

Etnische segregatie in het Nederlandse basisonderwijs  
Een interdisciplinair onderzoek

Scriptie: Interdisciplinair onderzoek II (LA3V11003)

Universiteit Utrecht

Liberal Arts & Sciences

Blok 4 2018-2019

Datum: 28-06-2019

Imke van Liere (5624282)

International Studies

Vakreferent

Lieneke de Visser

Ruda van Ravensteijn (5630126)

Bestuurs- en organisatiewetenschap

Vakreferent

Harmen Binnema

Roeland Reinking (5720109)

Sociale geografie

Vakreferent:

Ilse van Liempt

Doortje Rijpma (5637538)

Arbeids- en organisatiepsychologie

Vakreferent:

Toon Taris

Onder begeleiding van Herman Hendriks

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>Hoofdstuk 1: International Studies - Imke van Liere</b>	<b>8</b>
1.1 Het ontstaan van een heterogene samenleving	9
1.2 Etnische leerlingen in het onderwijs: assimilatie of integratie met behoud van eigen identiteit?	11
<i>Het assimilatieprincipe</i>	11
<i>Integratie met behoud van eigen identiteit</i>	12
1.3 Het overheidsbeleid ten aanzien van witte en zwarte scholen	14
1.4 Conclusie en discussie	16
<b>Hoofdstuk 2 Sociale geografie - Roeland Reinking</b>	<b>18</b>
2.1. Inleiding	18
2.2 Schoolsegregatie	19
2.2 Ruimtelijke/residentiële segregatie	20
2.3 Bevolkingsgroepen en verschillende strategieën in basisschoolkeuzes:	22
2.4 Conclusie en discussie	25
<b>Hoofdstuk 3 Arbeid- en Organisationspsychologie - Doortje Rijpma</b>	<b>27</b>
3.1 Het JD-R model	29
3.2 Het JD-R Model toegepast op leerkrachten op zwarte scholen	30
3.2.1 Taakeisen	30
<i>Werkdruk</i>	30
<i>Emotionele belasting</i>	32
<i>Rol ambiguïteit/rolconflict</i>	32
<i>Probleemgedrag van leerlingen</i>	33
3.2.2 Hulpbronnen	33
<i>Autonomie</i>	33
<i>Controle</i>	34
<i>Positief schoolklimaat</i>	34
<i>Sociale ondersteuning/ouderparticipatie</i>	35
<i>Professionalisering/leermogelijkheden</i>	35
3.3 Van verloopintentie naar verloop	36
3.4 Zelfselectie	38
3.5 Discussie	39
3.6 Conclusie	39

<b>Hoofdstuk 4 Bestuurs- en organisatiewetenschap – Ruda van Ravensteijn</b>	<b>41</b>
4.1 Oorzaken van etnische segregatie op basisscholen	42
4.2 Gevolgen etnische segregatie op basisscholen	44
4.3 Landelijk beleid tegen etnische segregatie op basisscholen	45
4.4 Lokaal beleid tegen etnische segregatie op basisscholen	48
4.5 Conclusie en discussie	50
<b>Hoofdstuk 5 – Integratie</b>	<b>52</b>
5.1 Disciplinaire inzichten	52
5.2 Overeenkomstige inzichten	53
5.3 Conflicten en hun oplossingen	54
5.3.1 Etnische segregatie	54
5.3.2 Omgeving	55
5.3.3 Zwarte en witte scholen	56
5.4 More Comprehensive Understanding	57
<b>Hoofdstuk 6 – Conclusie</b>	<b>60</b>
<b>Hoofdstuk 7 – Discussie en reflectie</b>	<b>61</b>
<b>Literatuurlijsten</b>	<b>63</b>
Literatuurlijst inleiding	63
Literatuurlijst International Studies	64
Literatuurlijst Sociale geografie	65
Literatuurlijst Arbeid- en organisatiepsychologie	68
Literatuurlijst Bestuur en organisatiewetenschappen	70

## **Inleiding**

In februari 2019 bracht de Onderwijsraad het rapport ‘De stand van educatief Nederland’ uit. Dit rapport spreekt grote zorgen uit over de manier waarop het Nederlandse onderwijs is georganiseerd. Het Nederlandse onderwijs wordt gekarakteriseerd door een grote differentiatie. Dit houdt in dat er veel afsplitsingen zijn van onderwijssectoren, schoolsoorten, leerwegen en opleidingen (Onderwijsraad, 2019).

Daarnaast hebben scholen aanzienlijke budgettaire en operationele autonomie (Ladd et al., 2009), waardoor niet alleen differentiatie in het onderwijsstelsel, maar ook op de scholen zelf plaatsvindt. Dit betreft bijvoorbeeld aandacht voor snelle en langzame leerlingen en voor leerlingen met een taalachterstand (Karsten, 2002). Veel onderzoek naar differentiatie richt zich specifiek op etniciteit en hoe dit kan leiden tot afsplitsing van bepaalde etnische groepen: etnische segregatie (Karsten et al., 2002; Karsten et al., 2006; Ladd et al., 2009). Dit differentiatieproces begint al op de basisschool, waar ouders nog vaak invloed hebben op de schoolkeuze van de leerling (Ladd et al., 2009):

*Autochtone ouders geven vaker dan allochtone ouders de voorkeur aan scholen met leerlingen die dezelfde sociale en culturele achtergrond hebben. [...] Allochtone ouders kijken vaker naar de goede naam van de school, de aandacht voor leerachterstanden en het leren van Nederlands. (Karsten et al., 2002)*

De grote hoeveelheid keuzes die gemaakt kunnen worden bij het kiezen van scholen en het belang dat hieraan wordt gehecht door de ouders werkt segregatie tussen scholen in de hand, waardoor ‘zwarte’ en ‘witte’ basisscholen zijn ontstaan. Zwarte scholen worden gedefinieerd als scholen met een meerderheid van etnische leerlingen; witte scholen hebben een meerderheid van niet-etnische leerlingen (Driessen et al., 2003). In dit onderzoek worden etnische leerlingen gedefinieerd als leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond. Niet-etnische leerlingen zijn leerlingen met een westerse migratieachtergrond en Nederlandse leerlingen.

Uit een CBS-rapport uit 2007 blijkt dat ruim de helft van de basisscholen in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) als ‘zwart’ kan worden aangemerkt (Jongejan & Tijs, 2010). Al met al vertoont het onderwijs een toenemende etnische segregatie. Dit is problematisch omdat dit uiteindelijk kan leiden tot kansenongelijkheid in het onderwijs met grote kwaliteitsverschillen tussen scholen als gevolg (Onderwijsraad, 2019). Het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs is een taak van de overheid. Etnische segregatie kan deze kwaliteit negatief beïnvloeden. De rapporten van de onderwijsinspectie (2019) en de onderwijsraad (2019) benadrukken deze problematiek. Het is daarom zaak om te onderzoeken tot op welke hoogte de overheid invloed kan hebben op etnische segregatie. Kennis hiervan biedt de mogelijkheid om in de toekomst kansenongelijkheid en kwaliteitsverschillen te voorkomen. Om deze reden staat in dit onderzoek de volgende vraag centraal:

*In hoeverre kan de Nederlandse overheid etnische segregatie op basisscholen beïnvloeden?*

Dit probleem is complex, omdat er factoren vanuit veel verschillende disciplines in meespelen. Een breed probleem met een verscheidenheid aan invloedrijke factoren vereist een brede benadering. Driessen (2003) concludeert dat een algemeen geaccepteerde theorie over integratie – en haar tegenhanger segregatie – tot op heden nog niet is geformuleerd. Aan de hand van het interdisciplinaire stappenplan uit Repko & Szostak (2017) wordt in dit onderzoek het fenomeen segregatie bekeken vanuit de perspectieven van vier verschillende disciplines: Bestuurs- en organisatiewetenschap, International Studies, Sociale geografie en Arbeids- en organisatiepsychologie. Door de inzichten uit deze verschillende vakgebieden met elkaar te integreren kan een meer omvattend antwoord op de hoofdvraag geformuleerd worden. Zo’n interdisciplinaire aanpak is nodig, omdat het huidige onderwijsbeleid nog te veel is toegespitst op afzonderlijke sectoren. Om goed te kunnen inspelen op de maatschappelijke ontwikkelingen binnen het onderwijsstelsel, moet het probleem vanuit een breder perspectief worden benaderd (Onderwijsraad, 2019).

Binnen International Studies staan conflicten in historisch perspectief centraal, waarbij het verleden wordt onderzocht om inzicht te krijgen in het heden. Vanuit deze discipline zal

daarom de ontwikkeling van het Nederlandse basisonderwijs vanaf 1950 tot 2000 in kaart worden gebracht, aangezien in deze periode de wortels van het fenomeen liggen. Achterhalen waar het misging is fundamenteel voor het vinden van een oplossing, zodat International Studies vanuit historisch perspectief een fundamentele bijdrage levert aan de centrale kwestie in deze scriptie.

Het is belangrijk om segregatie op basisscholen ook vanuit de Sociale Geografie te bekijken. Of de segregatie van een wijk zich doorzet op school vertoont verschillen tussen basisschool en middelbare school. Uit onderzoek van Gramberg (1998) blijkt dat de woonlocatie belangrijk is voor de keuze voor een basisschool maar minder belangrijk is bij de keuze voor een middelbare school. Volgens Karsten et al. (2006) is er in Nederlandse steden sprake van residentiële segregatie, wat gevolgen heeft voor de etnische verdeling in het basisonderwijs. Deze ruimtelijke segregatie in Nederlandse steden kan leiden tot segregatie op basisscholen (Karsten et al., 2006). Maar hoewel basisscholen volgens locatie segregeren, zou de relatie tussen schoolsegregatie en residentiële segregatie door de vrije schoolkeuze voor Nederland minder sterk kunnen opgaan (Van Zanten & Kosunen, 2013). Aangezien de omgeving veel met de schoolkeuze te maken heeft, is het relevant om ruimtelijke factoren in het onderzoek te betrekken.

Wanneer vanuit psychologisch perspectief naar segregatie wordt gekeken gaat het vooral om de wisselwerking tussen individu en omgeving. Psychologie kent een groot aantal subdisciplines die ieder van deze interactie uitgaan. In deze scriptie zal door de subdiscipline Arbeids- en organisatiepsychologie (A&O-psychologie) gekeken worden naar het fenomeen segregatie. Er zal worden onderzocht hoe gedrag, motivatie, gedachten, emoties, gezondheid en welzijn van leerkrachten met elkaar samenhangen (arbeidspsychologie); ook de context waarin werkactiviteiten plaatsvinden zal worden geanalyseerd (organisatiepsychologie). A&O-psychologie biedt zo een unieke kijk op segregatie, omdat het vak een beeld geeft van de kern waarin het fenomeen plaatsvindt: de scholen.

Vanuit de discipline Bestuurs- en organisatiewetenschap wordt gekeken naar complexe maatschappelijke vraagstukken in relatie tot overheden. Voor de analyse van beleidsvoering zijn de oorzaken en gevolgen die nu bekend zijn binnen de wetenschap van belang. Relevant voor het

onderzoek in deze discipline is het begrijpen welke beleidsinstrumenten door landelijke en lokale overheden met succes kunnen worden gebruikt voor de segregatieproblematiek. Juridische belemmeringen die hierbij ontstaan, zoals bijvoorbeeld de vrije schoolkeuze die voortvloeit uit artikel 23 van de Grondwet, kunnen een probleem opleveren voor de beleidsuitvoering. Desondanks zijn er beleidsinstrumenten toepasbaar die geen conflict met de wetgeving op hoeven te leveren.

## **Hoofdstuk 1: International Studies - Imke van Liere**

In 1968 stelde de invloedrijke politicoloog A. Lijphart dat de Nederlandse samenleving sterk gesegregeerd was. Dit was vooral zichtbaar in het basisonderwijs waar de jeugd door de grondige scheiding volgens zuilen verdeeld was in aparte sociale kringen. Deze verschillende sociale kringen leefden naast elkaar, niet met elkaar.

Bijna dertig jaar later verscheen de publicatie “Kleur van de school” (Tazelaar, Joachim-Ruis, Rutten & Teunissen, 1996). De kerngedachte van deze publicatie vertoonde - ondanks een geheel andere context - sterke overeenkomst met de uitspraken van Lijphart. “Het aantal zwarte scholen neemt toe. (...) Hoe moet er iets terecht komen van de multiculturele samenleving als kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen elkaar niet eens ontmoeten? Juist de school zou op dit punt de belangrijkste bijdrage moeten leveren”, aldus rechtsgeleerde Tazelaar (1996, p. 9).

Ongeveer twintig jaar nadat “Kleur van de school” werd uitgebracht, verscheen het ook al in de inleiding genoemde rapport van Stand Educatief Nederland (2019) met opnieuw een soortgelijke boodschap. Volgens het rapport schoot de ‘socialisatiefunctie’ van het onderwijs te kort, aangezien jongeren uit verschillende groepen elkaar niet vanzelfsprekend tegenkwamen. Op deze wijze werden zij niet goed voorbereid op het pluriforme karakter van de Nederlandse samenleving. Kortom: segregatie in het onderwijs is in de Nederlandse geschiedenis geen onbekend fenomeen.

Onderwijssegregatie kent veel vormen. Zo kan scheiding in het onderwijs voorkomen op basis van religie, seculiere levensbeschouwing of sociaaleconomische positie. Door de toename van migranten, die veelal laag of niet opgeleid zijn, heeft de sociaaleconomische variant ook een etnische dimensie gekregen (Walraven & Peters, 2012; Karsten, Felix, Ledoux, Meijnen, Roelevelden & van Schooten, 2005). Deze vorm van onderwijssegregatie heeft zich geuit in zwarte en witte scholen (Walraven et al., 2012).

De centrale vraag in dit interdisciplinaire onderzoek is in hoeverre de overheid etnische segregatie op basisscholen kan beïnvloeden. Voor de beantwoording van deze vraag is kennis van de omstandigheden, die het ontstaan van etnische segregatie op basisscholen mogelijk



hebben gemaakt, noodzakelijk. Anders geformuleerd: het achterhalen waar het misging is fundamenteel voor het vinden van een oplossing. De rol van de overheid in dit proces is van groot belang. Lieten zij etnische onderwijssegregatie gebeuren? Of greep zij daadkrachtig in? Een onderzoek naar de historische context is vereist, opdat bij de beantwoording van de centrale vraag niet in het duister wordt getast. In dit disciplinaire deel wordt daarom een beschrijvend onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis van etnische segregatie op basisscholen uitgevoerd. De volgende vraag staat hierbij centraal: op welke wijze heeft het basisonderwijs zich ontwikkeld tot een systeem waarin etnische segregatie voorkomt?

