

De kleur van de school

Inleiding op een serie artikelen over etnische concentratie binnen het onderwijs

Yvonne Leeman & Laurenz Veendrick

The colour of the school

This article is an introduction into the issue of ethnic concentration in education. It offers an overview of the state of affairs in the Netherlands and a rough sketch of explanations, possible effects and interventions. The article is critical on the Dutch political debate on ethnic concentration that focuses on a rather narrow perspective on multiculturalism and invites researchers in the pedagogical and educational field to report in following articles on their research into the issue.

Trefwoorden: onderwijs, multiculturaliteit, etniciteit, segregatie, integratie

Inleiding

In september 2000 hielden de ouders van leerlingen van een katholieke basisschool in Deventer hun kinderen thuis, omdat er alleen nog maar Turkse kinderen op deze school zaten. Ze eisten dat hun kinderen op een etnisch gemengde school terecht konden, zodat ze beter zouden kunnen integreren en de Nederlandse taal leren beheersen. In diezelfde week werd er ook melding gemaakt van het feit dat het gemeentebestuur van Soest een aantal openbare basisscholen met een meerderheid aan allochtone leerlingen wilde sluiten in de hoop hierdoor de allochtone leerlingen beter te kunnen spreiden over de andere scholen binnen de gemeente.

In de media is regelmatig aandacht voor etnische concentratie in het onderwijs. De toon is vaak bezorgd. Deze concentratie zou een negatieve invloed hebben op de onderwijskansen en de maatschappelijke integratie van etnische minderheden. Men spreekt over een mogelijke tweedeling in de samenleving langs etni-

Yvonne Leeman is universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam en als onderzoeker verbonden aan het SCO-Kohnstamm-Instituut van diezelfde Universiteit.

Laurenz Veendrick is universitair docent bij de vakgroep Pedagogiek, Andragogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres: Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen.

sche lijnen en het gevaar dat dit met zich meebrengt voor de sociale cohesie. Vervolgens roept men de politiek op om te interveniëren.

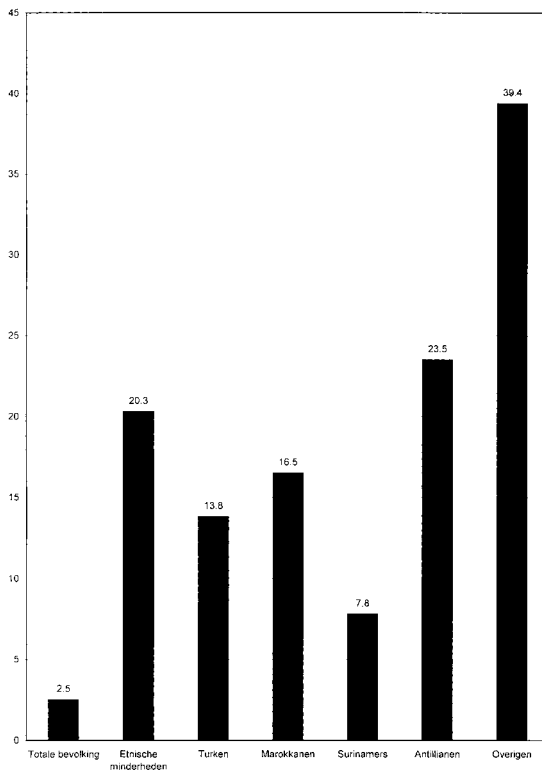
De kleur van de school staat terecht op de politieke agenda. We weten dat de schoolomgeving, waaronder de samenstelling van de leerlingenpopulatie, van invloed is op de opvoeding en opleiding die een school de leerlingen kan bieden. Wat opvalt is de vanzelfsprekend bezorgde toon die vooral lijkt te zijn ingegeven door een visie op burgerschap en integratie waarin aanpassing van immigranten aan de Nederlandse samenleving voorop staat. Vanuit een dergelijk burgerschapsconcept – dat ook ten grondslag ligt aan het huidige inburgeringsbeleid voor nieuwkomers – is er maar één taal voor schoolsucces en één identiteit die de maatschappelijke cohesie bevordert. Deze invalshoek biedt een niet erg ruim uitzicht, als we ons proberen voor te stellen welke vormen van diversiteit en cohesie in een multiculturele samenleving mogelijk zijn. Ook vanuit een utiliteitsperspectief lijkt deze invalshoek nogal beperkt als we bedenken welke kwalificaties, zoals meertaligheid en interculturele competentie, nodig zijn voor burgerschap binnen een samenleving en een arbeidsmarkt die zich steeds minder laat inperken door onze landsgrenzen. Daarnaast is er de vraag of de totstandkoming van de multiculturele samenleving alleen afhangt van de inspanningen van immigranten.

Onvermijdelijk heeft de taal en de stijl van spreken over multiculturaliteit haar invloed op de onderzoeksagenda en de interetnische verhoudingen in Nederland (Prins, 2000). Omdat we benieuwd zijn welke taal en spreekstijl er binnen de onderwijskunde en de pedagogiek gebruikt worden als het gaat over etnische concentratie en vanuit welk perspectief er over multiculturaliteit gedacht en gewerkt wordt, hebben we het plan opgevat een serie over de kleur van de school te starten. In dit openingsartikel wordt de stand van zaken rond de etnische concentratie in het onderwijs geschetst en worden gangbare verklaringen verkend. Vervolgens zullen we aandacht besteden aan mogelijke effecten van deze concentratie en de reacties en interventies die deze heeft weten te ontlokken. Aan het slot zullen we de loper uitleggen voor vervolgartikelen die ons ten dele al door een aantal onderzoekers zijn toegezegd.

Ontwikkeling van de etnische concentratie binnen het onderwijs

In het jaar 2000 is 17,5% van alle inwoners van Nederland van allochtone oorsprong, dat wil zeggen dat men zelf of tenminste een van de ouders in het buitenland geboren is. De helft van deze 2,8 miljoen landgenoten heeft volgens het CBS zijn wortels liggen in een ander westers land (waarbij de Duitsers met ruim 400.000 de grootste groep vormen), de andere helft in een niet westers land.¹ Deze 1,4 miljoen niet-westerse allochtonen worden vanuit het beleid omschreven als doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden.² De belangrijkste categorieën hierbinnen zijn: Turken (21,9%), Marokkanen (18,6%), Surinamers (21,5%), Antillianen en Arubanen (7,6%) en vluchtelingen (11,7%). Het aandeel van de etnische minderheden³ binnen de totale Nederlandse bevolking neemt geleidelijk aan toe. Figuur 1 laat deze groei zien.

