordt gelegd, hangt vrijwel alleen samen met de sociaal-etnische compositie. Scholen met meer allochtone leerlingen leggen er meer nadruk op.

In essentie komt de conclusie die op basis van tabel 4 getrokken kan worden erop neer dat de nadruk binnen het taalonderwijs vooral samenhangt met de sociaal-etnische compositie van de basisschool. De nadruk op het schrijven van teksten en spreek- en luistervaardigheid vormt daarop een uitzondering. De richting van de school is daarbij van groter belang dan de sociaal-etnische compositie van de leerlingpopulatie.

Tabel 4: Verschillen naar richting en sociaal-etnische compositie van de school in de nadruk op diverse leerdoelen taal, voor en na wederzijdse correctie (MCA)

	Nadruk op technisch lezen en spelling Lagere jaren			Nadruk op schrijven teksten en spreek- en luistervaardigheid Alle jaren			Meeste tijd besteed aan spelling en Grammatica Alle jaren			Meeste tijd besteed aan begrijpend lezen maar niet aan technisch lezen Lagere jaren		
Grand Mean	-0,03			-0,01			0,00			0,00		
	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted
Openbaar	127	0,11	0,14	127	0,12	0,10	118	-0,02	0,02	118	0,03	0,00
PC	102	-0,12	-0,13	102	-0,31	-0,31	92	0,15	0,12	92	0,10	0,12
RK	142	-0,04	-0,07	142	0,18	0,21	136	-0,08	-0,11	136	-0,16	-0,13
Overig bijz	41	0,10	0,14	41	-0,24	-0,29	36	-0,01	-0,07	36	0,24	0,15
Eta	0,09			0,21			0,09			0,13		
Beta	0,12			0,23			0,09			0,11		
Elitesch	50	0,16	0,13	50	-0,15	-0,14	50	0,37	0,36	50	-0,14	-0,15
Burgersch	112	0,14	0,18	112	-0,13	-0,12	104	0,14	0,15	104	-0,03	-0,02
Repres sch	99	-0,08	-0,08	99	0,07	0,09	89	0,07	0,06	89	-0,17	-0,17
Aut arbsch	94	-0,01	-0,02	94	-0,04	-0,09	84	-0,11	-0,10	84	-0,07	-0,05
Gmgd all arbsch	23	-0,31	-0,30	23	0,38	0,43	22	-0,12	-0,14	22	0,30	0,28
Tu/Ma arbsch	34	-0,21	-0,29	34	0,29	0,32	33	-0,82	-0,84	33	0,74	0,70
Eta	0,13			0,16			0,29			0,25		
Beta	0,15			0,17			0,30			0,25		
Multiple R ²	0,030			0,075			0,093			0,077		
Multiple R	0,174			0,274			0,305			0,277		

Leerdoelen in leerjaren drie en hoger

Tabel 5 geeft ten slotte een overzicht van de relatie tussen de richting en de sociaal-etnische compositie van de school aan de ene kant, en de nadruk op leerdoelen aan de andere kant. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de nadruk op brede doelen, basisvaardigheden voor taal, sociale doelen en maatschappelijke en godsdienstige vorming.

Voor zover de nadruk op brede doelen varieert met zuil (2% variantie), blijkt dat die vooral in het openbaar onderwijs meer worden nagestreefd. De meeste variantie wordt opnieuw door de sociaal-etnische compositie gebonden (6%). Scholen met veel kansrijke leerlingen schenken er het meeste aandacht aan. Er blijkt zich daarnaast een interactie-effect voor te doen (niet afgebeeld): leerkrachten van openbare basisscholen met overwegend Turks-Marokkaanse leerlingen leggen in het geheel niet meer nadruk op brede doelen. De invloed van de sociaal-etnische compositie blijkt sterker bij de nadruk op basisvaardigheden voor taal. Terwijl er geen variantie naar zuil bestaat, bindt de sociaal-etnische compositie 27% van de variantie. Het accent op basisvaardigheden komt zo – niet onverwacht – als een duidelijk kenmerk van onderwijs aan kansarme leerlingen naar voren. Tabel 5 laat verder zien dat de nadruk op sociale doelen een specifiek kenmerk van het onderwijsaanbod van elitescholen is. Ook nu wordt geen noemenswaardige variatie tussen scholen van verschillende richting gevonden. In tegenstelling tot de meeste kenmerken van het onderwijsaanbod blijkt de nadruk op maatschappelijke en godsdienstige vorming wel sterker samen te hangen met zuil dan met de sociaal-etnische compositie. Dat stemt overeen met de in paragraaf 5 genoemde verwachting; het is immers bij uitstek het domein waar curriculumverschillen tussen scholen van verschillende levensbeschouwelijke signatuur te verwachten zijn. Vooral protestants-christelijke scholen en in nog sterkere mate scholen uit de groep overige bijzondere scholen leggen een sterk accent op onderwijsdoelen op dit terrein. Een (niet afgebeeld) interactie-effect laat zien dat leerkrachten op elitescholen uit de groep overige bijzondere scholen er zeer sterke nadruk op zeggen te leggen.