De beantwoording van deze vraag beslaat drie paragrafen. In de eerste paragraaf wordt gekeken naar de veranderde samenstelling van de Nederlandse samenleving, waarbij de komst van migranten in Nederland centraal staat. Vervolgens wordt bestudeerd op welke wijze kinderen met een etnische achtergrond in de jaren vijftig tot aan de jaren negentig in het Nederlandse onderwijssysteem werden opgenomen. In de derde paragraaf wordt het gevoerde beleid ten aanzien van zwarte en witte scholen onder de loep genomen, waarbij de jaren negentig tot aan de eeuwwisseling centraal staan. Vanwege de beperkte grootte van dit onderzoek, is besloten het accent op de jaren 1950-2000 te leggen. Dit tijdsbestek biedt de mogelijkheid om de ontwikkeling van het basisonderwijs tot een etnisch gesegregeerd systeem nauwgezet te analyseren.

### **1.1 Het ontstaan van een heterogene samenleving**

Een Nederlandse samenleving die bestaat uit verschillende etniciteiten, culturen en talen is geen eeuwenoud fenomeen. Pas in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw nam de diversiteit van de Nederlandse samenleving aanzienlijk toe. Deze ontwikkeling ligt ten grondslag aan het verschijnsel van etnisch gesegregeerde basisscholen. In deze paragraaf wordt beknopt uiteengezet hoe de Nederlandse samenleving van homogeen naar heterogeen transformeerde. De ontwikkeling van de heterogene Nederlandse samenleving begon na de Tweede Wereldoorlog. Destijds heerste bij de Nederlandse overheid de overtuiging dat Nederland een emigratieland was: immigratie was onwenselijk voor dit kleine, overbevolkte land. Deze visie nam echter niet weg dat er wel degelijk immigratie plaatsvond (Penninx, 2017; Lucassen & De

Ruijter 2004). Op de eerste plaats bracht de dekolonisatie van Nederlands-Indië vanaf 1945 twee immigratiestromen naar Nederland op gang. De zogenaamde repatrianten en Molukse militairen uit het Koninklijk Nederlands-Indisch Leger streken met hun gezinnen neer op de Nederlandse bodem (Lucassen et al., 2004; Lucassen & Köbben, 1992). Het is van belang dat de Nederlandse overheid hierbij niet uitging van een permanent verblijf van de Molukkers. Zij zouden uiteindelijk terugkeren naar hun land van herkomst (Penninx, 2017; Lucassen et al., 2004). In de jaren vijftig werd de immigratie versterkt door de komst van twee andere groepen. In 1954 werd het voor Surinamers en Antillianen, als “Rijksgenoten van Overzee”, mogelijk zich in Nederland te vestigen. In de loop der jaren nam de migratie vanuit deze landen toe met een hoogtepunt in de jaren zeventig (Penninx, Münstermann & Entzinger, 1998).

De tweede groep, die in de jaren vijftig in Nederland neerstreek, waren de eerste gastarbeiders. Zij kwamen uit Europese landen, zoals Spanje, Italië, Joegoslavië, Griekenland en Portugal (Penninx et al., 1998; Lucassen et al., 2004; Lucassen et al., 1992). In de jaren zestig sloot de Nederlandse overheid ook wervingsovereenkomsten met Turkije en Marokko, waardoor het aantal en de diversiteit van gastarbeiders sterk toenamen (Lucassen et al., 2004). Overheid en gastarbeiders gingen aanvankelijk uit van een tijdelijk verblijf, een aanname die uiteindelijk niet bewaarheid is gebleken. In het begin keerde meer dan de helft van de gastarbeiders terug naar het land van herkomst. Dit betrof hoofdzakelijk de gastarbeiders met een Europese achtergrond. Rond de jaren zeventig daalde het terugkeerpercentage echter enorm. Met name Turken en Marokkanen vestigden zich permanent in Nederland. Als gevolg van gezinshereniging en gezinsvorming in deze groep, nam de migratie zelfs toe (Penninx et al., 1998).

In overheidsrapporten en wetenschappelijk onderzoeken is de terminologie voor deze nieuwkomers in de Nederlandse samenleving niet eenduidig. Er wordt wisselend gesproken van ‘allochtonen’ of ‘minderheden’ (WRR, 1989; WRR 1979; SCP 1999). Vanwege hun dubbelzinnigheid worden deze termen in dit onderzoek vermeden. In dit disciplinaire hoofdstuk staan kinderen met een niet-westerse migratieachtergrond centraal. Hiertoe behoren kinderen van Molukse, Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse afkomst. In overeenstemming met de in de inleiding geformuleerde betekenis van ‘etnische achtergrond’ wordt hieronder daarom gesproken over kinderen met een etnische achtergrond.

Samenvattend kan worden gesteld, dat de samenstelling van de Nederlandse samenleving vanaf 1950 sterk veranderde door de komst van immigranten. Het debat over de benaming van deze nieuwkomers, laat zien dat Nederland niet altijd raad wist met de juiste benadering van mensen met een niet-westerse migratieachtergrond. Dit was ook merkbaar in het onderwijsbeleid, dat in de volgende paragraaf belicht wordt.

## **1.2 Etnische leerlingen in het onderwijs: assimilatie of integratie met behoud van eigen identiteit?**

De toename van etnische diversiteit in de Nederlandse samenleving heeft gevolgen gehad voor het onderwijsbeleid met betrekking tot kinderen met een etnische achtergrond. In deze paragraaf staat de vraag centraal: hoe werden kinderen met een etnische achtergrond opgenomen in het Nederlandse onderwijssysteem? De analyse richt zich op de periode van 1950 tot aan 1990.

### *Het assimilatieprincipe*

De Molukse kinderen waren in de jaren vijftig de eerste groep kinderen met een etnische achtergrond waar het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen mee in aanraking kwam (Luccassen et al., 1992). Zoals in de vorige paragraaf al vermeld, was het aanvankelijk niet de bedoeling dat Molukkers zich permanent in Nederland zouden vestigen. Vanwege dit tijdelijkheidsperspectief werd er in eerste instantie nagedacht over vormen van onderwijs die terugkeer naar het land van herkomst zouden vereenvoudigen. Het ministerie van Uniezaken en Overzeese Rijksdelen wilde Molukse kinderen in aparte klassen opvangen, waar zij zowel Nederlands als Maleis onderwijs kregen (Luccassen et al., 1992).

Deze afscheiding van de nieuwkomers werd door het ministerie van Onderwijs fel betwist. Het departement sloeg een andere weg in en wilde dat de Molukse kinderen zo snel mogelijk werden opgenomen in het Nederlandse onderwijssysteem. Dit idee, dat kinderen met een etnische achtergrond zich moesten aanpassen aan het Nederlandse onderwijssysteem, kwam bekend te staan als het assimilatieperspectief (Luccassen et al., 1992). Dit perspectief was de hoeksteen van het onderwijsbeleid in de jaren vijftig. Ook in de jaren zestig, toen steeds meer vrouwen en kinderen van gastarbeiders naar Nederland kwamen, bleef het onderwijsbeleid op

basis van het assimilatieperspectief ingericht (Penninx et al., 1998). Onderwijs in eigen taal en cultuur, of elke andere vorm van separaat onderwijs voor kinderen met een etnische achtergrond, maakte destijds geen schijn van kans (Lucassen et al., 1992).

Het aantal leerplichtige kinderen met een etnische achtergrond groeide sterk. In 1972 waren er al 10.000 kinderen in het Nederlandse onderwijssysteem opgenomen. In dat jaar sloten het ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk, dat al een decennium eerder kritiek had geuit op het assimilatieperspectief, en het ministerie van Onderwijs een compromis over het beleid ten aanzien van kinderen met een etnische achtergrond. Men zou onderscheid maken tussen degenen die waarschijnlijk terug zouden keren naar het land van herkomst en degenen die naar verwachting in Nederland zouden blijven. De eerstgenoemden kregen de optie om binnen schooltijd Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) te volgen. De laatstgenoemden zouden alleen onderwijs in het Nederlands krijgen (Lucassen et al., 1992). Deze beslissing betekende dat het assimilatieprincipe gedeeltelijk afbrokkelde: aanpassing werd minder belangrijk.

#### *Integratie met behoud van eigen identiteit*

Vanaf de jaren zeventig ging het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen zich richten op het terugdringen van de achterstanden in het onderwijs. Dit kreeg vorm in het Onderwijsstimuleringsbeleid (Tazelaar et al., 1996; Coello, Dagevos, Huinder, Van der Leun & Odé, 2013). Hoewel dit beleid de nadruk legde op Nederlandse kinderen uit arbeidersmilieus, had het ook implicaties voor kinderen met een etnische achtergrond (Penninx et al., 1998). In het beleid werd namelijk bi-cultureel onderwijs opgenomen. Dit hield in dat kinderen die niet van Nederlandse origine waren zowel onderwijs in de Nederlandse taal en cultuur als onderwijs in de taal en cultuur van het land van herkomst zouden krijgen. Deze koerswijziging van het beleid, die later bekend raakte als ‘integratie met behoud van de eigen identiteit’, kreeg geleidelijk aan steeds meer vorm.

In 1979 bracht de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) het rapport “Etnische Minderheden” uit. De Raad stelde dat het beleid betreffende etnische minderheden zich moest richten op een permanent verblijf in Nederland. Het terugkeerperspectief moest

losgelaten worden. Het onderwijsbeleid, dat tot dan toe was uitgegaan van een tijdelijk verblijf van kinderen met een etnische achtergrond, diende met spoed gewijzigd te worden.

De toenamelige minister van Onderwijs, Pais, bracht al in 1980 het conceptbeleidsplan “Culturele minderheden in het onderwijs” uit. Een jaar later was het minderhedenbeleid voor onderwijs een feit (Tazelaar et al., 1996; Penninx et al., 1998). Het terugkeerperspectief werd losgelaten en de integratie van minderheden in de Nederlandse samenleving met behoud van de eigen cultuur kwam centraal te staan. Het OETC was een belangrijk aspect van het beleid: het werd ingezet om een goed zelfbeeld van kinderen met een etnische achtergrond te ontwikkelen en de kloof tussen ouders en kind te verkleinen (Luccassen et al., 1992). Het minderhedenbeleid van 1981 was een duidelijke koerswijziging ten opzichte van eerdere beleidsvisies. Het assimilatieprincipe, dat sinds de jaren zeventig al was afgebrokkeld, werd definitief achtergelaten en vervangen door beleid gericht op integratie met behoud van de eigen identiteit.

In 1985 werd het minderhedenbeleid samengevoegd met het Onderwijsstimuleringsbeleid, dat meer gericht was op kinderen met een Nederlandse achtergrond uit arbeidersmilieus. Deze samenvoeging kreeg gestalte in het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB). Het doel van dit beleid was het verminderen van educatieve achterstanden door economische, sociale en culturele factoren.

De factor etniciteit bleef in het OVB een belangrijk aspect, aangezien het OETC werd behouden en er een gewichtenregeling werd toegevoegd. Leerlingen uit achterstandsgroepen kregen een ‘gewicht’ toegekend, dat de school recht gaf op extra geld en leerkrachten. Het maximale gewicht van 1,9 werd toegekend aan leerlingen van wie ten minste een van de ouders niet in Nederland was geboren en een laag beroeps- of opleidingsniveau had. Leerlingen met Nederlandse ouders in dezelfde situatie kregen een gewicht van 1,25 kregen (Coello et al., 2013). Dit onderscheid in gewicht laat zien dat kinderen met een etnische achtergrond binnen het OVB een bijzondere positie innamen.

Uit deze paragraaf is gebleken dat in de periode 1950-1990 de overheid geconfronteerd werd met een lastige kwestie: *hoe* dienden kinderen met een etnische achtergrond in het Nederlandse onderwijssysteem opgenomen te worden? Aanvankelijk was een apart minderhedenbeleid voor onderwijs aan kinderen met een etnische achtergrond vanwege het

tijdelijkheidsprincipe niet aan de orde. Kinderen met een etnische achtergrond werden geacht zich aan te passen. Vanaf de jaren zestig ontstond twijfel over deze visie, wat in de jaren tachtig leidde tot een koerswijziging onder het vaandel van ‘integratie met behoud van de eigen identiteit’.

Het gebrek aan ervaring met kinderen met een etnische achtergrond in het Nederlandse onderwijssysteem en de verscheidenheid aan visies op de juiste aanpak van deze kwestie namen veel aandacht in beslag. In de volgende paragraaf wordt ingezoomd op de wijze waarop de overheid omging met het ontstaan van zwarte en witte scholen.

### **1.3 Het overheidsbeleid ten aanzien van witte en zwarte scholen**

Al in 1971 verscheen in het Parool een artikel over de kop “Apartheid op de Bijlmerscholen?” In het artikel werd gesproken over een ‘onhoudbare toestand’ vanwege het hoge aantal kinderen met buitenlandse ouders op de scholen in de Amsterdamse wijk Bijlmermeer. Er dreigde een situatie van apartheid te ontstaan en de geïnterviewde Bijlmerbewoners riepen de overheid op maatregelen te nemen.

Het ontstaan van zwarte en witte scholen werd dus al in een vroeg stadium geconstateerd en als onwenselijk ervaren. De overheid had hier destijds echter nog weinig oog voor, omdat het beleid van de jaren vijftig tot de jaren negentig gedomineerd werd door de vraag *hoe* kinderen met een etnische achtergrond in het Nederlandse onderwijssysteem opgenomen dienden te worden. In deze paragraaf wordt het overheidsbeleid in de jaren negentig bekeken. Hierbij staat de vraag centraal welk beleid er werd gevoerd om het fenomeen van zwart en witte scholen tegen te gaan.

In 1995 verscheen “Rapportage Minderheden” van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). Hierin werd geconstateerd dat er op basisscholen sprake was van een segregatie tussen leerlingen met een etnische achtergrond en Nederlandse leerlingen, die tot uiting kwam in het bestaan van witte en zwarte scholen. Het rapport erkende dat de etnische segregatie in het basisonderwijs nog geen onderwerp van rijksbeleid vormde. Op gemeentelijk niveau werd wel gediscussieerd over mogelijkheden om de toename van zwarte scholen tegen te gaan, waarbij twee soorten beleid centraal stonden: het spreidingsbeleid en het compensatiebeleid.

Het eerstgenoemde beleid hield in dat leerlingen met verschillende etnische achtergronden over scholen verspreid werden om de ontwikkeling van zwarte en witte scholen tegen te gaan. Door middel van dit beleid werd de etnische samenstelling van scholen actief beïnvloed. Het compensatiebeleid accepteerde daarentegen het bestaan van segregatie en trachtte de kwaliteit van het onderwijs op zwarte scholen te verbeteren (SCP, 1995).

Al in 1995 werden de gemeenten geconfronteerd met het feit dat spreiding van leerlingen niet wenselijk was. Hierdoor zou immers de vrijheid van schoolkeuze voor de ouders worden beperkt, die in artikel 23 was vastgelegd. Het rapport van het SCP stelde dat de discussie over de spreiding van leerlingen gesloten was: de argumenten waren overtuigend. De SCP legde de nadruk op het goed informeren van de ouders over de kwaliteit van basisscholen, aangezien niet alle zwarte scholen slecht scoorden. Inzicht in de prestaties van de scholen zou het keuzegedrag van ouders kunnen beïnvloeden.