Tussen 1996 en 2000 blijkt het aantal etnische minderheden met ruim 20% te zijn toegenomen bij een totale bevolkingsgroei van 2,5%. De sterkste toename komt voor rekening van de categorie 'overigen' die voor een aanzienlijk deel uit vluchtelingen bestaat. Verder zien we dat van de vier grootste etnische groepen



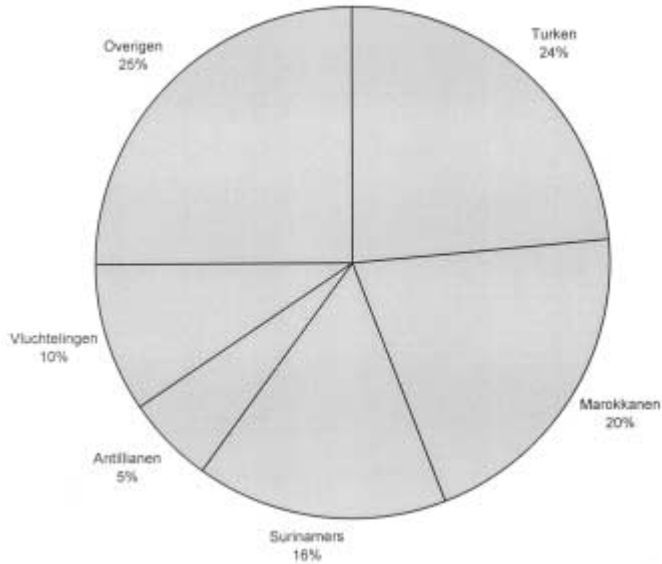
Figuur 1: Toename van diverse bevolkingsgroepen 1996-2000 (1996=0)

de Antillianen de grootste groei vertonen, dat de Marokkanen en Turken een middenpositie innemen, terwijl de toename van het aantal Surinamers het kleinst is, hoewel deze toename met 7,5% nog altijd drie keer zo groot is als van de totale bevolking.

Concentratie in het onderwijs

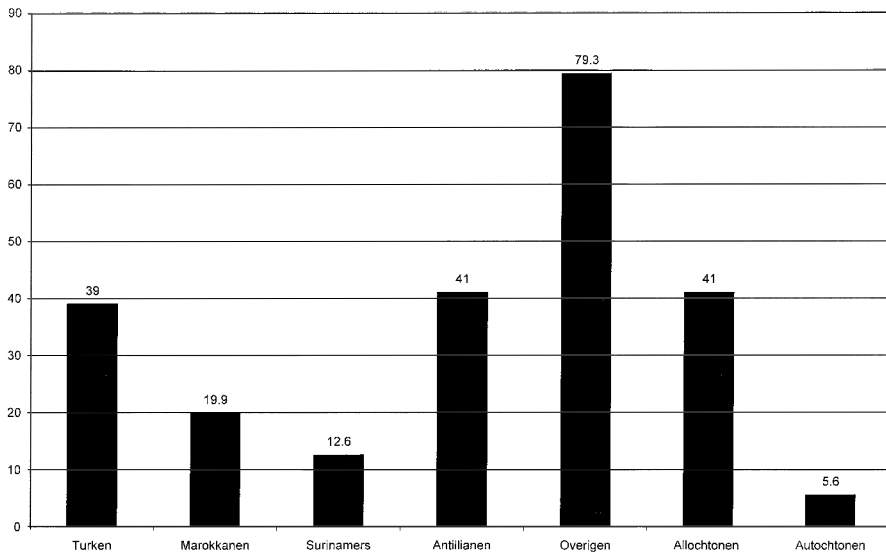
De etnische minderheden zijn relatief jonger dan de rest van de Nederlandse bevolking. Dat wordt vooral zichtbaar als we naar het primair onderwijs kijken. Eind 1999 namen bijna 230.000 kinderen uit etnische minderheden deel aan het primair onderwijs.⁴ Hiermee vormen ze bijna 15% van alle leerlingen; dit percentage is aanzienlijk groter dan het aandeel dat de etnische minderheden in de totale bevolking innemen (8,9%). Figuur 2 laat zien wat de belangrijkste subgroepen onder deze allochtone leerlingen zijn.

De vier kerngroepen binnen het minderhedenbeleid vormen bijna tweederde van het allochtone leerlingenbestand binnen het primair onderwijs. Daarnaast zien we dat de vluchtelingen (9,6%) en de categorie overigen (24,9%) samen ruim eenderde van dit bestand vormen. Figuur 3 laat zien dat deze beide laatste groepen leerlingen de laatste tien jaar zijn toegenomen met bijna 80%. Opvallend is verder de sterke groei van het aantal Turkse en Antilliaanse leerlingen. Bij de Turkse leerlingen is dit des te opvallender, omdat we eerder in figuur 1 zagen dat



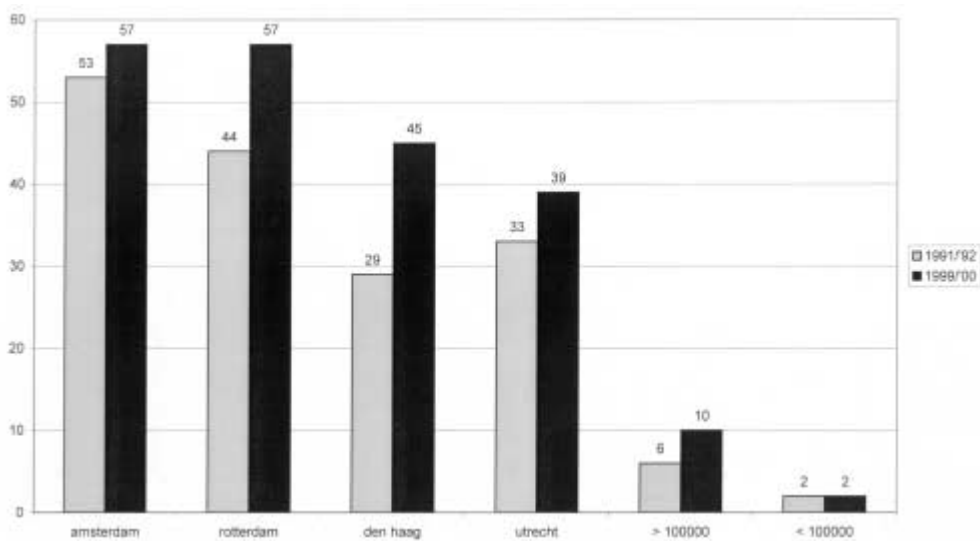
Figuur 2: Aandeel van de verschillende etnische groepen binnen het allochtone leerlingbestand

de toename van het totaal aantal Turken in Nederland over de laatste jaren juist lager is dan van de Marokkanen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de Turkse gezinnen kindrijker zijn. De belangrijkste conclusie die uit deze tabel valt te trekken is dat het aantal etnische leerlingen binnen het primair onderwijs gedurende het afgelopen decennium is toegenomen met ruim 40%, tegenover een groei van ruim 5% onder de overige leerlingen.