Op basis van de resultaten uit tabel 5 kan al met al opgemerkt worden dat ook voor deze onderwijsdoelen de sociaal-etnische compositie van scholen meer variantie in het curriculum verklaart dan de richting van de school. Alleen bij maatschappelijke en godsdienstige vorming – traditioneel bij uitstek de curriculumonderdelen waar verschillen tussen de zuilen te verwachten zijn – blijkt de richting meer variantie (10%) te verklaren dan de compositie van de school (1%).

Tabel 5: Verschillen naar richting en sociaal-etnische compositie van de school in de nadruk op diverse leerdoelen in alle jaren, voor en na wederzijdse correctie (MCA)

	Nadruk op brede doelen			Nadruk op basisvaardigheden taal			Nadruk op sociale doelen			Nadruk op maatschappelijke en godsdienstige vorming		
Grand Mean	0,02			0,02			-0,02			0,04		
	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted	N	Unadjusted	Adjusted
Openbaar	81	0,16	0,17	81	0,04	-0,05	81	0,03	0	81	-0,29	-0,27
PC	65	-0,23	-0,25	65	-0,08	0,03	65	-0,11	-0,12	65	0,29	0,29
RK	96	0,01	-0,01	96	-0,09	0,03	96	0	0,03	96	-0,15	-0,17
Overig bijz	32	0,03	0,11	32	0,32	-0,03	32	0,13	0,15	32	0,62	0,63
Eta		0,13			0,12			0,07			0,31	
Beta			0,15			0,04			0,08			0,31
Elitesch	35	0,5	0,47	35	-0,1	-0,09	35	0,43	0,43	35	-0,02	-0,03
Burgersch	70	0,15	0,18	70	-0,32	-0,34	70	-0,13	-0,13	70	0,2	0,21
Repres sch	71	-0,11	-0,1	71	-0,22	-0,22	71	0,08	0,08	71	-0,04	-0,07
Aut arbsch	56	-0,13	-0,13	56	-0,04	-0,05	56	-0,1	-0,09	56	-0,16	-0,09
Gmgd all arbsch	18	-0,15	-0,14	18	0,19	0,19	18	-0,02	0	18	-0,14	-0,11
Tu/Ma arbsch	24	-0,43	-0,52	24	1,69	1,72	24	-0,23	-0,28	24	0,06	-0,06
Eta		0,24			0,52			0,19			0,13	
Beta			0,25			0,53			0,19			0,12
Multiple R ²		0,078			0,269			0,041			0,109	
Multiple R		0,279			0,519			0,204			0,331	