In 1996 stelde Rutten in zijn artikel “Kleurrijke scholen, Kleurenblind beleid” eveneens dat het spreidingsbeleid op basis van etnische afkomst door vrijwel geen enkele gemeente als een acceptabele oplossing voor het segregatieprobleem werd beschouwd. Naast de vrijheid van schoolkeuze wees hij ook op de logistieke problemen, die dit beleid in de vier grote steden met zich mee zou brengen. Daarom lag de nadruk op het bevorderen van het achterstandsbeleid. (Tazelaar et al.). Kinderen met een etnische achtergrond kregen een speciale positie. Ze kregen een hoger gewicht dan Nederlandse kinderen met een achterstand, ze hadden recht op OETC en scholen met veel leerlingen met een etnische achtergrond kregen extra geld (Coello et al., 2013). Rutten noemde Gouda als voorbeeld van een gemeente die de etnische samenstelling van scholen actief probeerde te beïnvloeden in plaats van achterstanden weg te werken. In 1980 experimenteerde deze gemeente namelijk met het spreidingsbeleid. Er werden quotums ingevoerd voor de etnische samenstelling van de school. Bij het bereiken van het quotum werden leerlingen doorverwezen naar een andere school, waarbij indien nodig bussen werden ingezet. De vrije schoolkeuze stond voor de gemeente echter voorop; niemand werd gedwongen naar een bepaalde school te gaan. Op basis van vrijwilligheid van ouders en kinderen werden kinderen met verschillende etnische achtergronden over de scholen verspreid.

Ook in Amsterdam probeerde men actief de etnische samenstelling van scholen te beïnvloeden door te experimenteren met zogeheten ‘magneetscholen’. Met dit concept werd getracht zwarte scholen door kwaliteitsverhoging en het aanbieden van een verrijkt programma aantrekkelijker te maken voor leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Rutten merkte echter op dat dit idee niet was aangeslagen. Zijn conclusie was dat het korte lijstje van initiatieven vanuit de gemeentes erop wees dat er vrij weinig actie werd ondernomen om de etnische segregatie op basisscholen tegen te gaan.

In 2001 verscheen een artikel van twee onderwijskundigen die stelden dat de beleidsvoornemens van de staatssecretaris van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geen maatregelen vermeldden om de toenemende etnische segregatie binnen het onderwijs tegen te gaan (Leeman & Veendrick). Opmerkelijk aan dit artikel is dat de schrijvers drie voorbeelden noemen van gemeentelijke initiatieven, waarvan twee dezelfde waren als Rutten in 1996 naar voren bracht: het voorbeeld van Gouda en de Amsterdamse magneetscholen. Dit rechtvaardigt de voorzichtige conclusie dat er tussen 1996 en 2001 weinig actie is ondernomen om de etnische samenstelling van scholen te beïnvloeden.

#### **1.4 Conclusie en discussie**

In dit hoofdstuk is onderzocht hoe het basisonderwijs zich heeft ontwikkeld tot een systeem waarin etnische segregatie voorkomt. Daarbij stond de periode 1950 tot 2000 centraal. Het ontstaan van een multi-etnische samenleving in Nederland plaatste de overheid voor het probleem hoe kinderen met een etnische achtergrond in het Nederlandse onderwijssysteem opgenomen dienden te worden. Ondanks de eerste melding in 1971 over het ongewenste ontstaan van zwarte en witte scholen bleef direct overheidsbeleid om deze etnische segregatie tegen te gaan achterwege. In plaats van actief ingrijpen in de etnische samenstelling van basisscholen door middel van spreidingsbeleid werd van meet af aan gekozen voor compenserend beleid. De nadruk lag op het wegwerken van de achterstanden van kinderen met een etnische achtergrond door middel van OETC, speciale toeslagen en de gewichtenregeling. In plaats van het bestaan van de witte en zwarte scholen actief te bestrijden, werd gekozen voor een aanpak die segregatie accepteerde en poogde de kwaliteitsverschillen tussen scholen te verminderen.



De analyse van het proces waarin het basisonderwijs zich ontwikkelde tot een systeem met etnische segregatie lijkt te impliceren dat de overheid een opmerkelijke beslissing heeft genomen. Om het bestaan van witte en zwarte scholen tegen te gaan moet er toch doelmatig beleid worden gevoerd ter beïnvloeding van de etnische samenstelling? Dit is intuïtief een logische vraag om te stellen, maar wat de etnische groepen betreft, kan worden geconcludeerd dat de overheid het probleem bij de wortel heeft proberen aan te pakken. De kinderen in kwestie hadden zowel een taalachterstand als laag opgeleide ouders. De overheid trachtte met het wegwerken van deze achterstanden een betere sociaaleconomische status voor hen te bereiken teneinde de kwaliteitsverschillen tussen zwarte en witte scholen te doen afnemen.

Met het uiteenzetten van de rol van de overheid in de ontstaansgeschiedenis van etnische segregatie op basisscholen in Nederland is het fundament gelegd om de stap naar het heden te zetten. Geeft de huidige situatie nu een breuk of een voortzetting in de houding van de overheid te zien? En is er sprake van verbetering? Dit zal met de beantwoording van de centrale vraag van deze scriptie duidelijk worden.

Door de beperkte grootte van dit onderzoek is de methodologische beslissing gemaakt de periode 1950 tot 2000 te onderzoeken. Dit heeft echter als consequentie dat de stap naar het heden, die in de volgende hoofdstukken gemaakt wordt, erg groot is. Het is denkbaar dat na 2000 veel is veranderd wat betreft het beleid ten aanzien van etnische leerlingen. Het is dan ook wenselijk om vervolgonderzoek te richten op de periode van 2000 tot 2019, zodat dit hiaat opgevuld wordt. Op deze wijze kan een totaalbeeld gevormd worden van de ontwikkeling van etnische segregatie van basisscholen, waardoor de situatie anno 2019 beter begrepen, en wellicht beïnvloed, kan worden.

## **Hoofdstuk 2 Sociale geografie - Roeland Reinking**

### **2.1. Inleiding**

Schoolsegregatie wordt als ongewenst beschouwd omdat grote verschillen in prestaties van mensen met verschillende achtergronden er het gevolg van kunnen zijn (Oosterbeek et al., 2019). Bovendien kan etnische segregatie op scholen ervoor zorgen dat de sociale samenhang in de maatschappij als geheel wordt verkleind en dat voor sommige groepen in hun kansen worden beperkt (Onderwijsraad, 2019). Het is dus belangrijk om schoolsegregatie te bestrijden, aangezien ongelijkheden en maatschappelijke problemen in de samenleving er het gevolg van zijn.

Om deze schoolsegregatie aan te pakken, moet er ook gekeken worden vanuit geografisch perspectief (Waslander, 2016). Internationaal gezien wordt er meer gekeken naar hoe geografische factoren het onderwijs beïnvloeden, echter wordt er in Nederland nog te weinig nadruk gelegd op de geografische factoren die meespelen in de keuze voor een school (Waslander, 2016). Met de geografische factoren wordt bedoeld op bereikbaarheid, afstand, locatie, omgeving en buurt, verhuizen etc. (Waslander, 2016). Deze geografische factoren verschillen per sociale groep.

Volgens Karsten et al., (2006) wordt de segregatie in het onderwijs in Nederland veroorzaakt door residentiële segregatie en de keuzes van ouders. Ook uit het artikel van Gramberg (1998) blijkt dat de woonlocatie een belangrijke rol speelt in het kiezen van een basisschool. Bij de keuze voor een middelbare school zou de woonlocatie een minder grote rol spelen (Gramberg, 1998). Boterman & de Wolf (2018) beweren eveneens dat residentiële segregatie een oorzaak kan zijn voor segregatie op basisscholen in Nederland. Vooral in het basisonderwijs is er een sterk, wederzijds verband tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie (Karsten et al., 2006; Karsten et al., 2003). Je zou kunnen stellen dat er op basisscholen in etnische wijken, veel etnische kinderen op een basisschool zitten en dat er op basisscholen in autochtone wijken, veel autochtone kinderen (zie inleiding betekenis etnisch). Over het algemeen moet iedereen die in Nederland binnen een geografisch gebied van een

basisschool woonachtig is en een aanvraag tot toelating indient worden toegelaten, tenzij blijkt dat de ouders volledig tegen het onderwijssysteem zijn (Ladd et al., 2009).

De ruimtelijke segregatie in Nederland matig, terwijl de segregatie op scholen wel in hoge mate aanwezig is (Musterd & Ostendorf, 2009; Ladd et al., 2009). Bovendien zouden ruimtelijke segregatie patronen, door de vrije schoolkeuze in Nederland, een minder grote rol kunnen spelen in de segregatie in onderwijs (Boterman, 2018). In de keuze van ouders spelen meerdere motieven mee. Op de keuze voor een basisschool hebben de ouders nog de meeste invloed (Ladd et al., 2009; Karsten et al., 2006). Residentiële segregatie kan misschien niet als enige factor volledig verantwoordelijk gehouden worden voor schoolsegregatie: er dient ook naar keuzes van ouders gekeken te worden (Kristen, 2008).

Ruimtelijke segregatie en segregatie op de basisschool lijken sterk aan elkaar gerelateerd te zijn. Er zijn echter in dit verband bepaalde geografische strategieën en motieven die de keuzes van ouders beïnvloeden. Tegen de achtergrond van het voorgaande houdt dit disciplinaire hoofdstuk zich bezig met de vraag: hoe beïnvloeden geografische, schoolkeuze motivaties en strategieën van verschillende ouders de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie?

Het hoofdstuk is als volgt gestructureerd. Eerst zal beschreven worden wat ruimtelijke/residentiële segregatie inhoudt met betrekking tot Nederland. Vervolgens zal de schoolsegregatie op Nederlandse scholen beschreven worden. Ten slotte zullen de algemene en geografische strategieën en motieven in de keuzes van ouders uiteengezet worden. Door de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie te onderzoeken, kan mogelijk een bijdrage geleverd worden aan een eventuele oplossing voor het probleem van toenemende segregatie op basisscholen.

## **2.2 Schoolsegregatie**

Segregatie in de brede zin houdt in dat er een groot verschil is in de verdeling van verschillende (etnische) bevolkingsgroepen binnen geografische eenheden en/of organisatorische eenheden zoals scholen (James & Taeuber, 1985; Valenzuela et al., 2014). Volgens Stoica & Flache (2014) betekent schoolsegregatie dat er een onevenredig aantal etnische minderheden op verschillende scholen zitten. Een school wordt bestempeld als ‘zwarte school’ wanneer de meerderheid van de

leerlingen etnisch is (niet westerse migratieachtergrond). Witte scholen hebben een meerderheid van niet-etnische leerlingen (Driessen et al., 2003; zie inleiding betekenis etnisch). De derde generatie van de leerlingen met een niet-westerse migratie achtergrond kan gezien worden als niet-etnische leerlingen. In 2006 werd ongeveer 50% van de basisscholen in de vier grootste steden in Nederland gekwalificeerd als ‘zwarte school’. Deze scholen hadden een hoeveelheid etnische leerlingen dat ver boven het nationale gemiddelde van 14% lag (Stoica & Flache, 2014).

Er is sprake van toenemende etnische segregatie op scholen in Nederland. Volgens Karsten et al., (2006) heeft deze ontwikkeling drie verschillende oorzaken. Ten eerste zijn er effecten merkbaar van demografische trends. De toename van het aantal migranten samen met het geboorteoverschot binnen de etnische wijken zorgt voor grotere etnische enclaves (Bolt et al., 2010). De groei van het aantal migranten in combinatie met de afname van het aantal Nederlanders in bepaalde delen van de stad, heeft ook gevolgen voor de etnische verdeling in het onderwijs (Karsten et al., 2006). Er kan dan meer segregatie ontstaan op scholen. Ten tweede worden islamitische scholen en hindoescholen in Nederland toegestaan, waarop over het algemeen niet veel autochtone Nederlanders zitten (Karsten et al., 2006). Ten derde spelen de etnische voorkeuren van ouders een rol in de keuze voor een basisschool. Er wordt door ouders vaak de voorkeur gegeven aan scholen waarop kinderen zitten met dezelfde achtergrond als die van de eigen kinderen (Karsten et al., 2003; Karsten et al., 2006).

## **2.2 Ruimtelijke/residentiële segregatie**

In de algemene zin wordt met residentiële segregatie de mate bedoeld waarin twee of meer groepen gescheiden leven in verschillende delen van de stedelijke omgeving (Massey & Denton, 1988). Er is weliswaar sprake van ruimtelijke segregatie in Nederland, maar deze is niet heel groot. Volgens Gordon & Monastiriotis (2006) zijn er drie onderliggende factoren die een rol spelen in het ruimtelijke segregatieproces: (1) het verschil tussen groepen qua vermogen om te kunnen wonen op een plek met veel aantrekkingsfactoren zoals culturele voorzieningen, korte afstand naar werkplekken etc.; (2) het verschil tussen groepen qua vermogen om te kunnen wonen op plekken waar goede scholen zijn met een gemengde bevolking; en (3) het verschil tussen groepen qua waarde die gehecht wordt aan het wonen in een buurt met dezelfde

bevolkingsgroep. Naast deze onderliggende factoren zijn er ook oorzaken die het ruimtelijke segregatieproces in Nederland in de hand werken. Volgens Bolt et al. (2010) wordt er te weinig nadruk gelegd op de ‘zelfsegregatie’ van de autochtoon, ook wel de ‘*white flight*’ genoemd. De meerderheid van autochtone Nederlanders kiest ervoor weg te trekken uit bepaalde etnische wijken, wat leidt tot ruimtelijke segregatie. Hiernaast zijn er bijvoorbeeld verhuurders van huizen en andere *gatekeepers* van de huizenmarkt die hardere eisen stellen aan leden van etnische minderheden dan aan autochtonen (Bolt et al., 2010). Deze discriminatie op institutioneel niveau kan leiden tot ruimtelijke segregatie. Ten derde neemt het aantal immigranten toe en is er een geboorteoverschot in etnische wijken. Dit zorgt voor een bevolkingsgroei in etnische wijken, waardoor het lijkt alsof er meer segregatie ontstaat (Bolt et al., 2010).

Volgens Bolt et al. (2008) heeft onderzoek op het gebied van residentiële segregatie in het verleden vooral gekeken naar de negatieve invloeden van het leven in een gedepriveerde omgeving. Over het algemeen wordt in wonen een achtergestelde wijk geassocieerd met negatieve gevolgen voor de sociale positie in de maatschappij omdat er een gebrek is aan relevante contacten (Bolt et al., 2008). Ruimtelijke segregatie heeft verschillende negatieve gevolgen: vroege zwangerschappen, een lage sociaaleconomische positie, schoolverlating, slechte schoolprestaties, sociale uitsluiting en minder kansen op de arbeidsmarkt (Bolt et al., 2008). Volgens het onderzoek van Bolt et al. (2010) kan ruimtelijke segregatie echter ook positieve effecten hebben op de cultuur en identiteit van etnische groepen. Zo zorgt het wonen in een groep van gelijken voor een sterke identiteit en het waarborgen van de eigen cultuur (Bolt et al., 2010). Bovendien geven de sterke sociale banden binnen de etnische gemeenschap toegang tot verschillende voorzieningen en middelen. Desalniettemin worden doorgaans vooral de nadelen benadrukt en zijn beleidsmakers in Europa het erover eens dat residentiële segregatie de integratie en participatie van etnische minderheden belemmert (Bolt et al., 2010). Door Nederlands onderwijs te volgen en door met autochtone Nederlanders in contact te komen, integreert een etnische groep sneller. Volgens Bolt et al. (2010) kan een etnische ruimtelijke concentratie negatieve effecten hebben op de scholing. Dit heeft weer gevolgen voor de tweede generatie immigranten. Het wonen in een achtergestelde wijk kan vooral gevolgen hebben voor mensen die niet uit de wijk weg kunnen.