Figuur 3: Groeipercentage diverse categorieën leerlingen primair onderwijs 1991-1999

De vraag is nu wat de gevolgen van deze sterke groei zijn voor de concentratie van allochtone leerlingen binnen de basisscholen. Deze concentratie valt af te lezen aan de omvang en de groei van het aantal 'zwarte scholen'. Onder een 'zwarte school' verstaat men in beleidskringen een school waar meer dan de helft van de leerlingen tot de etnische minderheden behoort (Vermeulen, 2001). Het gaat hier om leerlingen die voor de formatievaststelling tellen als 1,9 leerling.⁵ Eind 1999 zijn volgens cijfers van het CBS ruim 550 (7,6%) van de 7220 basisscholen in Nederland als een dergelijke concentratieschool aan te merken. Bijna 300 van deze scholen hebben meer dan 70% etnische leerlingen. In 1996 waren er 139 basisscholen met meer dan 90 procent allochtone leerlingen. Hieronder bevinden zich dertig islamitische en drie Hindoestaanse scholen. Meer dan de helft (57%) van de 'zwarte scholen' is gelokaliseerd in de vier grote steden terwijl daar slechts 8% van alle basisscholen gevestigd is.⁶ Daartegenover staat dat ongeveer 20% van de 'zwarte scholen' gevestigd is in de gemeenten met minder dan 100.000 inwoners, waar zich ruim 80% van alle scholen bevindt. Etnische concentratie in het onderwijs hangt dus sterk samen met de bevolkingsomvang van de gemeente. Figuur 4 laat zien dat dit proces van etnische concentratie binnen het primair onderwijs zich binnen de gemeenten met meer dan 100.000 inwoners en de vier grote steden in de jaren negentig verder heeft ontwikkeld.



Figuur 4: Toename van het percentage zwarte scholen in relatie tot bevolkingsomvang gemeenten

Binnen deze laatste categorie is met name in Den Haag en Rotterdam het percentage 'zwarte scholen' sterk gegroeid. Daarnaast zien we dat bij de gemeenten tussen de 100.000 en 200.000 inwoners naar verhouding een nog sterkere toename van concentratiescholen heeft plaatsgevonden: van 6% naar 10%. Verder laat de figuur zien dat de etnische concentratie binnen de gemeenten onder de 100.000 inwoners stabiliseert rond de 2%.

De etnische concentratie in het voortgezet onderwijs zal onvermijdelijk het

geografische patroon volgen van de concentratie in het basisonderwijs. Anders dan in het primair onderwijs worden leerlingen in het voortgezet onderwijs naar niveau uitgeselecteerd. Die selectie is gedifferentieerd naar sociaal milieu, maar ook, zo laten de beschikbare cijfers zien, naar etnische afkomst. Tabel 1 is hier een illustratie van.

Tabel 1: Scholingsniveau scholieren / studenten (15–25) jaar naar land van herkomst in 1998 (in percentages).

	Autochtoon	Antillen Aruba	Suriname	Turkije	Marokko
vbo/mavo	15	32	32	44	51
mbo	22	20	30	23	27
havo/vwo	20	10	18	18	10
Hbo/wo	42	39	21	14	13

Bron: Veenman (1999): SPVA-98, ISEO & SCP.

Het gevolg is dat binnen de brede scholengemeenschappen, waarin het voortgezet onderwijs tegenwoordig georganiseerd is, vooral in de grote steden nogal eens sprake is van zwarte vbo en/of vmbo afdelingen, terwijl de vwo-afdelingen nog overwegend wit gekleurd zullen zijn.

Verklaringen

Etnische concentratie in het onderwijs wordt, naast geografische factoren, met name verklaard door schoolkeuzeprocessen van ouders en het aanname- en profileringsbeleid van scholen. Systematisch onderzoek hiernaar is nog nauwelijks verricht. Met name het primair onderwijs staat in de belangstelling omdat hier nog niet naar niveau wordt geselecteerd.

Schoolkeuze

De keuze van ouders voor een basisschool voor hun kind wordt meestal bepaald door een of meer van de volgende factoren. Allereerst het feit of de school in de nabije omgeving is gesitueerd, zodat hun kind daar zo veilig mogelijk naar toe kan. Daarnaast is het van belang dat de denominatie of richting overeenstemt met hun eigen levensbeschouwing. Verder moeten ouders het idee hebben dat er voldoende kinderen uit het eigen sociale netwerk naar de betreffende school gaan en dat de pedagogisch-didactische aanpak van de school bij hun kind past (De Jong, 1999; Karsten, 1995). De laatste tijd wordt ook de kwaliteit van de school steeds belangrijker gevonden. Al deze keuzefactoren spelen mee in de verklaring voor het ontstaan van etnische concentratie in het onderwijs.

Allereerst de nabijheid. De in omvang belangrijkste groepen allochtonen – Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen – zijn voor ongeveer 40% gehuisvest in de vier grote steden (Tesser et al., 1998). Ze wonen daar merendeels in de oudere stadswijken waar relatief veel goedkope huurwoningen in de sociale sector aanwezig zijn (Tesser et al., 1995). Van de negentien Amsterdamse stadsdelen zijn er bijvoorbeeld zes waar tenminste tweederde van alle basisschoolleerlingen tot de etnische minderheden behoort (Gramberg, 2000). Eenzelfde soort

etnische woonconcentratie, maar dan op kleinere schaal, is ook waarneembaar in de middelgrote steden. Men zou grofweg kunnen stellen dat zwarte buurten 'zwarte scholen' voortbrengen. We kunnen dit illustreren door twee gemeenten met eenzelfde aantal basisscholen (58) en eenzelfde percentage leerlingen (20%) dat tot de etnische minderheden behoort met elkaar te vergelijken (telling 1998). De ene gemeente - Tilburg - heeft negen 'zwarte scholen', de andere - Almere - slechts twee, waarvan een islamitische school (www.trouw.com). Een plausibele verklaring is dat in een jonge stad als Almere de etnische bevolking meer verspreid is over de stad vanwege het feit dat hier de woningvoorraad per buurt heterogener is samengesteld dan in een voormalige industriestad als Tilburg.