7 Conclusies en discussie

Vanouds kent het Nederlandse onderwijs een naar religie verzuilde structuur. De segregatie naar etniciteit, die de afgelopen jaren steeds duidelijker zichtbaar werd, kan maar beperkt worden herleid tot verzuiling, in de vorm van oprichting van islamitische en hindoestaanse scholen of etnische segregatie langs eerdere verzuilde grenzen. Kennelijk vormt de verzuiling van het Nederlandse onderwijs als zodanig dus niet de verklaring van etnische segregatie. In deze bijdrage betrokken we, naast richting, ook de sociale en etnische compositie van de leerlingpopulaties van scholen in het beeld. Hoe verhoudt segregatie naar sociale klasse zich tot de segregatie naar zuil? Was de vrees, die honderd jaar geleden leefde bij de voorstanders van het openbaar onderwijs dat hun scholen zouden worden veroordeeld tot het opvangen van de sociaal minst geprivilegieerden, terecht? Of heeft de verzuiling juist sociale segregatie getemperd, zolang godsdienstig-kerkelijke motieven bij de schoolkeuze domineerden? De gepresenteerde gegevens lieten zien dat zwarte scholen de meest in het oog springende variant zijn van een stelsel van segregatie naar sociale klasse. Daarbij huisvesten alle grote onderwijsrichtingen het complete assortiment van die naar sociale klasse gesegregeerde scholen, inclusief de verschillende typen zwarte en arbeidersscholen. Ook kwam naar voren dat kenmerken van het leerplan die indicatief zijn voor het anticiperen op kansrijk of kansarm publiek niet aan zuil gebonden blijken te zijn, maar aan de sociaal-etnische klasse van de schoolbevolking. Of de verzuiling in het verleden als rem fungeerde voor sociale segregatie valt uit onze cijfers niet af te leiden. Wel onttrekt ze thans de segregatie naar sociale klasse, die door alle richtingen heen te vinden is, grotendeels aan het oog.

Ter afsluiting zetten we de voornaamste bevindingen nog eens op een rij. Om een beeld te krijgen van de mate waarin het verzuilde stromenland in het Nederlandse onderwijs de bedding geworden is van nieuwe, onbedoelde vormen van segregatie, stelden we de vraag naar de aard en mate van segregatie op Nederlandse basisscholen. Het antwoord op die vraag is via twee invalshoeken gezocht. Enerzijds analyseerden we de mate waarin leerlingpopulaties van scholen gesegregeerd zijn, en de scheidslijnen die daarbij een rol spelen: de richting en de sociaal-etnische compositie van de school. Anderzijds ging de aandacht uit naar de inrichting van het onderwijs, naar differentiatie in het curriculum van scholen: in hoeverre varieert die met de levensbeschouwelijke richting van de school, en in hoeverre is sprake van differentiatie op basis van de sociaal-etnische segmenten in de leerlingpopulatie?

De in paragraaf 4 gepresenteerde gegevens maken enerzijds duidelijk dat de differentiaties in schoolpopulaties in het basisonderwijs nog altijd in relatief grote mate corresponderen met de geïnstitutionaliseerde segmentatie waarop het bestel destijds werd ingericht. De godsdienstige traditie van leerling en school corresponderen ook recent behoorlijk en liggen ruim boven de 50%. Daarbij kan ook de analyse van differentiatie in curricula worden betrokken. Tabel 6 liet zien dat juist op het terrein dat bij uitstek tot de kern van levensbeschouwelijk gedifferentieerd onderwijs gerekend kan worden – godsdienst en maatschappelijke vorming – een relatief sterk effect van de richting van de school gevonden is. Anderzijds blijkt dat de verzuiling niet heeft verhinderd dat er een aanzienlijke tussenschoolse segregatie naar sociale klasse en etniciteit is ontstaan. Daarbij past overigens de kanttekening dat de gepresenteerde analyses zijn gebaseerd op gegevens op nationaal niveau. Toetsing op basis van gegevens over lokale onderwijsmarkten en woonsegregatie kan verder inzicht geven in

de mate waarin zuil, religieuze en sociaal-etnische segregatie in onderlinge samenhang op leerlingstromen en onderwijsaanbod van invloed zijn.