Woonsegregatie wordt gemeten met twee verschillende indexen: de ‘ongelijkheidsindex’ en de ‘blootstellingsindex’ (Clark, 1986). De ongelijkheidsindex berekent het proportionele verschil tussen de verschillende etnische groepen in een bepaald geografisch gebied. De ongelijkheidsindex kan gemeten worden door naar het minimumaantal etnische (of niet etnische) mensen te kijken die van geografisch gebied zouden moeten veranderen om een gelijkmatige verdeling te verkrijgen binnen een geografisch gebied. De blootstellingsindex legt vast hoe vaak de ene etnische groep in aanraking komt met de andere etnische groep (Clark, 1986). De blootstellingsindex kan gemeten worden door het aantal ontmoetingen tussen etnische en niet-etnische mensen te meten (Clark, 1986). Aan de hand van deze indexen kan de woonsegregatie berekend worden. In de context van scholen zijn de twee indexen interessant, want in het onderwijs is er veel interactie tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling. Leerlingen komen in scholen veel in contact met leerlingen van verschillende achtergronden. Een evenredige verdeling van verschillende bevolkingsgroepen op scholen en onderwijs van goede kwaliteit zijn belangrijk voor het tegengaan van sociaaleconomische segregatie (Valenzuela et al., 2014).

### **2.3 Bevolkingsgroepen en verschillende strategieën in basisschoolkeuzes:**

Volgens Ladd et al. (2009) zijn er verschillende motivaties voor de basisschoolkeuze van bevoordeelde en benadeelde groepen in de Nederlandse samenleving. Gezinnen die tot een benadeelde groep behoren hebben vaak een sociaaleconomische achterstand door een laag opleidingsniveau en/of een laag inkomen. Daarnaast behoren etnische minderheden vaak ook tot een benadeelde groep (Leijten et al., 2017). De bevoordeelde groep is over het algemeen de autochtone middenklasse in Nederland.

Er zijn voor de bevoordeelde groep vier motieven die een rol kunnen spelen in de keuze die ouders maken. De eerste motivatie voor een strategie voor een bepaalde school is dat de bevoordeelde (autochtone) groep de benadeelde groep probeert te ontwijken (*outgroup avoidance theory*). Er wordt geprobeerd zo min mogelijk in contact te komen met de benadeelde groep (Ladd et al., 2009). Ten tweede kunnen ouders van de bevoordeelde groep zoveel mogelijk proberen met de eigen groep in contact te blijven, waardoor ze automatisch kiezen voor

basisscholen met dezelfde soort kinderen als hun eigen kinderen (Karsten et al., 2006; Ladd et al., 2009). De derde motivatie is gerelateerd aan schoolkwaliteit. Basisscholen met veel kinderen van de bevoordeelde groep hebben meer middelen en trekken betere docenten aan (Ladd et al., 2009). Hierdoor wordt er vaak voor basisscholen gekozen waar al kinderen van de bevoordeelde groep op zitten. Als laatste is het in Nederland mogelijk om een bepaald soort onderwijs te kiezen. Er verschillende typen scholen, zoals bijvoorbeeld islamitische, Montessori- en katholieke scholen (Boterman, 2013). Sommige ouders hebben hierin een voorkeur en kiezen op basis hiervan een school.

Op basis van deze motieven ontwikkelen ouders een bepaalde strategie. Karsten et al. (2003) hebben bij ouders van de bevoordeelde middenklasse vijf verschillende strategieën ontdekt voor het kiezen van een basisschool. (1) De eerste strategie is dat sommigen verhuizen naar een andere gemeente met minder gemengde scholen. (2) De tweede strategie is dat er verhuisd wordt (of gebleven wordt in) een wijk met een minder diverse bevolking in zowel de buurt als op school. (3) De derde strategie houdt in: in een divers gebied blijven wonen of verhuizen naar een gemengde wijk, maar de kinderen naar een ‘witte’ school binnen of buiten de wijk sturen. (4) De vierde strategie: in een divers gebied wonen en samen met andere bevoordeelde ouders de kinderen naar een ‘zwarte’ school sturen om de diversiteit van deze school te stimuleren. (5) De vijfde en laatste strategie is in een gemengde wijk wonen en de kinderen naar een ‘zwarte’ school sturen. Deze laatste twee strategieën werden in het onderzoek maar bij heel weinig ouders aangetroffen (Karsten et al., 2003). Boterman (2012) erkent het bestaan van deze strategieën ook, maar voegt ze samen tot twee ‘hoofdstrategieën’. De eerste hoofdstrategie van de middenklasse is verhuizen naar de buitenwijken van een stad (*white flight*). De tweede hoofdstrategie voor de middenklasse is het blijven wonen in een wijk, maar vanwege een *mismatch* tussen wijk en school verder naar een school te reizen (Boterman, 2012).

Aan de ene kant kan gezegd worden dat op grond van de motieven van ouders de leden van deze bevoordeelde, autochtone groep bereid zijn om verder te reizen naar de juiste school (Waslander, 2016). Dit komt overeen met de tweede strategie van Boterman (2012). Dit heeft een negatieve invloed op de verwevenheid van residentiële segregatie en schoolsegregatie. Middenklasse ouders wonen bijvoorbeeld wel in een ‘zwarte’ wijk, maar plaatsen de kinderen op

een ‘witte’ basisschool buiten de wijk. De relatie tussen schoolsegregatie en residentiële segregatie gaat als gevolg hiervan minder op.

Aan de andere kant zouden de drie motivaties van Ladd et al. (2009) en de laatste motivatie van Boterman (2013) ook in verband kunnen staan met de ‘*white flight*’ strategie van de autochtone middenklasse. Volgens Boterman (2018) hangt de keuze voor een woonplaats sterk samen met de voorkeur die ouders hebben voor bepaalde basisscholen. De autochtone Nederlander kiest ervoor om te verhuizen naar wijken, vaak de suburbs, waar dezelfde mensen wonen die hun kinderen naar dezelfde school in de wijk sturen (Boterman, 2013). Hierdoor komen er meer autochtone Nederlanders naar ‘witte’ wijken. De bovengenoemde keuzemotivaties ondersteunen misschien toch wel de verwevenheid tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie, omdat er vanwege deze keuzemotivaties soms verhuisd wordt.

Aan de andere kant maakt de benadeelde groep ook keuzes op basis van verschillende motieven. Deze zijn echter lastiger te definiëren dan die van de bevoorrechte groep. Er zijn drie verschillende motivaties achter de keuzes van ouders uit de benadeelde groep. Ten eerste wordt er door de benadeelde groep op gelet of er op basisscholen extra aandacht wordt besteed aan het leren van bijvoorbeeld Nederlands (Karsten et al., 2006). Ten tweede – volgens Karsten et al. (2006) de belangrijkste motivatie – speelt de afstand van huis naar school een rol. Deze afstand moet niet te groot zijn. Ten slotte wordt er gekeken naar de kwaliteit van scholen. Hierbij heeft de benadeelde groep de neiging om een school te kiezen waar over het algemeen kinderen van de bevoorrechte groep op zitten, vanwege een betere reputatie (Ladd et al., 2009).

Op basis van deze motieven trachten benadeelde ouders ook een strategie te bepalen. Ze willen het kind om kwaliteitsredenen op een school plaatsen waar veel bevoorrechte kinderen op zitten. Ze zouden voor deze school misschien willen verhuizen of verder willen reizen. Uit het onderzoek van Karsten et al. (2003) blijkt dat veel ouders die tot een etnische minderheid behoren de strategie hebben om te verhuizen naar ‘witte’ wijken waar scholen zijn die beter zijn voor hun kinderen, maar dit is om financiële redenen vaak moeilijk (Karsten et al., 2003). Dit geeft aan dat residentiële segregatie een belemmering vormt voor de benadeelde groep. De strategie om te verhuizen is om financiële redenen vaak niet mogelijk. Bovendien is de andere optie, verder reizen naar een ‘witte’ school, vaak ook geen optie. Omdat de benadeelde groep



vaak in een ‘zwarte’ wijk woont en de motivatie ‘afstand’ een grote rol speelt, wordt er toch vaak voor gekozen om het kind op een ‘zwarte’ basisschool in de buurt te plaatsen (Karsten et al., 2006). Wanneer een school slecht bereikbaar is brengt kiezen voor die school bijvoorbeeld extra transportkosten met zich mee. De optie van een grote reisafstand of verhuizen naar een bepaalde wijk is waarschijnlijker bij bevoordeelde dan bij benadeelde gezinnen (Waslander, 2016).

De benadeelde groep heeft dus minder keuzemogelijkheden qua strategieën, vooral vanwege financiële redenen. Zowel de strategie om te verhuizen voor een bepaalde school als de strategie om ver te reizen naar een basisschool kost geld. Hieruit zou kunnen worden opgemaakt dat er toch een verband is tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie, vooral bij de benadeelde groep.

## **2.4 Conclusie en discussie**

De vraag was hoe (geografische) schoolkeuze motivaties en strategieën van verschillende ouders de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie beïnvloeden. De verschillende groepen ouders zouden op grond van verschillende motieven best willen verhuizen of verder willen reizen voor de beste school, maar de benadeelde ouders hebben hierin minder keuze dan de bevoordeelde ouders. Benadeelde ouders moeten om financiële redenen vaak kiezen voor een ‘zwarte’ school in de eigen buurt, waardoor ondanks de vrije onderwijskeuze in Nederland de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie gestimuleerd wordt. Bevoordeelde ouders kunnen wel verhuizen en hebben eventueel het geld en de middelen om het kind op een basisschool te zetten die zich verder weg bevindt. Het verhuizen stimuleert de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie omdat deze bevoordeelde ouders vaak in ‘witte’ wijken gaan wonen waar ‘witte’ scholen zijn. De strategie van de bevoordeelde middenklasse om verder te reizen naar een goede basisschool kan de verwevenheid tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie ook doen afnemen. Sommige bevoordeelde ouders blijven in een ‘zwarte’ wijk wonen maar sturen hun kind naar een ‘witte’ school.

Al met al kan gezegd worden dat het verhuizen door de bevoordeelde klasse (*white flight*) en het vaak niet kunnen reizen en het niet kunnen verhuizen naar een ‘witte’ wijk door de benadeelde klasse de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie bevorderen. Het

reizen van de bevoordeelde klasse naar scholen buiten de eigen wijk heeft een negatieve invloed op de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat economische factoren een grote rol spelen in de relatie tussen ruimtelijke en schoolsegregatie. Als er geen geld is, kan er ook niet gereisd worden. Dientengevolge gaat de relatie tussen ruimtelijke en schoolsegregatie hoogstwaarschijnlijk op. Over het algemeen zal de relatie tussen ruimtelijke segregatie en schoolsegregatie in Nederland blijven bestaan omdat alleen de optie reizen leidt tot een minder groot verband. Als de overheid iets wil doen aan de segregatie, moet er gekeken worden naar de sociaaleconomische aspecten van segregatie. Hoe kunnen ook arme gezinnen zonder te verhuizen op een ‘witte’ school terechtkomen? Op deze manier kan ook de segregatie op basisscholen aangepakt worden. Er zouden bijvoorbeeld schoolbussen ingezet kunnen worden.

In dit onderzoek is er uitgegaan twee verschillende groepen: de bevoordeelde groep en de benadeelde groep. Een punt van kritiek is dat er meerdere groepen zijn dan deze twee. Het is misschien te makkelijk om te zeggen dat er maar twee verschillende groepen zijn. Bovendien heeft deze literatuurstudie vooral de grootste, keuzefactoren voor twee algemene, verschillende groepen uiteengezet. Er zou meer gefocust kunnen worden op één strategie van één bepaalde bevolkingsgroep en wat de gevolgen hiervan zijn op het segregatieproces op scholen. Zo kunnen er meer specifieke oplossingen bedacht worden voor deze groep.

Aan de hand van dit onderzoek moet er beter gekeken worden naar woonplaats, aangezien uit het onderzoek blijkt dat de woonplaats, ondanks de vrije onderwijskeuze in Nederland, toch wel veel invloed heeft op schoolsegregatie. In dit onderzoek is nog heel algemeen gekeken naar hoe de relatie tussen ruimtelijke segregatie en schoolsegregatie beïnvloed kan worden door (geografische) strategieën voor schoolkeuzes door verschillende ouders. Er moet nog dieper ingegaan worden op hoe de residentiële segregatie voorkomen kan worden. Wanneer dit voorkomen wordt, zal dit waarschijnlijk tot minder schoolsegregatie leiden. Focussen op ruimtelijke segregatie in steden waar dit veel voorkomt, zou ook helpen in het vinden van een oplossing voor het probleem ‘schoolsegregatie’.

### **Hoofdstuk 3 Arbeid- en Organisationspsychologie - Doortje Rijpma**

In het basisonderwijs wordt het steeds lastiger om genoeg leraren te vinden. Bovendien is het tekort aan leraren ongelijk verdeeld over de scholen: een meer 'uitdagende' leerlingenpopulatie bemoeilijkt het vinden van genoeg leraren (Onderwijsinspectie, 2019). 'Zwarte scholen' vallen onder de scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie. Op deze scholen zijn leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond in de meerderheid. Zij beginnen vaak met een achterstand aan het basisonderwijs en beëindigen het ook met een achterstand (Leeman & Veendrick, 2001). De zwarte scholen zijn voornamelijk gelokaliseerd in de vier grote steden van Nederland (57%), terwijl daar slechts 8% van alle basisscholen gevestigd is. Slechts 20% van de zwarte scholen is te vinden in de gemeenten met minder dan 100.000 inwoners, terwijl zich hier ruim 80% van de basisscholen bevindt (Leeman & Veendrick, 2001).

In de media en de politiek wordt verondersteld dat op zwarte scholen de leerprestaties relatief vaak achterblijven (Gijsberts, 2006; Kamerling, 2013). Leerlingen op zwarte scholen zouden door achterstanden minder profiteren van het onderwijsaanbod en de bijkomende verschillen in etnische achtergrond zouden ervoor zorgen dat leraren niet meer een eenduidige benadering van de leerlingen kunnen hanteren. Om hier adequaat mee om te gaan is het voor de leerkrachten nodig om cultuurverschillen en hiermee gepaard gaande ongelijkheden te onderkennen en de achtergrond ervan te begrijpen. Leraren moeten wendbaar zijn, en dit maakt het takenpakket van de (basisschool)leerkracht, met name op zwarte scholen, erg zwaar. (Gerrichhauzen, 2007).