Toch vormt de leerlingsamenstelling van de school lang niet altijd een getrouwe afspiegeling van de omgeving waarin die school gevestigd is (Tazelaar, 1996). Er zijn talloze voorbeelden van buurten met een etnisch gemengde bevolking waarin zich bijna volledig zwarte en bijna volledig witte scholen bevinden. Een factor die hierop van invloed is, is dat ouders niet altijd voor de school kiezen die dichtbij is: er moeten ook kinderen uit hun eigen netwerk en sociaal milieu op zitten (De Klerk, 1996). Hierbij kunnen zowel denominatie, pedagogisch-didactische identiteit, sociaal milieu als etniciteit een rol spelen. Turkse ouders kunnen bijvoorbeeld hun kind naar een islamitische school sturen niet alleen omdat ze verwachten dat de school de pedagogische opdracht in de lijn van de islam zal invullen, maar ook omdat zij er van uit gaan dat hun kind tussen kinderen terecht zal komen die volgens vergelijkbare principes worden opgevoed (Driessen, 1996). Autochtone ouders uit een middenklassemilieu die niet kerkelijk zijn, kunnen toch besluiten hun kind niet naar de dichtstbijzijnde zwarte openbare basisschool te sturen, maar naar de iets verder gelegen witte katholieke school. Ze doen dit niet alleen vanuit de wetenschap dat de Cito-scores daar gemiddeld hoger zullen uitvallen, maar ook omdat ze er van overtuigd zijn dat hun kind daar meer kinderen zal aantreffen uit het eigen milieu en dat er in de katholieke invulling van de pedagogische opdracht redelijk veel rek kan zitten.

Daarnaast gaat de - feitelijk of vermeende - kwaliteit van de school een steeds nadrukkelijker rol spelen in het keuzeprocess. Ouders laten hun keuze steeds meer afhangen van kwaliteitsindicatoren als inspectierapporten, gemiddelde Cito-scores of het gemiddeld niveau van vervolgonderwijs waar leerlingen in terechtkomen; 'zwarte scholen' zullen zeker op de laatste twee indicatoren veelal lager scoren (Tesser et al., 1995).

Selectie door de scholen

Naast de schoolkeuze door de ouders kan ook het toelatingsbeleid en het profileringsbeleid van de school van invloed zijn op het ontstaan en de ontwikkeling van etnische concentratie. Scholen kunnen zich profileren als multiculturele school of als een school met een gedegen taalbeleid voor meertalige leerlingen (Forum, 2001). Scholen kunnen zich op een bepaald sociaal milieu richten door bijvoorbeeld een hoge ouderbijdrage te vragen en in de schoolbrochure foto's op te nemen van de groep kinderen (lichamelijke kenmerken en kleding) die de favoriete doelgroep vormen. Over deze subtiele vormen van profilering is nog weinig bekend. Over het toelatingsbeleid in het kader van 'de vrijheid van onderwijs' zijn wat meer gegevens. Bij de vrijheid van onderwijs, zoals vastgelegd in de grondwet, gaat het om de vrijheid om onderwijs te geven, dat wil zeggen 'de vrijheid om een school op te richten, in stand te houden en daarbinnen onderwijs vanuit een bepaalde religieuze, levensbeschouwelijke of pedagogische visie' te

verzorgen. De grondwet beschermt dus niet primair de vrijheid van schoolkeuze voor ouders of leerlingen, maar juist 'de vrijheid om onderwijs aan te bieden' door de school (Vermeulen, 2001, p. 38).

Deze vrijheid van aanbod geeft scholen de vrijheid leerlingen te selecteren 'op grond van richting of inrichting'. Deze selectievrijheid van het bijzonder onderwijs is recent politiek onder vuur komen te liggen, omdat een aantal politici van mening was dat men deze vrijheid zou gebruiken om de scholen wit te houden, waardoor 'het openbaar onderwijs een vergaarbak van problemen' zou worden (NRC, 12 september 2000). De betreffende politici voelden zich hierbij gesteund door de cijfers die laten zien dat van alle leerlingen in het openbaar basisonderwijs naar verhouding twee maal zoveel tot de etnische minderheden behoren dan in het bijzonder onderwijs: 20% tegenover 10%. Dit vertaalt zich ook door in het aantal 'zwarte scholen': eind 1999 behoort 11% van de openbare basisscholen tot de concentratiescholen tegenover respectievelijk 6% van de katholieke en 5% van de protestants-christelijke scholen (CBS).

Tabel 2 laat zien dat de toegankelijkheid van het bijzonder onderwijs voor etnische leerlingen in relatie staat tot de verstedelijking: naarmate de gemeenten groter worden gaat het aandeel dat de 1,9 leerlingen binnen het openbaar, respectievelijk het bijzonder onderwijs innemen naar verhouding minder verschillen.

Tabel 2: Relatie tussen grootte van gemeente, richting van de school en percentage 1,9 leerlingen

	Perc. 1,9 leerlingen		Verhouding
	Openbaar	Bijzonder	Openbaar/Bijzonder
Grote steden (G4)	50,7	43,9	1,15
Groter dan 100.000 (G21)	20,8	15,7	1,32
Overige gemeenten	12,2	4,9	2,49

Bron: Kamerstukken II 2000-2001, 2708, nr 13, p.3

Anders gezegd, de toegankelijkheid van het bijzonder onderwijs voor allochtone leerlingen wordt groter naarmate de gemeenten meer inwoners gaan tellen. De redenering die hierbij vaak wordt toegepast is dat de scholen in de grotere steden het zich niet kunnen permitteren al te selectief te zijn naar richting of denominatie, omdat ze dan, gezien het grote aantal etnische leerlingen, het risico lopen zichzelf uit de markt te prijzen. Zonder een redelijk aandeel allochtone leerlingen zouden bijvoorbeeld veel scholen in de binnensteden kwantitatief gezien onder hun bestaansminimum terecht komen en met sluiting worden bedreigd (De Jong, 1999).