Uit de resultaten kwam naar voren dat het optreden van segregatie zich van verzuilde scheidslijnen weinig heeft aangetrokken. In die zin zijn de zorgen van de voorstanders van de eenheidsschool niet bewaarheid geworden: er is geen duidelijke klasse-segregatie tussen de zuilen. Sterker, als het openbaar onderwijs door hen is gedacht als de voorkeursvariant van een eenheidsschool, hebben ze ook daarin ongelijk gekregen: de openbare zuil is intern net zo gesegegreerd als de katholieke en de protestantse. Elk van de zuilen blijkt in de praktijk van het onderwijs op vergelijkbare wijze ruimte aan die segregatie te bieden, en dus gelegenheid te bieden aan ouders om bij de selectie van scholen te letten op wat vanouds – in ieder geval door de geprivilegieerde ouders – belangrijk werd gevonden: het plaatsen van hun kind op een school met een vergelijkbaar publiek. Ongetwijfeld hangt dit nauw samen met hun vermoeden dat de kansen op hogere vervolgkeuzen in het secundair onderwijs op dergelijke scholen groter zijn – een onderscheid dat in het Nederlandse basisonderwijs officieel niet bestaat. Verschillen in marktcompetentie leiden ertoe dat hoger opgeleide ouders vaker dan anderen in staat zijn hun kinderen naar de als beter gepercipieerde scholen te sturen, met een gemiddeld hogere sociaal-economische leerlingsamenstelling. Die voorkeur wordt in verband gebracht met de mate waarin de atmosfeer op een school, als weerspiegeling van de prestatiemotivatie en aspiraties van leerlingen, overeenstemt met de doelen die deze ouders via het onderwijs voor hun kinderen willen realiseren. Een gunstige leerlingcompositie fungeert dan langs twee wegen als voorspeller van te verwachten schoolsucces. Daarbij gaat het aan de ene kant om de zichtbare prestaties van leerlingen en het uitstroomniveau van de school, die positief correleren met de sociale herkomst van leerlingen. De tweede weg loopt via het uitzicht op het gunstige onderwijsklimaat, dat gemakkelijker kan ontstaan door de gemotiveerdheid en discipline van een uit hogere milieus samengestelde leerlinggroep (cf. Wells & Crain 1992; Willms & Echols 1992; Ball, Bowe & Gewirtz 1995).

Deze bevindingen worden ondersteund door de analyses waarin segregatie in de vorm van curriculumverschillen is onderzocht. In paragraaf 6 gebruikten we informatie die leerkrachten gaven over de kenmerken van het door hen gegeven onderwijs en de doelen waarnaar ze streven. Met de uitgevoerde analyses wilden we nagaan in hoeverre verschillen die er daarbij tussen scholen bestaan, te verklaren zijn uit de levensbeschouwelijke richting en de sociaal-etnische compositie van de school. Uit de bevindingen willen we drie punten naar voren halen.

Allereerst springt in het oog dat zuil de minst succesvolle verklaring voor curriculumverschillen biedt. Op enkele gebieden na bleek zuil geen of maar weinig variantie te kunnen verklaren, terwijl de factor sociaal-etnische compositie op vrijwel elk domein, hoewel soms gering, variantie bindt. Een uitzondering daarop werd al genoemd en betreft de door richting verklaarde variantie in de nadruk die in het curriculum op godsdienstige en maatschappelijke vorming wordt gelegd. Steeds moet echter bedacht worden dat zowel zuil als de sociaal-etnische compositie maar in geringe mate met de meeste indicatoren van het onderwijsaanbod varieert. De variatie die gevonden wordt zou bovendien door andere kenmerken kunnen worden verklaard (zoals regio, urbanisatiegraad of arbeidsmarkt). Nadere controles zijn dus gewenst. Vooralsnog kunnen we bovendien niet volledig uitsluiten dat de beschikbare meting van het onderwijsaanbod ruis bevat. De gebruikte indicatoren voor curriculumverschillen zijn

gebaseerd op inschattingen van leerkrachten en directeuren, zodat in verder onderzoek een meer rechtstreekse meting van het onderwijsaanbod voorkeur verdient.

In de tweede plaats neemt in niet één geval de oorspronkelijke betekenis van de factor sociaal-etnische compositie af wanneer ook de zuil als verklaring wordt verdisconteerd. Dat zou te verwachten zijn als zuilen een min of meer eigen sociaal-etnische compositie zou hebben of op bepaalde groepen leerlingen met een geheel eigen curriculum zou reageren. Immers, wanneer de zuilen niet wezenlijk verschillen naar sociaal-etnische compositie, is de kans gering dat curriculumverschillen die in eerste instantie typisch zijn voor scholen met een bepaalde compositie, bij nader inzien herleid moeten worden naar zuil. De conclusie die hieruit volgt is voor onze vraag allereerst relevant: het is niet zo dat zuilen een verschillend onderwijsaanbod hebben omdat zij een bepaald segment van het schoolpubliek zouden bedienen.