Wanneer we spreken van segregatie in het basisonderwijs, hebben we het dus over een scheiding tussen witte en zwarte scholen. Vanuit het lerarenperspectief wordt deze segregatie versterkt, niet zozeer door de aanwezigheid van zwarte en witte scholen, maar door de achterstanden en culturele verschillen op zwarte scholen en het tekort aan leraren die de competenties hebben om hier goed mee om te kunnen gaan. Leerlingen op zwarte scholen hebben meer begeleiding nodig op het gebied van taalonderwijs en zijn gebaat bij een sterk gestructureerd curriculum met veel directe instructies en aandacht voor basisvaardigheden (Overmaat & Ledoux, 2002). Dit zorgt voor een extra component in het takenpakket van de

leraar. Deze uitdagende werkomgeving is voor veel docenten een reden om deze scholen te verlaten.

De werkdruk die het omgaan met anderstalige leerlingen en ouders, het differentiëren tussen verschillende groepen leerlingen, het aanknopen bij de multiculturaliteit van de leerlingenpopulatie en het taalgericht vakonderwijs met zich meebrengen is voor sommige leraren zo hoog dat zij vanwege de intensiteit van het werk deze scholen of het onderwijs in zijn algemeenheid verlaten (D'Hondt et al. 2014). De hoge werkdruk, met een groot verloop van (competente) leraren als gevolg, vergroot het verschil in onderwijskwaliteit en daarmee het verschil tussen zwarte en witte scholen.

We kunnen er dus van uitgaan dat werken op een zwarte school een hoge werkdruk met zich meebrengt en ertoe kan leiden dat leerkrachten op zoek gaan naar een baan elders. Dit kan ervoor zorgen dat zwarte scholen, meer dan andere scholen, een probleem hebben met het behouden en/of aanvullen van hun formatie en dat zwarte scholen, vaker dan andere scholen, een probleem hebben in het werven en behouden van een kwalitatief hoogwaardig lerarenteam. Om een beter inzicht te krijgen in de motivatie van leerkrachten om op een andere (witte) school les te geven of het onderwijs in zijn algemeenheid te verlaten, wordt in dit literatuuronderzoek gekeken naar de volgende vraag: *Welke werk- en persoonsgebonden factoren van leerkrachten hebben invloed op hun motivatie om een zwarte school, of het onderwijs in zijn algemeenheid, te verlaten?*

Deze vraag zal onderzocht worden in drie stappen. Allereerst zullen aan de hand van het Job Demand Resources Model (JD-R Model) de taakeisen en hulpbronnen waarop een leerkracht een beroep doet tijdens zijn werk worden vastgelegd. Deze taakeisen en hulpbronnen houden verband met de verloopintentie van leerkrachten. Aan de hand van de theorie van gepland gedrag zal in de tweede stap worden gekeken naar hoe deze intentie aanzet tot het daadwerkelijk verlaten van de school. Als laatste stap wordt aan de hand van het begrip zelfselectie uitgelegd hoe het verloop van leraren leidt tot een kwaliteitsafname van het onderwijs op zwarte scholen en onderzocht hoe dit verdere segregatie in de hand werkt.

### 3.1 Het JD-R model

Het JD-R model is een veelgebruikt model binnen de A&O-psychologie. Het JD-R model gaat uit van de aanname dat ieder beroep zijn eigen specifieke risicofactoren heeft die geassocieerd worden met stress. Deze factoren kunnen in twee groepen worden opgedeeld; de *job demands* (taakeisen) en de *job resources* (hulpbronnen). Taakeisen verwijzen naar fysieke, psychologische, sociale en organisatorische aspecten van een baan die een aanhoudend beroep doen op cognitieve en emotionele vaardigheden en dan ook geassocieerd worden met fysieke en psychische uitputting. Hulpbronnen verwijzen naar de fysieke, psychologische, sociale en organisatorische aspecten van een baan die (1) het behalen van werkdoelen vergemakkelijken; (2) taakeisen en de geassocieerde fysiologische en psychologische uitputting tegengaan; en (3) persoonlijke groei, ontwikkeling en leren stimuleren (Peeters et. al, 2014).

Hoge taakeisen leiden tot stressreacties en een vermindering van de gezondheid (het uitputtingsproces), terwijl een hoge mate aan hulpbronnen kan leiden tot meer motivatie en productiviteit (het motivationele proces) (Peeters et al, 2014). Naast taakeisen en hulpbronnen bevat het model ook persoonlijke hulpbronnen. Dit zijn persoonsgebonden psychologische kenmerken of aspecten die de weerbaarheid van een individu beïnvloeden en die betrekking hebben op het vermogen van een individu om de (werk)omgeving op een succesvolle manier te beïnvloeden (Schaufeli & Taris, 2013). Deze persoonlijke hulpbronnen zullen echter geen rol spelen in dit literatuuronderzoek en zullen hierna buiten beschouwing blijven.

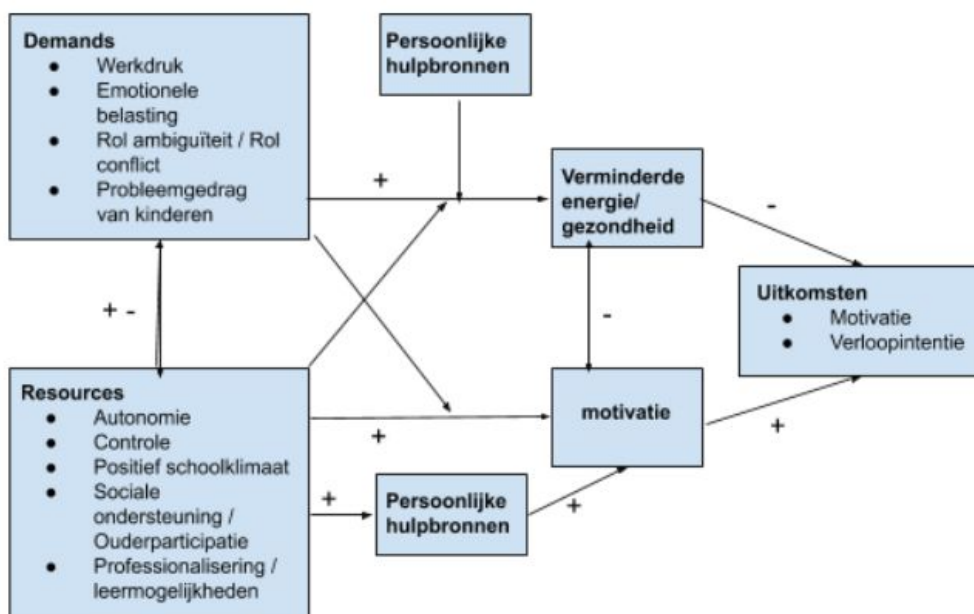
In het model is ook sprake van een interactie-effect tussen taakeisen en hulpbronnen. Werkdruk hoeft op zichzelf namelijk niet problematisch te zijn, en kan zelfs leiden tot een hoog niveau van bevlogenheid en organisatiebetrokkenheid wanneer de druk gecombineerd wordt met voldoende energiebronnen. Energiebronnen hebben daarin een stressbufferend effect. Dit principe geldt andersom ook voor taakeisen: deze hebben een stressversterkend effect (de Haas, 2017; Peeters et al. 2014; Schaufeli & Taris, 2013)

Aan de hand van het JD-R model kan vastgesteld worden welke werkkenmerken en werkuitkomsten met elkaar samenhangen. Welke taakeisen en hulpbronnen hierbij komen kijken, hangt af van de specifieke organisatie. Om hiervan een beeld te krijgen zal in de volgende

alinea's getracht worden om de taakeisen en hulpbronnen van leraren op zwarte scholen in kaart te brengen.

### 3.2 Het JD-R Model toegepast op leerkrachten op zwarte scholen

In onderstaand figuur is het JD-R model voor basisschoolleerkrachten op zwarte scholen ingevuld aan de hand van taakeisen en hulpbronnen die zijn vastgesteld op basis van een overzicht van verschillende onderzoeken (Taris et al., 2017).



Figuur 1: het JD-R model voor basisschoolleerkrachten

#### 3.2.1 Taakeisen

##### *Werkdruk*

Het beroep basisschoolleraar is in 2017 door het Centraal Bureau voor de Statistiek en het TNO (programma Monitoring van Arbeid) genoemd als één van de beroepen met de hoogste werkdruk, samen met koks, artsen, managers en juristen. Op de aspecten heel veel en heel hard moeten werken scoren zij het hoogst van deze onderzochte beroepsgroepen in Nederland (Traag, 2018). De ervaren werkdruk onder leraren is te wijten aan een breed takenpakket waartoe ook

veel niet-lesgebonden taken en de administratie en registratie van zorgleerlingen behoren. De belangrijkste redenen, zoals genoemd in het rapport 'Stand van educatief Nederland' van de Onderwijsraad (2019), zijn in volgorde van afnemende belangrijkheid: (1) het aantal leerlingen in de klas dat extra zorg nodig heeft/aandacht vraagt; (2) administratieve werkzaamheden die niet met prestaties van leerlingen te maken hebben; en (3) de hoeveelheid verantwoording die leraren moeten afleggen (Onderwijsraad, 2019).

Op zwarte scholen zitten veel kinderen die anderstalig zijn. Zij moeten de Nederlandse taal voor een deel of in haar geheel nog goed onder de knie krijgen (dit is de zogenoemde Nt2-problematiek). Deze Nt2-problematiek is voornamelijk een zorg voor leerkrachten in de vier grote steden van Nederland. Leerkrachten uit plattelandsgemeenten hebben de meeste zorgen over leerlingen met fysieke problemen en leerlingen met motorische beperkingen (Ledoux et al. 2008). Leerkrachten in de vier grote steden, waar de meeste zwarte scholen staan, zien de achterstand in de Nederlandse taal als de factor die de meeste aandacht vraagt. De werkdruk voor leerkrachten op deze scholen zal daardoor hoger uitvallen dan de werkdruk voor leerkrachten op witte scholen.

Hierbij moet worden opgemerkt dat ook leraren op witte scholen te kampen hebben met een hogere werkdruk door kinderen met andersoortige onderwijsbehoeften. Zij kunnen kinderen met autisme, leer- en gedragsproblemen en hoogbegaafde kinderen in de klas krijgen, die eveneens een grotere druk leggen op de capaciteiten van de leraar (Roza, 2011). Leerkrachten achten zichzelf echter in staat om adequaat om te gaan met deze problematiek, mits deze niet te zwaar is. Bij zware gevallen is extra ondersteuning nodig of wordt het kind op het speciaal onderwijs geplaatst. Ook Nt2-problematiek kan opgevangen worden door leerkrachten, mits er extra ondersteuning is. Die benodigde extra ondersteuning is echter onafhankelijk van lichtere of zwaardere vormen van Nt2-problematiek (Ledoux et al. 2008). Het tekort aan leerkrachten maakt extra ondersteuning echter lastig en kinderen met taalachterstanden worden niet naar het speciaal onderwijs gestuurd. Dit maakt de werkdruk op zwarte scholen hoger dan op witte scholen.

### *Emotionele belasting*

Leerkrachten in het basisonderwijs vinden meer dan gemiddeld hun werk emotioneel zwaar. Zij hebben te maken met emotioneel moeilijke werksituaties, emotioneel zwaar werk of emotionele betrokkenheid bij leerlingen. Basisschoolleerkrachten hebben vooral te maken met emotionele betrokkenheid bij hun werk (Traag, 2018).

Op zwarte scholen zitten, meer dan op witte scholen, leerlingen kinderen met gedragsproblemen (23% tegenover 13%). Daarbij komt dat deze kinderen vaker problemen hebben met leeftijdsgenoten (25% tegenover 11%) (Smeets et al. 2007). Deze problematiek bij kinderen en de al eerdergenoemde achterstand vragen een grote (emotionele) betrokkenheid van leerkrachten. Men zou kunnen veronderstellen dat de emotionele belasting op zwarte scholen hierdoor hoger is dan op witte scholen.

### *Rol ambiguïteit/rolconflict*

Ouders met kinderen op witte en zwarte scholen zien opvoeding en onderwijs als een gezamenlijke taak van de school en de ouders. Voor allochtone ouders, van wie het kind vaak naar zwarte scholen gaat, zijn er echter situaties waarin het onduidelijk is wie voor welke taak verantwoordelijk is (Smit et al. 2005; Smit & Driessen, 2002; Weide, 1995). De morele en sociale kwesties die thuis aan bod komen worden doorgaans nauwelijks op school besproken (Smit et al. 2005). Dit komt doordat het Nederlandse onderwijs erg eendimensionaal is en de normen van de ontvangende samenleving er domineren (Ten Dam, 2002). Op zwarte scholen, meer dan op witte scholen, is het niet vanzelfsprekend dat de normen en waarden van de leerlingen overeenkomen met de normen en waarden die de school uitdraagt en die de leraren onderwijzen.

De opvoedende taak van de leerkracht zit hem in het creëren van een positief klimaat voor de leerling, waardoor de ontwikkeling van deze leerling bevorderd wordt (Baert et al., 2015). Extra aandacht voor het onderwijzen van normen en waarden en voor de afstemming van verwachtingen hierover tussen ouder en school, zorgen ervoor dat de onderwijzende taak van de leraar nog zwaarder wordt (Smit et al. 2005) doordat er verschillende verwachtingen ontstaan over de rol van de leraar. Dit kan rolambiguïteit en rolconflict in de hand werken.



### *Probleemgedrag van leerlingen*

Het gedrag van leerlingen in de klas is een belangrijke factor waar een leraar rekening mee moet houden. Kinderen op zwarte scholen hebben te maken met de algemene risicofactoren voor het ontstaan van probleemgedrag. Dit zijn factoren die zowel op zwarte als op witte scholen kunnen voorkomen. Hieronder vallen een lage sociale positie, armoede en het wonen in achterstandswijken. Deze factoren gelden ook voor kinderen op witte scholen. Daarbij komt dat kinderen op zwarte scholen geconfronteerd worden met een aantal specifieke risicofactoren. Dit zijn factoren als: migratie als stressvolle gebeurtenis, culturele discontinuïteit tussen gezin en buitenwereld en discontinuïteit tussen gezin en school (Hijlkema & Hajer, 2007). Hiervan uitgaand kan verondersteld worden dat op zwarte scholen het risico van wangedrag van leerlingen in de klas groter is dan op witte scholen. Dit voegt voor een extra dimensie toe aan het takenpakket van de leraar, waardoor het werk op zwarte scholen door leraren als zwaarder ervaren kan worden dan op witte scholen.

### **3.2.2 Hulpbronnen**

#### *Autonomie*

Leraren in het basisonderwijs hebben het gevoel dat zij, minder autonomie hebben op het werk dan de gemiddelde werknemer (Traag, 2018). Ze hebben vaak een strak omschreven lesprogramma, waardoor ze beperkt worden in de manier en de inhoud van het lesgeven (Van Horn et al. 1997). Autonomie is echter van belang om personeel gemotiveerd te houden.