Als het aanbod van 1,9 leerlingen nog niet de meerderheid vormt van de basisschoolleerlingen, zoals in de steden van tussen de 100.000 en 200.000 inwoners, dan richt de concentratie zich meer op de openbare scholen. In tabel 3 wordt dit zichtbaar. Hier zijn steden die vergelijkbaar zijn qua aantallen leerlingen en aantallen scholen en ook qua etnische samenstelling van de basisschoolbevolking, en die juist verschillen in de spreiding van de etnische leerlingen over de scholen met elkaar vergeleken. Wat blijkt: in de gemeenten met een hogere spreidingsgraad bevinden zich bijna twee keer zoveel openbare scholen dan in de gemeenten met een lagere spreiding.

Tabel 3: Etnische concentratie in relatie tot het aanbod van openbaar onderwijs in 1998 bij gemeenten tussen 100.000 en 200.000 inwoners (n=16)

	gemeenten met lage spreiding n=8	gemeenten met hoge spreiding n=8
aantal leerlingen primair onderwijs	106851	98763
aantal 1,9 leerlingen	19510	17430
percentage 1,9 leerlingen	18,3%	17,6%
aantal scholen primair onderwijs	391	360
aantal zwarte scholen	56	24
percentage zwarte scholen	14,3%	6,7%
gemiddelde spreidingsgraad	348	726
percentage openbare scholen	25,6%	46,7%

Tabel is bewerking van CBS-gegevens.

Gemeenten met lage spreiding zijn: Breda, Leiden, Apeldoorn, Arnhem, Nijmegen, Eindhoven, Tilburg en Amersfoort.

Gemeenten met hoge spreiding zijn: Almere, Groningen, Zaanstad, Dordrecht, Enschede, Haarlem, Haarlemmermeer en Maastricht.

De spreidingsgraad is het totaal aantal 1,9 leerlingen gedeeld door het aantal zwarte scholen. Hoe groter dit getal is des te beter zijn de 1,9 leerlingen gespreid over verschillende scholen

Dit duidt erop dat naarmate het aanbod aan autochtone, witte leerlingen toeneemt er naar verhouding meer etnische leerlingen naar het openbaar onderwijs gaan. Het zou kunnen zijn dat het bijzonder onderwijs dan de denominatie of richting nadrukkelijker als selectie-instrument gaat hanteren. Immers, bij de grondwettelijke vrijheid van richting en inrichting gaat het niet alleen om het recht om 'op de identiteit van de school gebaseerd onderwijs te geven (...). Daaronder valt ook de vrijheid om leerlingen op grond van de richting en inrichting te weigeren' (Vermeulen, 2001, p. 39). Ouders kunnen ook een andere afweging maken in het complexe afwegingsproces tussen nabijheid, kwaliteit, denominatie en eigen kring. Dit geldt zowel voor witte als zwarte ouders. Een aanzienlijk deel van de Turkse en Marokkaanse ouders heeft een voorkeur voor het openbaar onderwijs. Surinaamse ouders kiezen vaak voor een christelijke school. Het is de vraag of de keuzeprocessen van ouders een voldoende verklaring vormen voor geografische varianten in etnische concentratie in scholen van verschillende richting.

Mogelijke effecten

Scholen verschillen al decennia lang in het soort leerlingen dat ze binnen hun muren halen. Artikel 23 van de grondwet vormt de basis van een verzuild onderwijssysteem dat scholen en ouders de mogelijkheid biedt sociale scheidslijnen tussen groeperingen met een bepaalde levensovertuiging in stand te houden. Ook de met geografische segregatie verbonden sociaal-economische segregatie tussen de leerlingen en hun scholen is niet van de laatste tijd. De onderwijsresearch heeft ons geleerd dat de sociaal-economische achtergrond van een leerling de schoolprestaties beïnvloedt. Bovendien is bekend dat voor laagpresterende leerlingen de

samenstelling van de klas naar leerbekwaamheid belangrijk is. Wanneer leerlingen naar prestatieniveau worden gemixt, dan blijken laagpresteerders, mits de kwaliteit van het onderwijs goed is, van de heterogeniteit te profiteren, terwijl hoogpresteerders er niet of nauwelijks onder te lijden hebben.

Etnische concentratie kan nadelig zijn voor de schoolprestaties van leerlingen. Etnische concentratie betekent immers vaak ook sociaal-economische concentratie. Het opleidingsniveau en de maatschappelijke positie van veel etnische ouders, met name van Turkse en Marokkaanse ouders, is in vergelijking tot dat van Nederlandse ouders immers laag. Niet alleen de hulpbronnen, zoals cultureel kapitaal en de moedertaal van het kind, doen er toe (Driessen et al., 1999), ook de rijkdom van de leeromgeving op school kan het presteren bevorderen. Onderzoek op dit terrein is schaars. Voor Nederland concludeert Westerbeek (1999) op basis van grote databestanden, die aan het eind van de jaren tachtig zijn verzameld, dat de schoolprestaties van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen negatief worden beïnvloed door het percentage allochtone leerlingen in de klas. Naarmate de educatieve hulpbronnen van de leerlingen geringer zijn, is het nadelig effect groter. De onderwijsinspectie, die in 1998 scholen met overwegend etnische leerlingen en scholen met een andere leerlingenpopulatie met elkaar vergeleek, constateert ook dat scholen met veel allochtone leerlingen in verhouding mindere opbrengsten - geoperationaliseerd in schoolprestaties en doorstroom naar hogere vormen van voortgezet onderwijs - kennen (Ministerie van O.C. & W., 1998). Het inspectierapport koppelt dit niet alleen aan de leerlingenpopulatie, maar ziet een samenhang met de kwaliteit van het onderwijsproces op scholen met veel etnische leerlingen. Een kwart van die scholen voor primair onderwijs slaagt er niet in de leerstof voor Nederlandse taal en rekenen volledig aan te bieden. En er zijn bijvoorbeeld problemen in de afstemming van het leerstofaanbod op verschillen tussen leerlingen. Eén van de oorzaken is het vinden en houden van goede leerkrachten. Over de prestaties van islamitische scholen, een bijzondere groep van concentratiescholen met vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn nog niet veel uitspraken te doen. De scholen hebben een relatief korte bestaansgeschiedenis. Driessen (1996) rapporteert over de kwaliteit van 16 van de destijds 29 islamitische basisscholen. Volgens hem vindt de vrees dat prestaties in taal en rekenen op dergelijke scholen nog extra te lijden zouden hebben geen bevestiging. Islamitische scholen doen het over het algemeen echter ook niet beter dan scholen met een in sociaal-etnisch opzicht vergelijkbare leerlingpopulatie. De in 1999 verschenen rapportage van de onderwijsinspectie over de prestaties van islamitische scholen sluit hier op aan (Ministerie van O.C.&W., 1999). De inspectie beoordeelt de kwaliteit van het pedagogisch klimaat van de islamitische scholen als onvoldoende uitdagend en zet vraagtekens bij de afstemming van het onderwijsaanbod op de individuele behoeften van de leerlingen. Met andere woorden, er is nog duidelijk ruimte voor kwaliteitsverbetering.