Ten slotte is uit nadere (hier niet opgenomen) analyses gebleken dat er vrijwel geen significante interactie-effecten optreden. Het is dus niet zo dat de in de analyses betrokken richtingen anders reageren op een bepaald sociaal-etnisch publiek dan andere.

Terugkomend op de eerste zin van dit artikel kan nu beter gesteld worden dat het onderwijsaanbod binnen het Nederlandse onderwijssysteem in sterkere mate gekenmerkt wordt door een sociaal-etnische indeling dan door een indeling naar zuil. De relatieve autonomie van scholen was oorspronkelijk bedoeld om de verschillende richtingen de mogelijkheid te bieden een eigen invulling aan het onderwijs te geven. Hoewel de analyses laten zien dat deze differentiatie in zowel leerlingcompositie als curriculaire verscheidenheid ook vandaag de dag herkenbaar is, komt tevens naar voren dat daarnaast de sociaal-etnische segregatie tussen scholen een grote rol speelt. Dat wettigt het vermoeden dat leerlingen afkomstig uit verschillende sociale en etnische milieus verschillend onderwezen worden. Al met al lijkt het verzuilde arrangement dat vanuit het verleden vorm gaf aan onderwijsvrijheid met het oog op levensbeschouwelijke diversiteit, enerzijds nog altijd een voertuig voor religieuze differentiatie. In die zin vervult de geïnstitutionaliseerde segmentatie dus de beoogde functie. Anderzijds doet zich echter een veel nadrukkelijker informele segmentatie voor, die ruimte biedt aan nieuwe kansenongelijkheid in de Nederlandse samenleving. Die is zowel in de verdeling van leerlingstromen als in de invulling van het onderwijsaanbod van scholen zichtbaar.

Noten

¹ De gebruikte dataset is gebaseerd op een representatieve doorsnede van het Nederlandse basisonderwijs. De aantallen scholen die in de verschillende analyses zijn opgenomen variëren enigszins vanwege uitval door non-respons en wisselende respons over de verschillende jaren.

² De categorieën van de variabele sociaal-etnische schoolcompositie zijn geconstrueerd op basis van een onderscheiding tussen vijf groepen leerlingen:

- leerlingen waarvan beide ouders niet hoger zijn opgeleid dan LBO, én die van Turkse of Marokkaanse origine zijn;
- leerlingen waarvan beide ouders niet hoger zijn opgeleid dan LBO, én die tot de overige allochtone leerlingen worden gerekend;
- leerlingen waarvan beide ouders niet hoger zijn opgeleid dan LBO, én die tot de autochtone bevolking worden gerekend;
- leerlingen waarvan de hoogst opgeleide ouder hoger is opgeleid dan LBO, doch lager dan HBO/WO;
- leerlingen waarvan de hoogst opgeleide ouder HBO of WO heeft gehaald.

Omdat we scholen typeren op basis van hun sociaal-etnische compositie zijn de individuele gegevens over de achtergrond van de ouders geaggregeerd op schoolniveau. Hierbij is de volgende indeling gehanteerd: scholen met meer dan 40% kinderen van ouders met meer dan een LBO-opleiding zijn betiteld als *'burgerscholen'*, tenzij op die scholen meer dan 35% kinderen van ouders met een opleidingsniveau HBO/WO zitten; dan zijn ze betiteld als *'elitescholen'*. Scholen met meer dan 60% kinderen van ouders met maximaal een LBO-opleiding zijn betiteld als *'arbeidersscholen'*. Dat geldt niet als op die scholen meer dan 50% van die laag opgeleide ouders allochtoon is; dan zijn ze betiteld als *'gemengd allochtone scholen'*, tenzij meer dan 50% van de laag opgeleide ouders uit Turkije of Marokko afkomstig is. In dat geval zijn de scholen betiteld als *'Turks/Marokkaanse scholen'*. Aan alle overige scholen is het label *'representatief'* toegekend (zie verder Jungbluth e.a., 1996).