De laatste decennia is de verwachting ten aanzien van scholen en leerkrachten hoog opgeschroefd. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij naast het lesgeven een sleutelrol spelen in het wegwerken van een hele reeks sociale problemen, voortkomend uit bijvoorbeeld een zwakke sociaal-economische positie, slechte huisvestingssituaties en een taalachterstand (Driessen, 1990; Van Droogenbroeck et al. 2014). Leerkrachten op zwarte basisscholen hebben, zoals gezegd, meer leerlingen in de klas die probleemgedrag vertonen. Daarbij kan verondersteld worden dat er meer aandacht is voor sociale problemen en achterstanden bij deze jongeren. De administratieve

taak die dit met zich meebrengt en de paradoxale situatie waarin leraren meer verantwoordelijkheid krijgen terwijl ze minder controle hebben over de uitvoering van hun werk kunnen een negatieve invloed hebben op de ervaring van autonomie. Autonomie fungeert hier dus minder als hulpbron dan op witte scholen het geval zou kunnen zijn.

### *Controle*

Al eerder werd gesproken over achterstanden van leerlingen op zwarte scholen. Deze maken dat leerkrachten op zwarte scholen relatief meer moeite hebben om voldoende kwaliteit te leveren dan leerkrachten op witte scholen (Herwijer, 2011). De door leraren ervaren controle over hun werk kan afnemen door de intensivering van hun taken. Een groeiende externe prestatiedruk op leerkrachten ten gevolge van de meer uitgebreide beroepstaken zorgt voor een afname in controle. Dit is helemaal het geval wanneer een leerkracht over onvoldoende tijd en middelen beschikt om met deze taken om te gaan.

Het is gebleken dat de werkdruk op zwarte scholen hoog is en dat het onderwijs op deze scholen zwaarder is doordat er rekening gehouden moet worden met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen. Dit kan ertoe leiden dat leerkrachten op zwarte scholen een verminderde controle over hun werk ervaren door extra eisen die op witte scholen niet aan leerkrachten worden gesteld. De ervaring van de hulpbron controle zou hierdoor op zwarte scholen minder sterk kunnen zijn dan op witte scholen.

### *Positief schoolklimaat*

Een schoolklimaat gekenmerkt door een rustige en ordelijke sfeer met duidelijke regels creëert een veilige omgeving voor de leerling. ‘Een dergelijk schoolklimaat wordt verondersteld weerspiegeld te worden in het klasklimaat, waar uiteindelijk het leren plaats moet vinden’ (Weide, 1995). Sommige leraren weten een sfeer in de klas te creëren waarin leerlingen op een plezierige manier met elkaar omgaan. Andere leraren hebben hier meer moeite mee (Bakker, 2012). Dit is afhankelijk van de stijl en de natuurlijke aanleg van de leraar, maar het schoolklimaat is ook afhankelijk van de leerlingenpopulatie.

Zoals we zagen is het aantal leerlingen met die probleemgedrag vertonen op zwarte scholen groter dan op witte scholen. Dit kan een ordelijk klimaat negatief beïnvloeden. Er zijn

daarom scholen waarbij een ordelijk klimaat een vanzelfsprekende zaak is, maar er zijn ook scholen waar hier expliciet aan gewerkt moet worden (Weide, 1995). Een positief schoolklimaat wordt weerspiegeld in het klasklimaat en kan daardoor als een hulpbron dienen voor leerkrachten.

### *Sociale ondersteuning/ouderparticipatie*

Ouderparticipatie kan een belangrijke hulpbron zijn, omdat ouders bepaalde taken voor leerkrachten kunnen verlichten. Op witte scholen is de actieve ouderbetrokkenheid vaak hoog, terwijl op zwarte scholen de actieve ouderbetrokkenheid over het algemeen vaak laag is (Truong, 2010). Om tot participatie te komen moeten ouders namelijk de doelen van het onderwijs onderschrijven, en dit is bij deze ouders niet altijd het geval (Weide, 1995).

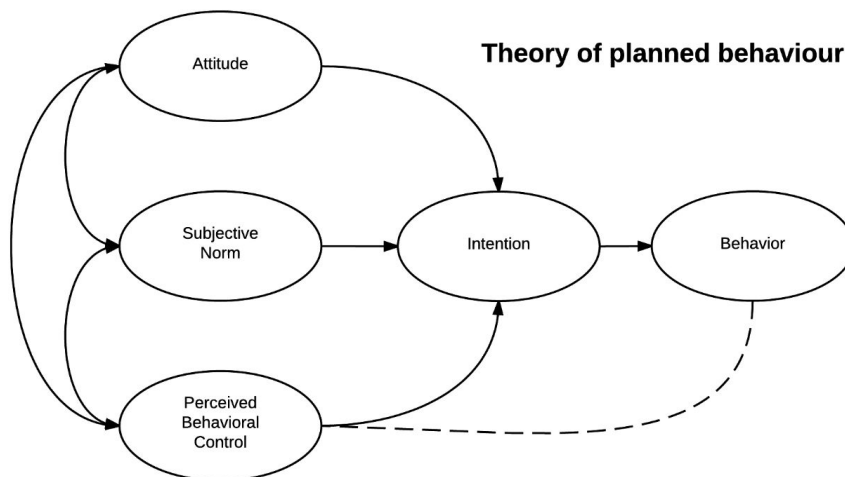
Om goede ouderparticipatie tot stand te laten brengen moet er sprake zijn van wederzijdse ondersteuning, waarbij normen en waarden onderling zoveel mogelijk worden afgestemd met het oog op het leren en de ontwikkeling van de leerling (Smit & Driessen, 2002). Onder het kopje ‘Rolambigüiteit/ rolconflict’ werd echter al opgemerkt dat dit niet voor iedere ouder geldt. Deze hulpbron kan daarom voor leraren op zwarte scholen afnemen of zelfs geheel komen te vervallen.

### *Professionalisering/leermogelijkheden*

Professionalisering heeft betrekking op het samenwerken met collega's, het reflecteren en feedback geven en het op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen op onderwijsgebied, door het volgen van trainingen of het lezen van vakliteratuur (Zuininga, 2017). Het onderwijs is alsmat onderhevig aan veranderingen. Onderwijsvernieuwingen zijn sterk afhankelijk van leerkrachten, omdat de leerkracht cruciaal is waar het gaat om het aansluiten bij de behoeften en vaardigheden van leerlingen (Smeets et al. 2007). Het afstemmen van het leerstofaanbod op verschillende leerlingen blijkt door de verschillende (culturele) achtergronden echter een stuk moeilijker voor kinderen op zwarte scholen, Dit creëert een grotere behoefte aan professionalisering en aan meer leermogelijkheden voor leerkrachten op zwarte scholen.

### 3.3 Van verloopintentie naar verloop

Alle taakeisen en hulpbronnen die hierboven zijn genoemd hebben invloed op de motivatie en verloopintentie van een leerkracht op een zwarte school. Hoewel er verschillen zijn in de mate waarin bepaalde hulpbronnen worden aangesproken of taakeisen een rol spelen, kan niet eenduidig worden gesteld of deze taakeisen en hulpbronnen doorslaggevend zijn om de school te verlaten. Hier zijn meer factoren bij betrokken. Dit kan uitgelegd worden aan de hand van de theorie van gepland gedrag (figuur 2)



Figuur 2: Theorie van gepland gedrag door Ajzen en Fisbein (1991)

De theorie van gepland gedrag van Ajzen en Fisbein (1991) stelt dat intenties de motivationele factoren omvatten die gedrag beïnvloeden. Intenties worden in deze theorie gezien als een indicatie van hoe hard iemand wil werken en hoeveel energie iemand wil besteden aan het uitvoeren van bepaald gedrag. Hierbij geldt: hoe sterker de intentie om het gedrag te vertonen, hoe groter de kans dat het gedrag uitgevoerd wordt (Ajzen, 1991).

Intentie wordt gevormd door drie overwegingen: de attitude met betrekking tot het gedrag (*attitude*); de normen die andere mensen ten aanzien van het gedrag hebben (*subjective norm*); en de mogelijkheid om het gedrag succesvol te realiseren (*perceived behavioral control*) (Hopstaken, 1994). Attitude heeft betrekking op de mate waarin een persoon het intentionele

gedrag als gewenst of ongewenst evalueert. De subjectieve norm is een sociale factor die de sociale druk (van mensen uit de naaste omgeving) om gedrag wel of niet uit te voeren omvat. De waargenomen controle verwijst naar het gemak of juist de moeite waarmee het gedrag wordt uitgevoerd. Deze afweging is gebaseerd op gebeurtenissen uit het verleden, maar houdt ook rekening met belemmeringen in het heden (en de toekomst) (Ajzen, 1991).

Wanneer we aan de hand van de theorie van gepland gedrag naar de situatie van leraren op zwarte scholen kijken, zien we dat verloopintentie vanuit de eerste factor bekeken een individueel beslissingsproces is. De leraar maakt, bewust of onbewust en onder invloed van verschillende omstandigheden, keuzes die de intentie vormen om de school te verlaten. Alle taakeisen en hulpbronnen (of het gebrek daaraan) kunnen hierin meespelen. Vanuit de subjectieve sociale norm zou verwacht kunnen worden dat de leerkracht door zijn naaste omgeving ondersteund wordt in het proces om de school te verlaten. In een in 2015 afgenomen economisch onderzoek van de SEO is berekend dat leerkrachten in het basisonderwijs 14% minder verdienen dan werknemers met dezelfde leeftijd, hetzelfde onderwijsniveau en hetzelfde aantal werkuren buiten het onderwijs (Traag, 2018). Het opzoeken van betere kansen elders kennen daarom naar verwachting weinig weerstand vanuit de naaste omgeving.

Als laatste speelt de controle over het eigen gedrag een rol. Hierbij worden ook eventuele belemmeringen in acht genomen. Door het huidige lerarentekort is er een grote vraag naar leerkrachten in heel Nederland (Onderwijsraad, 2019). Dit vergemakkelijkt de keuze om een zwarte school te verlaten, omdat de kans dat de leerkracht werkloos raakt niet erg groot is. Maar niet alleen de mogelijkheden, ook de kracht die iemand bezit om het gedrag succesvol uit te voeren is van invloed (Hopstaken, 1994). Deze kracht kan versterkt worden wanneer rekening wordt gehouden met de taakeisen en hulpbronnen van leerkrachten op zwarte scholen. De taakeisen zijn vaak hoog en de hulpbronnen vaak laag, waardoor de kracht om een school te verlaten kan worden versterkt.

Dankzij de voornoemde factoren kan verloopintentie invloed hebben op het daadwerkelijke gedrag van de leraar, namelijk het verlaten van de school. De drie factoren zijn uitgewerkt aan de hand van de gedachte dat een leerkracht die onvoldoende hulpbronnen heeft om de taakeisen goed te vervullen, sneller de intentie zal opvatten om de school te verlaten en

vervolgens naar een witte school te gaan (naar een leerlingenpopulatie die beter aansluit bij de eigen sociaalculturele achtergrond) of het onderwijs in zijn algemeenheid verlaten.

### **3.4 Zelfselectie**

Aan de hand van het JD-R Model en de theorie van gepland gedrag is duidelijk geworden dat de verschillen in culturele achtergrond van kinderen op zwarte scholen vaak worden gezien als belemmering in het onderwijs, eerder dan als een verrijking van de leerstof en de schoolcultuur (Suijs, 2004). Dit is voornamelijk het geval wanneer de verschillende culturen in de klas niet aansluiten bij de eigen cultuur van de leerkracht. Het niet goed kunnen omgaan met cultuurverschillen wordt hierbij als barrière beschouwd om les te geven op zwarte scholen en versterkt het negatieve imago dat aan deze scholen kleeft. Dit negatieve beeld, met de autochtone leerling als norm, zorgt voor twijfel bij de voornamelijk westerse, vrouwelijke leerkrachten die zichzelf niet voldoende competent achten om de leerlingen van zwarte scholen goed les te geven (Kruimelaar, 2006).

Uit deze opvatting en het feit dat de intentie van leerkrachten weinig belemmeringen kent die hen beletten om een zwarte school daadwerkelijk te verlaten ontstaat een zelf-selectieproces. Hierbij worden de behoeften van de werknemer en de kenmerken van het werk in acht genomen. De vragen ‘In hoeverre wil men het werk doen?’, en ‘In hoeverre kan men het werk doen?’ staan hierbij centraal (Achterberg et al. 2003). Wanneer het antwoord op deze vragen is dat de leerkracht het werk niet wil of kan doen, dan zal hij of zij geneigd zijn op zoek te gaan naar werk dat beter aan zijn of haar eisen voldoet.

Onder het kopje ‘Controle’ bleek dat leerkrachten op zwarte scholen het relatief zwaarder hebben dan leerkrachten op witte scholen om voldoende kwaliteit te leveren. Daarnaast is gebleken dat de taakeisen over het algemeen hoger liggen en dat de hulpbronnen voor de meeste leerkrachten niet efficiënt genoeg zijn om aan deze hoge taakeisen te voldoen. Dit kan leiden tot een zelf-selectieproces waarin een leerkracht al bij voorbaat of na een tijdje op een zwarte school gewerkt te hebben tot de conclusie komt dat hij of zij het werk niet kan en/of wil doen. Niet alleen leerkrachten die zichzelf niet competent achten maar ook leerkrachten die zichzelf wel competent achten kunnen zo de school verlaten. Voor leraren die zichzelf competent achten kan

dit te maken hebben met voordelen die witte scholen bieden, zoals een lagere werkdruk. Ook kwalitatief goede leraren verlaten op deze manier zwarte scholen. De individuele percepties van werkgebonden factoren hebben op deze manier effect op het functioneren van de school. In dit geval is het denkbaar dat met het vertrek van goed gekwalificeerde leraren ook de kwaliteit van het onderwijs op zwarte scholen daalt. Dit maakt het onderscheid tussen witte en zwarte scholen nog groter en versterkt het segregatieproces.

### **3.5 Discussie**

In dit literatuuronderzoek is voornamelijk gefocust op de motivatie om zwarte scholen te verlaten. Hierbij zijn werkomstandigheden op witte scholen vrijwel niet aan bod gekomen. Omdat slechts oppervlakkig kon worden ingegaan op de materie, is een vervolgonderzoek raadzaam waarin de segregatieproblematiek vanuit het lerarenperspectief uitgediept wordt voor zowel zwarte als witte scholen. Op deze manier kunnen de twee typen scholen daadwerkelijk met elkaar worden vergeleken, zodat een beter begrip gevormd kan worden van de verloopintentie van leerkrachten op zwarte scholen. Dit is erg belangrijk omdat de problematiek rond zwarte scholen in potentie zeer ernstig is. Op basis van alle uitgangspunten in dit onderzoek kan gesteld worden dat zwarte scholen relatief veel probleemkinderen hebben. Juist op deze scholen zouden daarom kwantitatief voldoende en kwalitatief goede leerkrachten aanwezig moeten zijn.