Sociale en etnische concentratie biedt scholen de mogelijkheid zich te specialiseren in het onderwijs voor allochtone leerlingen. Scholen kunnen bijvoorbeeld een speciaal taalbeleid ontwikkelen. Ze kunnen het pedagogisch klimaat op school meer afstemmen op het opvoedingsklimaat thuis of de lessen in het leergebied 'oriëntatie op mens en wereld' op de voorkennis van de leerlingen. Zij kunnen hun school als organisatie zo inrichten dat er mogelijkheden komen voor extra educatie in de verlengde schooldag en voor ouder-educatie, zodat ouders in een voor hen vreemde cultuur 'leidsman of leidsvrouw' en opvoeder kunnen blijven voor hun kind. Of de voordelen van een dergelijke specialisatie opwegen tegen de

hiervoor beschreven nadelen van de etnische concentratie blijft een vraag, die niet eenvoudig te beantwoorden is. Het is in dit verband interessant om te zien welke wending de discussie over etnische segregatie in het onderwijs in de USA heeft genomen. Werd eerst overwegend in negatieve zin en in termen van ongelijkheid en sociale deprivatie over 'zwarte scholen' gesproken, nu is er ook aandacht voor de waardevolle relaties van de 'zwarte school' met de gemeenschap, voor de positieve effecten van de culturele en pedagogische afstemming tussen school en thuis en voor het werk dat door docententeams met leerlingen wordt verzet om hun prestaties te verbeteren (Siddle Walker, 2000). Het oordeel over effecten van 'zwarte scholen' is daardoor minder eenduidig en meer afhankelijk van de specifieke context.

De vraag is evenmin gemakkelijk te beantwoorden als naast onderwijsprestaties ook de sociaal-culturele effecten van het onderwijs in de afweging worden betrokken, zoals bijvoorbeeld de visie op multiculturaliteit en de competentie tot multicultureel samenleven. Het beleid en het onderzoek omtrent de segregatie van etnische minderheden in het onderwijs is in Nederland vooral gericht op de onderwijsprestaties. De redenering daarbij is dat goede leerprestaties de basis vormen voor gelijkwaardige participatie aan de samenleving waardoor negatieve beeldvorming minder kans krijgt. Het is echter de vraag of de sociaal-culturele effecten van segregatie niet minstens zo belangrijk zijn. Fysieke segregatie van etnische minderheden brengt tegelijkertijd ook een symbolische uitsluiting uit dominante maatschappelijke sferen met zich mee. Dat eist hoe dan ook zijn sociale tol. In de USA, waar etnische segregatie een lange en deels andere geschiedenis heeft, is gebleken dat zwarte Amerikanen die een school met veel blanke leerlingen hebben bezocht, etnisch gemengde netwerken konden opbouwen waarvan zij gebruik maakten tijdens hun maatschappelijke carrière (Braddock & McPartland, 1988). Dergelijk longitudinaal onderzoek heeft in Nederland nog niet plaatsgevonden. Interessant in dit verband is wel het onderzoek op basisscholen van Verkuyten en Thijs (2000) die constateerden dat voor Nederlandse kinderen in relatief zwarte klassen inter-etnische contacten en ervaringen belangrijk lijken te zijn om de gangbare etnische hiërarchie, waarin Turken en Marokkanen op de laagste trede staan, te corrigeren. Onderling contact is dus belangrijk. Slavin (1995) laat bijvoorbeeld zien dat onderling contact tussen leerlingen met een verschillende etnische achtergrond tijdens het samenwerkend leren gunstig is voor de inter-etnische band tussen leerlingen. Of die band op de lange duur beklijft, is jammer genoeg niet onderzocht. Dit type onderzoek laat zien dat de kwaliteit van het contact belangrijk is. Een etnisch gemengde school biedt een context voor inter-etnisch contact, maar zeker geen garantie dat dat contact ook in werkelijkheid tot stand komt. De school kan echter wel een stimulerend klimaat scheppen voor dergelijke contacten. Inter-etnisch contact is natuurlijk ook belangrijk voor witte kinderen. Het verschaft hen de mogelijkheid zich op natuurlijke wijze op de multiculturele samenleving voor te bereiden. Witte scholen moeten daarvoor allerlei kunstgrepen uithalen zoals intercultureel onderwijs, het starten van interscholair vormen van contact of e-mail projecten (Ledoux et al., 2000).

Reacties en interventies

De 'zwarte scholen' worden geconfronteerd met het onderwijskundige probleem hoe kwalitatief goed onderwijs te bieden aan, in het geval van anderstaligen, een groep leerlingen met een onvoldoende basiskennis van het Nederlands in een

omgeving waarin weinig Nederlands taalaanbod is. Ze krijgen daarvoor van de rijksoverheid extra middelen waardoor ze de klassen kunnen verkleinen, remedial teachers kunnen inzetten en taalbeleid kunnen ontwikkelen. Er is discussie of al dat geld wel voldoende resultaat oplevert. In de Minderhedenrapportage 1999 van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Tesser et al., 1999) wordt geconstateerd dat, ondanks een kleine verbetering hier en daar, de achterstanden van etnische leerlingen in het basisonderwijs hardnekkig en zorgelijk zijn. Allochtone leerlingen starten en eindigen met achterstand in het basisonderwijs. In de recente beleidsvoornemens van de staatssecretaris ter bestrijding van de onderwijsachterstanden worden onder andere voorstellen gedaan om de voorschoolse educatie te stimuleren, om de taalmethoden te verbeteren en om de gewichtenregeling te herzien. In haar plannen wordt geen melding gemaakt om iets te ondernemen tegen de toenemende etnische concentratie binnen het onderwijs.