³ De groep 'overig' omvat zowel algemeen-bijzondere basisscholen als scholen van de kleine religieuze stromingen.

⁴ Anders dan in de overige analyses is tabel 1 gebaseerd op PRIMA-gegevens die in de dataverzamingsronde 1996/97 verzameld werden, zodat een actueler beeld beschreven wordt. De gegevens hebben betrekking op circa 8400 leerlingen op 400 basisscholen (zie Driessen, Van Langen, Portengen & Vierke, 1998). De tabel is ontleend aan Dijkstra, Driessen & Veenstra (2001).

⁵ Om over een brede meting van de heterogeniteit van de schoolbevolking te beschikken is tabel 2, behalve op de eerder genoemde data, tevens gebaseerd op een aanvullende steekproef van scholen die vallen binnen het Onderwijsvoorangsbeleid. Na aftrek van non-respons zijn gegevens van 690 scholen beschikbaar. Omdat de analyse is gebaseerd op correctie voor (zuiel en) de sociaal-etnische compositie van de school, is de disproportionele vertegenwoordiging van achterstandsscholen geen probleem.

⁶ De tabel vermeldt verder de Eta- en Beta-waarden die (gekwadrateerd) de verklaarde variantie uitdrukken, waarbij de Beta betrekking heeft op het percentage variantie dat uniek, na correctie voor invloed van de andere variabelen, door de betreffende variabele verklaard wordt.

⁷ De hypothese dat het gegeven onderwijs aansluit bij het gemiddelde onderwijsniveau van de leerlingpopulatie is tot op heden niet goed getoetst. De mate waarin scholen met hun onderwijsaanbod daadwerkelijk aansluiten bij hun leerlingen, kan uiteraard sterk verschillen. Voor een robuuste toetsing is het noodzakelijk dat het onderwijsaanbod concreet gemeten wordt. Nieuwe instrumentatie voor een dergelijke meting is in ontwikkeling.

Literatuur

- Ball, S.J., R. Bowe & S. Gewirtz 1995
'Circuits of schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice in Social Class Contexts', *Sociological Review* 43-1, 52-78.
- Blom, S. 1999
'De vrijheid tot segregatie', *Pedagogisch Tijdschrift* 24-1, 67-79.
- Boef-Van der Meulen, S. & L.J. Herweijer 1992
Schoolkeuze en scholenplanning in het basisonderwijs, Rijswijk: SCP.
- Batenburg, Th.A. & H.P. Brandsma 1990
'De richting en effectieve kenmerken van basisscholen', in: P. Tesser & J. Giesbers (red.), *Schoolorganisatie en curriculum*, Nijmegen: ITS, 213-232.
- Commissie Donner 2000
Vrijheid, verandering en verscheidenheid: Advies over de inrichting van het onderwijsbestel, Den Haag: VBKO/Besturenraad.
- Dijkstra, A.B. 1996
'Markt of arena? Over onbedoelde effecten van grotere onderwijsvrijheid', in: S. Miedema & H. Klifman (red.), *Christelijk onderwijs in ontwikkeling*, Kampen: Kok, 93-114.
- Dijkstra, A.B. 2002
Werelden apart? Leefstijlen van middelbare scholieren, Assen: Van Gorcum.
- Dijkstra, A.B., J. Dronkers & R. Hofman (red.) 1997
Verzuiling in het onderwijs: Actuele verklaringen en analyse, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A.B., G. Driessen & D.R. Veenstra 2001
'Academic Achievement in Public, Religious and Private Schools: Sector and Outcomes Differences in Holland', Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 11, Seattle.
- Driessen, et al. 1998
Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten, Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek, tweede meting: 1996-1997, Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. 1995
'The Existence of Parental Choice in The Netherlands', *Educational Policy* 9-3, 227-243.
- Dyck, M. van (red.) 2001
Onderwijs in de markt, 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Eurydice 2000
Private Education in the European Union: Organisation, Administration and the Public Authorities' Role, Brussels: Eurydice (<http://www.eurydice.org>).
- Hirsch, D. 1994
School: A Matter of Choice, Paris: OECD.
- James, E. 1984
'Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons from the Dutch Educational System', *Comparative Education Review* 28-4, 605-624.
- Jong, J. de & G. Snik 1999
'Onderwijsvrijheid en marktdenken', *Pedagogisch Tijdschrift* 24-1, 99-124.