### **3.6 Conclusie**

In dit literatuuronderzoek is gekeken naar de werk- en persoonsgebonden factoren die invloed hebben op de motivatie van leerkrachten om zwarte scholen, of het onderwijs in zijn algemeenheid, te verlaten. De verschillen in de mate waarin hulpbronnen worden aangesproken en taakeisen als (te) zwaar worden ervaren zijn voornamelijk toe te schrijven aan de achterstanden van leerlingen op zwarte scholen. Daarbij komt dat leraren volgens de theorie van gepland gedrag de situatie van werken op een zwarte school afwegen tegen het werken op een witte school of een baan buiten het onderwijs. Hierbij zijn attitude, de subjectieve sociale norm en de eigen controle factoren die meewegen in het antwoord op de vraag of een leraar op een

zwarte school kan en wil werken. Het in de klas werken met verschillende culturen, die vaak verschillen van de eigen cultuur, en de verschillende zienswijzen op bepaalde normen en waarden die in de klas worden onderwezen kunnen doorslaggevend zijn in dit zelf-selectieproces. Op deze manier leidt verloopintentie tot daadwerkelijk vertrek van zowel competente als niet competente leerkrachten. Dit heeft een negatieve invloed op de kwaliteit van zwarte scholen en verscherpt op zijn beurt de verschillen tussen zwarte en witte scholen. Op deze manier is er een verband tussen het verloop van (kwalitatief goede) leerkrachten en segregatie in het basisonderwijs.



## **Hoofstuk 4 Bestuurs- en organisatie wetenschap – Ruda van Ravensteijn**

In de Wet op het primair onderwijs (hierna: WPO) zijn verschillende doelstellingen en regels opgenomen, die onder meer betrekking hebben op het kennismaken met leeftijdsgenoten uit andere culturen en met verschillende achtergronden. Daarnaast verplicht de WPO scholen en gemeenten om een actieve bijdrage te leveren aan het voorkómen van segregatie binnen het basisonderwijs. Desondanks blijkt uit de meest recente Staat van het Onderwijs (Ministerie van OCW, 2019) dat sprake is van toenemende segregatie in het (basis)onderwijs. Hierin wordt van verdiepende haarscheuren; de toename van etnische en sociaaleconomische segregatie binnen het onderwijs zou leiden tot homogene klassen.

Vanuit deze discipline Bestuurs- en organisatie wetenschap wordt ingezoomd op hoe beleid zich ontwikkelt en welke beleidsinstrumenten al worden toegepast. Beleid is gericht op een breed scala aan doelstellingen. Zo kan de overheid beleid voeren om een bepaald probleem te voorkomen, maar ook om de cultuur te bevorderen, maatschappelijke belangen te behartigen of de samenleving rechtvaardig in te richten. Hierbinnen gaat het om de publieke vraag naar de maatschappelijke consequenties van beleid (Van den Heuvel, 2017)..

De oorzaken van etnische segregatie lopen uiteen. Nederland kent een lange geschiedenis met segregatie binnen het onderwijs, eerst op het gebied van godsdienst of levensbeschouwelijke overtuiging, later op sociaaleconomisch gebied (Herweijer, 2011). Door de komst van migranten die vaak laagopgeleid zijn en lage inkomens hebben, heeft sociaaleconomische segregatie hierdoor later een etnisch aspect gekregen en wordt er nu gesproken over ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen (Karsten, Felix, Ledoux, Meijnen, Roeleveld & Schooten, 2005).

Over de invloed van etnische segregatie op de leerprestaties en het sociale vermogen van leerlingen bestaat een verschil van inzicht binnen de wetenschap (Herweijer, 2011). Deze invloeden zijn lastig te onderzoeken omdat het opleidingsniveau en inkomen van ouders ook een grote rol speelt in de leerprestaties (Paulle, Mijs & Vink, 2016). Naast de mogelijke (negatieve) implicaties van etnische segregatie voor (het leer- en sociale vermogen van) de kinderen, doen zich ook andere problemen voor. Zo ontstaat een leegstroom van leerlingen en leraren op

‘zwarte’ scholen. Daartegenover staan de ‘witte’ scholen die juist wachtrijen hanteren (Herweijer, 2016).

Gelet op voorgaande worden zowel vanuit landelijke als lokale overheden beleidsinstrumenten ingezet om etnische segregatie tegen te gaan. Op landelijk niveau zijn dit voornamelijk juridische en financiële maatregelen. Op lokaal niveau zijn verschillende pilots gestart die bijvoorbeeld invloed uit oefenen op de keuze van ouders of het aannamebeleid van scholen (Herweijer, 2011). Een probleem dat zich bij beleidsvoering op zowel landelijk als lokaal niveau voordoet is dat de maatregelen mogelijk de vrije schoolkeuze beperken (Walraven & Peters, 2012). Dit zal bij het beantwoorden van de deelvraag belicht worden.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *In hoeverre kan de Nederlandse overheid etnische segregatie op basisscholen beïnvloeden?* Binnen dit hoofdstuk zal ik in dat kader onderzoeken welke beleidsinstrumenten nu worden toegepast en welke problemen zich daarbij voordoen. Dat zal ik doen aan de hand van de volgende deelvraag: *Welke beleidsinstrumenten worden nu door landelijke en lokale overheden toegepast om etnische segregatie in het basisonderwijs tegen te gaan en welke problemen doen zich daarin voor?*

In dit hoofdstuk zal ik aanvangen met het belichten van de oorzaken en gevolgen van etnische segregatie in het basisonderwijs en onderzoeken wat die segregatie bemoeilijkt. Vervolgens zal ik een kort theoretisch kader voor beleidsinstrumenten schetsen. Aan de hand daarvan ga ik in op toegepaste beleidsinstrumenten op landelijk en lokaal niveau. Hierbij kijk ik naar de problemen en beperkingen die zich voordoen bij beleid om segregatie tegen te gaan. Ten slotte zal ik in de conclusie de bevindingen op een rij zetten.

#### **4.1 Oorzaken van etnische segregatie op basisscholen**

Honderd jaar geleden zijn het openbaar en bijzonder onderwijs financieel aan elkaar gelijkgesteld, zoals is vastgelegd in de Schoolwet van 1920. Momenteel volgt ruim zeventig procent van de basisschoolleerlingen bijzonder onderwijs (CBS, 2017). Door die vrijheid van schoolkeuze is segregatie van oudsher een bekend fenomeen in Nederland. Tot de jaren zestig kozen ouders voor hun kinderen een basisschool overeenkomstig met hun eigen godsdienst of anderszins levensbeschouwelijke overtuiging. De segregatie hing in sterke mate samen met het

verzuilde bestel (Herweijer, 2016). In deze periode is ook al een vorm van sociaaleconomische segregatie waarneembaar in de vorm van de zogenoemde klompenscholen. Dit waren scholen in plattelandsgebieden waar voornamelijk kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders en lage inkomens naar toe gingen (Walraven & Peters, 2012).

Rond de jaren tachtig heeft die sociaaleconomische segregatie ook een etnische dimensie gekregen (Walraven & Peters, 2012). Dit kwam voornamelijk door het aantal migranten dat naar Nederland kwam die laagopgeleid waren en weinig inkomen hadden. In deze periode heeft de sociaaleconomische segregatie kleur gekregen, sindsdien wordt gesproken over ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen (Karsten et al., 2005).

Walraven en Peters (2012) noemen drie hoofdoorzaken van sociaaleconomische en etnische onderwijssegregatie: wijksamenstelling, aannamebeleid van scholen en het keuzegedrag van ouders. Ten eerste kan woonsegregatie tot schoolsegregatie leiden. In grote steden kunnen de verschillende wijken sterk in etnische samenstelling van elkaar verschillen. Dit komt doordat etnische minderheden zich voornamelijk in stedelijke gebieden concentreren waardoor vervolgens woonsegregatie ontstaat. Ook binnen die steden is over de verschillende wijken weer een ongelijke verdeling van etnische groepen waarneembaar. De belangrijkste oorzaak hiervoor is het sociaaleconomische aspect. Vaak ontbreken de financiële middelen om naar een andere wijk te verhuizen of de kinderen in een andere wijk naar school te sturen vanwege dure vervoerskosten (Boterman & Wolf, 2018). Voor de wijksamenstelling betekent dit dat in ‘witte’ wijken vaak ‘witte’ scholen staan en in ‘zwarte’ wijken veelal ‘zwarte’ scholen. Daarnaast geven sommige etnische groepen er zelf de voorkeur aan gezamenlijk in een wijk te wonen (Karsten et al., 2005).

Ten tweede hebben schoolbesturen – met uitzondering van besturen binnen het openbaar onderwijs – de bevoegdheid om een aannamebeleid te voeren, wat de samenstelling van de leerlingpopulatie sterk beïnvloedt (Walraven & Peters, 2012). Dit aannamebeleid wordt zowel door scholen met religieuze achtergrond als scholen met een bepaalde filosofie of concept gevoerd. Door de vrije keuze voor onderwijs is het mogelijk om bijzondere scholen op te richten voor een specifieke doelgroep. Andere groepen mogen dan geweigerd worden; dit werkt segregatie vanzelfsprekend in de hand (Karsten et al., 2005).

Ten derde leveren ouders een sterke bijdrage aan segregatie, waardoor de leerlingpopulatie op veel basisscholen geen weerspiegeling is van de wijk waar de school zich bevindt (Walraven & Peters; 2012). Autochtone, hoogopgeleide ouders kiezen vaak voor scholen zoals Jenaplan en Montessori, waar speciale leermethoden worden toegepast. In samenhang met woonsegregatie hebben zij de financiële middelen om hun kinderen naar een school buiten de eigen wijk te sturen, terwijl ouders van niet-westerse leerlingen die financiële middelen door de samenhang met sociaaleconomische segregatie vaak niet hebben (Karsten et al., 2005).

#### **4.2 Gevolgen etnische segregatie op basisscholen**

Over de gevolgen van etnische segregatie op de leerprestaties van kinderen bestaat nog discussie binnen de wetenschap. Dit komt onder andere doordat het lastig meetbaar is. Die etnische segregatie hangt vaak samen met sociaaleconomische achterstanden zoals laag opleidingsniveau en lage inkomens (Paulle et al., 2016). Daarnaast verschillen de onderzochte groepen kinderen ook sterk van elkaar. Dit komt onder meer vanwege de uiteenlopende percentages in de leerlingenverhouding die gehanteerd wordt op ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen te definiëren. In die onderzoeken wordt gekeken naar bepaalde percentages niet-westerse kinderen met een migratie achtergrond op scholen, soms wordt een percentage van 70 en soms van 80 aangehouden (Herweijer, 2016). Het lijkt erop dat kinderen uit de sociaaleconomisch zwakkere gezinnen er baat bij hebben om zich op te kunnen trekken aan kinderen uit sociaaleconomisch hogere klassen. Voor de kinderen uit de sociaaleconomisch hogere klassen lijkt het geen nadelige effecten te hebben om met meer kinderen uit sociaaleconomisch lagere klassen in de groep te zitten (Paulle et al., 2016). Ook voor de sociale vaardigheden van het kind zijn de effecten van het opgroeien in gesegregeerde klassen nog onduidelijk. (Karsten et al., 2005; Herweijer, 2016).

In de literatuur wordt nog een ander probleem genoemd. De termen ‘zwart’ en ‘wit’ lijken een door de politiek en de wetenschap opgesteld construct om het onderliggende probleem te benoemen. Uit het onderzoek van Paulle, Mijs en Vink (2012) blijkt dat ‘zwart’ en ‘wit’ vaak worden gebruikt als codewoorden. Het bleek gevoelig te liggen om te spreken over de invloed van sociaaleconomische posities van ouders op de objectieve kansen van kinderen en over de wijze waarop posities op de maatschappelijke ladder samengaan met gevoelens over

bijvoorbeeld huidskleur. Bovens, Dekkers en Tiemeijer (2014) stellen dan ook dat de politiek ‘niet enkel een vertaling geeft aan maatschappelijke verschillen maar deze ten dele ook creëert. Op een gegeven moment kan articulatie van een verschil echter overgaan in constructie van verschil’ (p. 27). Hierdoor krijgen de termen kansarm en kansrijk respectievelijk de definitie ‘zwart’ en ‘wit’.

Volgens het Ministerie van OCW (2019), dat het rapport ‘De Staat van het Onderwijs’ publiceerde, heeft de groeiende differentiatie in het basisonderwijs diverse negatieve gevolgen. Segregatie vormt een risico voor de kwaliteit van het onderwijs daarnaast krijgen scholen met een meer uitdagende leerlingpopulatie te maken met een lerarentekort. Op bepaalde scholen is een concentratie waarneembaar van ‘probleemleerlingen’: leerlingen uit gezinnen onder, op of net boven de armoedegrens, met taalachterstanden en sociale, leer-, en ontwikkelingsproblematiek. Ondanks het gebrek aan inzicht in de resultaten van segregatie zijn deze effecten dus al meetbaar.

De effecten die nu al merkbaar zijn, komen terug in de leegloop van sommige scholen van zowel leerlingen als leraren. Voor de leraren zijn zwarte scholen minder aantrekkelijk als werkplek. De groep leerlingen is complexer en ‘witte’ leraren zijn niet opgeleid om in te spelen op de cultuur en het gedrag van kinderen op ‘zwarte scholen’. ‘Zwarte’ scholen hebben daarnaast een slechte naam gekregen, waardoor ook ouders met een niet-westerse migratie-achtergrond en ouders uit sociaaleconomisch lagere klassen hun kinderen naar ‘witte’ scholen sturen. Dit werkt de ‘witte vlucht’ in de hand (Paulle et al., 2016).

#### **4.3 Landelijk beleid tegen etnische segregatie op basisscholen**

Overheidsinspanningen die de kloof tussen de oorzaken van een probleem en de maatstaf geheel overbruggen, vormen de fundering voor succesvol beleid en hebben de meeste kans op effectiviteit (Van den Heuvel, 2017). Beleid wordt aan de hand van beleidsinstrumenten uitgevoerd. Onder een beleidsinstrument wordt verstaan: ‘een middel dat een beleidsactor aanwendt om een bepaalde sturingsprestatie (goederen of diensten) of een beoogd sturingseffect (gedrag bij de doelgroep) te bereiken’ (Van den Heuvel, 2017, p. 27). Over het ontstaan en

verloop van beleid zijn verschillende theorieën ontwikkeld. In Van den Heuvel (2017) wordt het klassieke model van de beleidscyclus als volgt weergegeven:

*Noot.* Herdukt van “*Beleidsinstrumentatie, Stuuringsinstrumenten voor het overheidsbeleid*”, door Van den Heuvel, J.H.J., 2017, p. 15, Den Haag: Boom Bestuurskunde.

Uit deze cyclus volgt dat beleid constant onderworpen blijft aan aanpassingen. Toegepast op het thema van deze scriptie is het bedoelde maatschappelijke effect van beleid de vermindering en/of voorkoming van etnische segregatie binnen het basisonderwijs. Het uiteindelijke resultaat van het beleid is pas na verloop van tijd vast te stellen. Tegen die tijd moet geconcludeerd worden of het gevoerde beleid de verwachte resultaten oplevert. Een terugkoppeling van het effect van het beleid, en de vaststelling dat dit aanpassing of vernieuwing behoeft, kan het gehele proces opnieuw in gang zetten (Van den Heuvel, 2017). Aan een complex probleem als segregatie liggen verschillende (eerdergenoemde) oorzaken ten grondslag, hiervoor zullen dan meerdere beleidscycli nodig zijn.