Op gemeentelijk niveau zijn vanuit het beleid wel enige pogingen gedaan om de instroom van leerlingen binnen de diverse basisscholen zodanig te beïnvloeden dat er een evenwichtiger verdeling van zwarte en witte leerlingen binnen de scholen zou ontstaan. Het gaat hier om op vrijwilligheid gebaseerd spreidingsbeleid. Vormen van spreiding waarbij leerlingen, ouders of scholen aan de hand van afgesproken quota in hun keuzevrijheid of vrijheid beperkt worden zijn onaanvaardbaar binnen de huidige wetgeving rond onderwijs, gelijke behandeling en discriminatie (Vermeulen, 2001). Binnen een aantal gemeenten, zoals bijvoorbeeld Zaanstad, Amersfoort, Tiel en Doesburg wordt geprobeerd via stimulering van ouders en scholen een betere spreiding tot stand te brengen. Belangrijk hierbij is dat de diverse scholen op vrijwillige basis afspraken maken over het percentage etnische leerlingen dat ze zullen toelaten. In Gouda bleek bijvoorbeeld dat een aantal scholen hiervoor niet de bereidheid op konden brengen, waardoor het spreidingsbeleid daar in het slop is geraakt (Winter, 1997).

Een betere spreiding kan ook bereikt worden door een 'zwarte school' meer aantrekkelijk te maken voor witte ouders. Het inrichten van magneetscholen is hiervan een voorbeeld (Bouwman & Karsten, 1993). Bij dit uit de USA overgevaarde initiatief biedt de school in of naast het onderwijsprogramma allerlei extra's, bijvoorbeeld op het gebied van kunstzinnige vorming, sport of sociale vaardigheden (ibid). De steeds populairder wordende brede school kan ook in dit licht worden gezien. Door van een 'zwarte school' een brede school te maken door de voorzieningen voor voorschoolse en buitenschoolse opvang en allerlei buurtvoorzieningen op het gebied van welzijn, gezondheidszorg en vrije tijdsbesteding in hetzelfde gebouw onder te brengen, kan de school aantrekkelijker worden voor witte ouders en hun kinderen. Tot slot kunnen scholen zich uitdrukkelijk als multicultureel profileren en op die wijze proberen hun leerlingenpopulatie te beïnvloeden (Forum, 2001).

Ook ouders nemen soms initiatief tegen een in hun ogen te ver gaande concentratie van etnische leerlingen binnen de school. In de inleiding refereerden we al aan de groep Turkse ouders die het niet meer accepteerde dat hun kinderen op een volledig 'zwarte school' waren terechtgekomen. Daarnaast zijn er ook steeds meer individuele allochtone ouders die hun kinderen naar witte scholen sturen omdat ze er van overtuigd zijn dat ze hier beter zullen presteren en meer kansen zullen krijgen (De Jong, 1999). Soms proberen witte ouders waarvan de kinderen bijvoorbeeld al gezamenlijk naar de peuterspeelzaal gingen de concentratie te doorbreken door hun kinderen als groep aan te melden op een zwarte basisschool.

Van deze reacties en interventies kan nog nauwelijks vastgesteld worden of ze effect hebben. Daarvoor zijn ze nog te recent en vaak ook te incidenteel. Wat ze wel met elkaar gemeen hebben is dat het allemaal pogingen zijn om via het onderwijs oplossing te bieden aan het veel verder strekkende vraagstuk van maatschappelijke integratie van immigranten afkomstig uit een andere cultuur en een andere taal sprekend. 'Schools cannot compensate for society', schreef de beroemde onderwijssocioloog Bernstein ooit. Schuyt (2001, p. 9) waarschuwt er in dit verband voor 'dat opvoeding en onderwijs niet in een instrumentele relatie tot politieke of tot vanuit de sociale cohesie wenselijk geachte maatschappelijke doeleinden moeten worden geplaatst'. De school heeft de autonome opdracht bij te dragen 'aan de vorming van zelfstandig handelende, autonome personen, vooral door de cognitieve, affectieve, morele en sociale vermogens van jonge ongevormde mensen tot ontwikkeling te brengen'.

Het vervolg

De kop is eraf. We presenteerden de belangrijkste cijfermatige gegevens over recente ontwikkelingen omtrent de etnische concentratie op scholen, vervolgens hebben we mogelijke verklaringen, effecten en remedies de revue laten passeren. Dit alles levert nog geen eenduidige conclusies op. Er is nog veel wat we niet weten als het over de kleur van de school gaat. Beschikbare cijfers zijn globaal. In het geval van de 'zwarte school' worden bijvoorbeeld sociale en etnische afkomst van leerlingen gekoppeld. Verschil tussen etnische groepen wordt daarbij niet gemaakt. Een 'zwarte school' met leerlingen die van oorsprong afkomstig zijn uit tien verschillende landen zou bijvoorbeeld wel eens meer kunnen verschillen van een andere 'zwarte school' met overwegend Turkse of Marokkaanse leerlingen, dan van een witte school. Cijfers over de samenstelling van de leerlingpopulatie geven onvoldoende helderheid over de kansen op schoolsucces en sociale cohesie. Het lijkt ons dan ook niet mogelijk tot een eenduidig standpunt te komen aangaande de etnische concentratie in het onderwijs. Ook het perspectief op multiculturaliteit behoeft discussie. Wie de in onderwijsland alom aanwezige bezorgdheid over dit fenomeen van vraagtekens voorziet, komt onmiddellijk in de dubbelzinnige verhalen en de tegenstrijdigheden terecht die, naar onze overtuiging, onvermijdelijk zijn in een multiculturele samenleving. Het laatste woord is dus zeker nog niet gesproken.