- Jungbluth, P. 1985
Verborgen differentiatie: Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool, Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. 1997
Verzuiling, segregatie en schoolprestaties, Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. & A. Breemans 1984
 'Ongelijkheidsreproductie door differentiatie', *Comenius* 14-2, 188-211.
- Jungbluth, P., T. Peetsma & J. Roeleveld 1996
Leerlingprestaties en leerlinggedrag in het primair onderwijs, Ubbergen: Tandem Felix.
- Karsten, S. 1994
 'Policy on Ethnic Segregation in a System of Choice: The Case of the Netherlands', *Journal of Education Policy* 9-3, 211-225.
- Karsten, S. & C. Teelken 1996
 'School Choice in the Netherlands', *Oxford Studies in Comparative Education* 6-1, 17-31.
- Lijphart, A. 1968
Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek, Amsterdam: De Bussy.
- Onderwijsraad 1996
Richtingvrij en richtingbepalend, 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- Seahore Louis, K. & B.A.M. van Velzen 1991
 'A Look at Choice in the Netherlands', *Educational Leadership*, January, 66-72.
- Vermeulen, B.P. 1995
De juridische (on)mogelijkheden van een richtingvrij stelsel van scholenplanning en van vergroting van de ouderinvloed op de identiteit van scholen, Studies Onderwijsraad no 1, Den Haag: Onderwijsraad.
- Vermeulen, B.P. 2001
Witte en zwarte scholen: Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie, Den Haag: Elsevier.
- Vreeburg, B. 1993
Identiteit en het verschil, Zoetermeer: De Horstink.
- Waslander, S. & M. Thrupp 1997
 'Choice, Competition, and Segregation: An Empirical Analysis of a New Zealand Secondary School Market 1990-93', in: A.H. Halsey et al. (red.), *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press, 439-459.
- Wells, A.S. & R.L. Crain 1992
 'Do Parents Choose School Quality or School Status? A Sociological Theory of Free Market Education', in: P. Cookson (red.), *The Choice Controversy*, Newbury Park: Corwin Press, 65-82.
- Wieringen, A.M.L. van 1986
 'Opnieuw over verzuiling in het onderwijs', *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen* 17-3, 107-117.
- Willms, J.D. & F. Echols 1992
 'Alert and Inert Clients: The Scottish Experience of Parental Choice of Schools', *Economics of Education Review* 11-4, 339-350.

Bijlage

*Samenhang tussen richting en sociaal-etnische compositie van de school
(landelijk representatieve PRIMA-steekproef; percentages naar rij en kolom)*

<i>Richting van de school</i>	Openbaar	Protestants -christelijk	Rooms- katholiek	Overig	<i>Rijtotaal</i>
<i>Sociaal-etnische compositie van de school</i>					
Eliteschool	34,3	24,2	22,9	18,6	100% (N=70)
Burgerschool	19,5	16,7	11,0	28,9	100% (N=148)
Representatieve school	23,6	29,1	40,5	6,8	100% (N=114)
Autochtone school	28,5	42,2	41,1	22,2	100% (N=60)
Gemengd allochtone arbeidersschool	35,1	21,1	33,3	10,5	100% (N=13)
Turks-Marokkaanse arbeidersschool	32,5	23,5	26,0	26,7	100% (N=11)
	25,0	23,3	41,7	10,0	100% (N=13)
	12,2	13,7	17,1	13,3	100% (N=11)
	38,5	15,4	38,5	7,7	100% (N=11)
	4,1	2,0	3,4	2,2	
	36,4	18,2	18,2	27,3	
	3,3	2,0	1,4	6,7	
<i>Kolomtotaal</i>	100% (N=123)	100% (N=102)	100% (N=146)	100% (N=45)	100% (N=416)

(Zie ook grafiek 2)