We sluiten af met een oproep aan onderzoekers een bijdrage te leveren aan de *Kleur van de school*. Welke informatie en duidingen van de situatie biedt recent pedagogisch en onderwijskundig onderzoek? Zijn er internationaal vergelijkende studies die mogelijke mythen in het Nederlandse denken kunnen doorprikken of nieuwe informatie kunnen bieden over mogelijke interventies en hun bedoelde én onbedoelde effecten? Wat is er bekend over de beleving van deelnemers aan het onderwijs? Welke opvoedingsidealen koesteren ouders in het licht van multicultureel samenleven, delen ze de bezorgdheid uit de media over de sociale verbanden waarin hun kinderen opgroeien en is dat van invloed op de keuze van de school van hun kinderen? En hoe denken jongeren van verschillende etnische afkomst zelf over etnische concentratie, maatschappelijk succes en sociale cohesie? Voelen jongeren zich even veilig op alle scholen of is het doorgaans, ongeacht je afkomst, vervelend om tot de minderheid op een school te behoren? Over de volgende onderwerpen worden al bijdragen geschreven. Over de school als spiegel van de omgeving, met aandacht voor zwarte concentratie en witte vlucht

en de effecten hiervan op de kwaliteit van het onderwijs. Over factoren die de ene 'zwarte school' succesvoller dan de andere maken. Tenslotte over schoolbeleid en etnische concentratie in het voortgezet onderwijs, met aandacht voor de subtiele profilering van de school in de slag om de 'goede' leerlingen en het managen van de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie.

Noten

1. Bij dit onderscheid tussen westerse en niet-westerse landen gaan we uit van de indeling zoals gehanteerd door het CBS. Als westerse landen worden door het CBS beschouwd: alle landen van Europa (behalve Turkije), van Noord-Amerika, Indonesië (voormalig Ned. Indië), Japan en Oceanië. Niet westers zijn volgens het CBS: Afrika, Azië (exclusief Japan en Indonesië), Latijns Amerika en Turkije.
2. De doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden zijn: alle in ons land woonachtige personen die geboren zijn in Turkije, Marokko, Suriname, de Nederlandse Antillen, Aruba, Griekenland, Italië, voormalig Joegoslavië, Portugal, Spanje, Kaapverdië en Tunesië. Daarnaast behoren de in ons land verblijvende Molukkers, vluchtelingen (statushouders), woonwagenbewoners en zigeuners hiertoe. De doelgroepen van dit beleid zijn door de regering vastgesteld in de Minderhedennota van 15 september 1983. Opvallend is dat hier ook landen als Griekenland, Italië, Portugal, Spanje en voormalig Joegoslavië onder vallen, die in de indeling van het CBS onder westerse landen vallen.
3. In het vervolg van dit artikel zullen we de termen etnische minderheden, allochtonen en etnische leerlingen afwisselend gebruiken voor personen die tot de doelgroepen van het integratiebeleid behoren.
4. Het CBS verstaat hieronder de kinderen van wie de ouders behoren tot de doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden (zie noot 2) of afkomstig zijn van een niet-Engelstalig land buiten Europa met uitzondering van Indonesië. Niet al deze leerlingen vallen onder de 1,9 gewichtencategorie, vandaar dat het totaal aantal leerlingen behorende tot de etnische minderheden groter is dan het totaal aantal 1,9 leerlingen: 227.000 vs 198.000.
5. Volgens het formatiebesluit WPO (art.1), gaat het hier om leerlingen uit de doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden (zie noot 1) uitgezonderd woonwagenbewoners en zigeuners, waarvan de kostwinnende ouder een opleidingsniveau van maximaal VBO heeft en een beroep uitoefent waarin lichamelijke of handarbeid wordt verricht of geen inkomsten uit arbeid heeft (Vermeulen, 2001).
6. In de vier grote steden heeft in oktober 1999 52% van alle basisscholen meer dan 50% 1,9 leerlingen, voor steden boven en onder de 100.000 inwoners zijn deze percentages respectievelijk 10% en 2% (CBS, 1999).

Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: SDU.
- Bouwman, A. & Karsten, S. (red.) (1993). *Magneetscholen. Effectieve en aantrekkelijke scholen*. Amsterdam: SSA en Universiteit van Amsterdam (afd. Onderwijskunde).
- Braddock, J. H. & McPartland J.M. (1988). The Social and Academic Consequences of School Desegregation. *Equity and Choice, Vol. IV*.
- Driessen, G. (1996). Prestaties, gedrag en houding van leerlingen op islamitische basisscholen. Een vergelijking van islamitische scholen met een overeenkomstige sociaal-etnische leerlingenpopulatie. *Migrantenstudies, 12, 3*, 136-151.
- Driessen, G., Doesborgh, J. & Claassen, A. (1999). *Cultureel kapitaal, etnische herkomst en onderwijsprestaties*. Nijmegen: ITS.

- Forum (2001) *De praktijk van de multiculturele school*. Utrecht: Forum.
- Gramberg, P. (2000). *De school als spiegel van de omgeving. Een geografische kijk op het onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Gramberg, P. (2000a). *Achterstandsleerlingen in het r.k. basisonderwijs*. Den Haag: VBKO.
- Jong, M-J de, m.m.v. Aramburu, A.E. (1999). *Etnische segregatie in het onderwijs. Omvang en effecten*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- Karsten, S. (1995). Concentratie en segregatie in het Nederlandse basisonderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 20, 33-55.
- Klerk, L. de (1996). Concentratie en segregatie: meer dan een huisvestingsprobleem? *Migrantenstudies*, 12, 2, 79-85.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T. & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van O. C. & W. (1998). *Onderwijsverslag 1998. Primair onderwijs*. Den Haag: OC&W.
- Ministerie van O. C. & W. (1999). *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport 1999/2*. Den Haag: OC&W.
- Prins, B. (2000). *Voorbij de onschuld. Het debat over de multiculturele samenleving*. Amsterdam: Van Gennep.
- Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Siddle Walker, V. (2000). Valued segregated schools for African American children in the south, 1935-1969: A Review of common themes and characteristics. *Review of Educational Research*, 70, 3, 253-285.
- Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In J.A. Banks (Ed), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). New York: MacMillan.
- Tazelaar, C.A. e.a. (1996). *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. Houten [etc.]: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Tesser, P., Praag, C. van, Dugteren, F. van, Herweijer, L. & Wouden H. van der (1995). *Rapportage Minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tesser, P.T.M., Dugteren, F. van & Merens, J.G.F (1998). *Rapportage minderheden 1998*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G.F & Praag, C.S. (1999). *Rapportage minderheden 1999: positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2000). *Leren (en) waarderen. Discriminatie, zelfbeeld, relaties en leerprestaties in 'witte' en 'zwarte' basisscholen*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Vermeulen, B.P. (2001). *Witte en zwarte scholen. Over spreidingsbeleid, onderwijsvrijheid en sociale cohesie*. Den Haag: Elsevier.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effect of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Rotterdam: CED.
- Winter, H. (1997). Beleid spreiding allochtone leerlingen failliet. *Schooljournaal*, 9, 12-13.