Uit de theorie van Lindblom (1959): *The Science of Muddling Through* volgt dat het langzaam doorvoeren van verandering vereist is om een gewenst resultaat te bereiken. Dit houdt in dat het doorvoeren van beleid in het begin altijd traag en voorzichtig dient te gebeuren, maar dat het daardoor op lange termijn nauwkeuriger is. Voor het doorvoeren van ingrijpend beleid is voldoende draagvlak in de maatschappij vereist. Dit draagvlak is in onderhavig geval in het bijzonder van belang omdat ouders hun keuzevrijheid moeten beperken voor gelijkheid. Hun attitudes tegenover een negatief beoordeelde situatie – in casu ‘zwarte’ scholen – moet daarom voorzichtig worden beïnvloed.

In tegenstelling tot bovenstaande theorie die ziet op het voordeel van langzaam doorvoeren om draagvlak te creëren, gaat Stone in *Policy Paradox* (2012) in op het rekening houden met de politiek. Het idee uit dat regeren vanuit kennis een utopie is, aangezien regeren plaatsvindt op basis van politiek. Politiek is ambigu, rommelig, irrationeel en vaak gericht op kortetermijnoplossingen. Beleidsvoering is een proces vol paradoxen, aldus Stone (2012). Dit vormt ook de nuance op de hierboven geïllustreerde beleidscyclus die veel rommeliger verloopt in de praktijk. Zij stelt dat het beter is om deze paradoxen te omarmen in plaats van ze te bestrijden. Het is in het licht van dit onderzoek dan ook aan te raden om te accepteren dat het niet

altijd het directe doel van een instantie is om segregatie tegen te gaan of te voorkomen. Voor gemeenten of besturen wordt het aantrekkelijker om ergens in te investeren als zij hier iets voor terug krijgen. Het bevorderen van gemengde klassen is wellicht geen direct belang van een school, maar het verhogen van de salarissen van docenten om op school over voldoende leerkrachten te beschikken is dat misschien wel. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door subsidies toe te kennen aan scholen die representatief zijn voor de omgeving of aan scholen die tijd investeren in het wegwerken van leerachterstanden.

Vanuit de rijksoverheid is door de jaren heen op verschillende wijzen geprobeerd segregatie aan te pakken (Herweijer, 2011). Al in de jaren tachtig laaide het debat over de negatieve gevolgen van ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen op. In het publieke debat ontstond de vrees dat de kwaliteit van onderwijs op ‘zwarte’ scholen slecht was. Daarnaast zouden ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen integratie tegengaan (Tesser et al. 1995). De meningen binnen de politiek over de mogelijke consequenties van segregatie lopen sindsdien sterk uiteen. Zo karakteriseert de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD) onderwijssegregatie als het zoeken van een evenwicht tussen keuzevrijheid en rechtvaardigheid (Walraven & Peters, 2012). Uit artikel 23 van de Grondwet vloeit niet direct de vrijheid van schoolkeuze voort. De vrijheid van onderwijs kan worden gezien als een gevolg van de grondwettelijke vrijheid van richting en stichting (Leamers, 1999). Het ingrijpen door de overheid in die vrije schoolkeuze van ouders lag daardoor toen al erg gevoelig. Dit bemoeilijkte het tegengaan van het ontstaan en verder ontwikkelen van ‘zwarte’ scholen (Herweijer, 2016).

In eerste instantie richtte de rijksoverheid zich - aan de hand van het compenserend beleid (of faciliteiten beleid) - op kwaliteitsverbetering van onderwijs en het wegwerken van achterstanden bij voornamelijk kinderen met een niet-westerse migratie achtergrond (tk 1995/1996). Aan de hand van dit beleid kregen scholen met veel kinderen met een niet-westerse migratie achtergrond waarvan de ouders een lage opleiding hebben genoten meer financiële middelen dan ‘witte’ scholen. Dit beleid wordt nog steeds toegepast (Karsten et al., 2005). Vanaf circa 2001 raakte het achterstandsprobleem meer op de achtergrond. Onderwijsachterstanden waren nog steeds agenda punt, maar de aandacht verschoof naar het gebrek aan contact tussen kinderen op ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen dat als probleem werd (en wordt) gezien (Herweijer,

2011). Het idee was dat kinderen met verschillende achtergronden en verschillende lagen van de samenleving met elkaar moesten leren omgaan, iets wat door segregatie belemmerd zou worden (tk 2003/2004).

Sinds 2006 bestaat een wettelijke regeling die het moet voorkomen dat een tweedeling ontstaat in de samenleving (tk 2007/2008). Door de Wet onderwijsachterstandenbeleid en de WPO worden gemeenten en schoolbesturen verplicht om jaarlijks verschillende thema's te bespreken; een van die thema's is het tegengaan van segregatie, zo volgt onder andere uit artikel 167a van de WPO. De doelen zijn onder andere het voorkomen van segregatie, het bevorderen van integratie en het bestrijden van onderwijsachterstanden. Uit artikel 8 WPO volgt dat het onderwijs mede ten doel heeft om leerlingen kennis laten maken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten. Het overleg is gericht op overeenstemming over de wijze waarop onderwijssegregatie binnen een gemeente verkleind kan worden (Brink, Paulussen & Van Bergen; 2012). Vanuit de rijksoverheid worden tevens verschillende pilots ondersteund die door middel van verschillende beleidsinstrumenten een gelijke spreiding van groepen te bewerkstelligen (Herweijer, 2011).

#### **4.4 Lokaal beleid tegen etnische segregatie op basisscholen**

Vanaf de jaren tachtig voeren gemeenten lokaal beleid om segregatie in het (basis)onderwijs tegen te gaan (Herweijer, 2016). De gemeente Gouda wordt hierin als voorloper beschouwd. Binnen de gemeente maakten schoolbesturen afspraken over percentages niet-westerse migrantenleerlingen per school. Vanuit de gemeente werd vervoersvoorzieningen ingezet voor leerlingen die hierdoor verder moesten reizen (Herweijer, 2011). De afspraken die hierin werden gemaakt zagen meer op de gelijke verdeling van achterstandsleerlingen dan op gelijke verdeling op basis van etniciteit. Andere gemeenten volgden dit spreidingsbeleid (Rutten & Peters, 2005).

Pas veel later gingen meerdere gemeenten zich bezighouden met het actief bestrijden van segregatie in het basisonderwijs (Herweijer, 2016). Ondanks dat de Lokale Educatieve Agenda gemeenten verplicht om samen met schoolbesturen actief bezig te zijn met segregatiebestrijding duurde het lang voordat dit op gang kwam (Ledoux, Felix, Elshof 2009; Peters Haest en Walraven, 2007). De redenen hiervoor waren dat gemeenten het niet durfde te snijden in de vrije



schoolkeuze, de werking van het spreidingsbeleid in twijfel trokken, of het juridisch te complex vonden om zich eraan te wagen (Herweijer, 2016). Langzaamaan werden pilots gestart binnen gemeenten om segregatie tegen te gaan (gemend leren, 2011). Vanuit de Tweede Kamer werden ook beleidsinstrumenten geopperd die konden en nog steeds kunnen bijdragen aan het tegengaan van segregatie (tk 2007/2008)

In veel onderzoeken naar etnische segregatie of sociaaleconomische segregatie op basisscholen, komen die beleidsinstrumenten zoals door de Tweede Kamer voorgesteld ook naar voren. De meeste beleidsinstrumenten die worden toegepast staan nog in hun kinderschoenen, aan de hand van pilots wordt het effect en de rendabiliteit van de maatregelen gemeten. Walraven en Peters (2012) werken in hun onderzoek vier toegepaste beleidsinstrumenten en hun effecten uit. Het eerste toegepaste instrument voorziet in een centraal aanmeldsysteem voor leerlingen. Hierbij geven ouders hun eerste drie schoolvoorkeuren op. Ouders die in de wijk van de school wonen, hebben voorrang. Ten tweede zijn binnen steeds meer gemeenten afspraken gemaakt dat scholen niet voor zichzelf reclame mogen maken. Ouders moeten nu zelf informatie verzamelen. Deze informatie kan verstrekt worden door een centraal punt (de gemeente), met correcte informatievoorziening voor ouders als doel. Ten derde worden door de gemeenten ouderinitiatieven gesteund. Het gaat hier vaak om een groep 'witte' ouders die besluiten hun kinderen op een 'zwarte' school te plaatsen om een sneeuwbaaleffect voor andere 'witte' ouders te creëren dat kan resulteren in het 'verwitten' van een school. Ten slotte worden ontmoetingsprojecten gestimuleerd door en tussen scholen die door hun wijksamenstelling niet goed kunnen mengen. Dit beleidsinstrument is niet zozeer gericht op het direct veranderen van de situatie, maar meer op de ontmoeting en het aangaan van een dialoog.

Uit de literatuur volgen nog enkele andere beleidsinstrumenten. Zo kan - om te bewerkstelligen dat een basisschool een afspiegeling van de wijk wordt - een postcodebeleid worden ingevoerd. Gezien sterke woonsegregatie zal dit waarschijnlijk een tegenstrijdig effect hebben. Daarnaast zal het dan voor ouders uit hogere sociaaleconomische klassen wel mogelijk zijn om in de wijk te gaan wonen met de basisschool naar voorkeur, terwijl ouders uit lagere sociaaleconomische klassen die keuze door gebrek aan financiële middelen niet hebben. Dit zou zelfs kunnen leiden tot grotere mate van woonsegregatie (Karsten et al., 2005).

Paulle et al. (2015) onderzochten de reactie van ouders op toegepaste beleidsinstrumenten voor segregatie in het basisonderwijs in Amsterdam-West. Uit het onderzoek volgen enkele tegenstrijdigheden. Zo zijn ouders enerzijds wel bereid mee te werken aan meer gemengde scholen, maar heerst anderzijds de angst dat dit nadelige gevolgen heeft voor de prestaties van het eigen kind. Over ‘zwarte’ scholen wordt negatief gedacht, aangezien de kwaliteit van het leerklimaat er slechter zou zijn, kinderen ruwer met elkaar omgaan en de omgangsnormen anders zijn. Uit onderzoek van Driessen (2008) blijkt dit negatieve effect niet. Wel zouden ‘zwarte’ kinderen zich op kunnen trekken aan ‘witte’ kinderen.

Wat betreft het direct tegengaan van etnische segregatie op basisscholen is het juridisch niet mogelijk om op basis van etniciteit te selecteren. Een spreiding op basis van het opleidingsniveau van ouders zou wellicht meer soelaas bieden (Karsten et al., 2005). Ladd, Fiske en Ruijs(2009) concludeerde al dat om gelijkheid te bereiken vereist is dat een groot aantal ouders bereid is om vrijwillig hun keuzevrijheid voor scholen in te dammen.

#### **4.5 Conclusie en discussie**

Uit deze analyse van de toepassing van verschillend beleid op het probleem van etnische segregatie op basisscholen in Nederland volgen enkele bevindingen. Etnische segregatie hangt sterk samen met de sociaaleconomische segregatie waardoor deze twee vormen van segregatie als verweven moeten worden gezien. Deze worden versterkt op scholen door een drietal oorzaken: woonsegregatie, aannamebeleid van scholen en keuzes van ouders.

Door die sterke samenhang met sociaaleconomische segregatie zijn de gevolgen van etnische segregatie op de leerprestaties en het sociale vermogen van kinderen moeilijk te onderzoeken. De leegstroom van leerlingen en leraren op ‘zwarte’ scholen is een nadelig gevolg dat nu al waarneembaar is. Daartegen over staan de ‘witte’ scholen die met wachtrijen moeten werken.

Zowel vanuit landelijke als lokale overheden worden beleidsinstrumenten ingezet om etnische segregatie tegen te gaan. Op landelijk niveau ziet dit voornamelijk op juridische en financiële maatregelen. In gemeenten wordt met verschillende beleidsinstrumenten geëxperimenteerd. Aan de hand van een breed scala aan beleidsinstrumenten is het dus mogelijk

voor de Nederlandse overheid om etnische segregatie te verminderen. De problemen die zich kunnen voordoen bij het willen uitvoeren van die beleidsinstrumenten is dat deze de vrije schoolkeuze kunnen beperken.

Door de beperkte ruimte van dit onderzoek zijn enkele aspecten onderbelicht gebleven of niet behandeld. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om ook specifiek te kijken naar Hindoeïstische en Islamitische scholen die door hun hoge aantallen leerlingen met niet-westerse migratie achtergronden allemaal onder de definitie ‘zwarte’ scholen vallen (Karsten et al. 2005). Ook was het niet mogelijk om in te gaan op specifieke pilots en hun resultaten binnen bepaalde gemeenten of buurten. Een onderzoek naar de effecten van bepaalde beleidsvoeringen kan voor nieuw beleid van belang zijn.

## Hoofdstuk 5 – Integratie

Met behulp van vier disciplines hebben we in dit interdisciplinaire onderzoek een poging gedaan om antwoord te vinden op de vraag in hoeverre de overheid etnische segregatie op basisscholen kan beïnvloeden. In dit hoofdstuk zal worden getracht door verschillen en overeenkomsten tussen de disciplinaire inzichten te inventariseren en door concepten, assumpties en theorieën met elkaar te verbinden een common ground tot stand te brengen. Zo wordt een gemeenschappelijk taal gecreëerd wordt tussen de disciplines, in termen waarvan de gecombineerde disciplinaire inzichten vervolgens tot een meeromvattend interdisciplinair antwoord op onze onderzoeksvraag kunnen worden samengesmeed.

### 5.1 Disciplinaire inzichten

De discipline International Studies heeft de ontwikkeling van etnische segregatie binnen het basisonderwijs in kaart gebracht. Uit de analyse is gebleken dat het ontstaan van een multi-etnische samenleving in Nederland de overheid confronteerde met de lastige kwestie *hoe* migrantenkinderen in het schoolsysteem opgenomen dienden te worden. Deze vraag hield de overheid zodanig bezig, dat de kwestie van het ontstaan van zwarte en witte scholen tot aan de eeuwwisseling een ondergeschikte positie had. Er kwam geen gericht beleid om deze ontwikkeling tegen te gaan. In plaats van de etnische samenstelling van scholen actief te beïnvloeden, werd ervoor gekozen de kwaliteit van zwarte scholen te verbeteren. Hierdoor kon een schoolsysteem ontstaan waarin etnische segregatie voorkomt.

Vanuit de sociaal-geografische discipline is gekeken naar de manier waarop verschillende ouders de verwevenheid tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie beïnvloeden. Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de relatie tussen ruimtelijke segregatie en schoolsegregatie vooral voor de benadeelde groep opgaat. Voor de bevoordeelde groep gaat deze relatie ook op wanneer de leden ervan ervoor kiezen om te verhuizen voor een basisschool. Alleen wanneer er door de bevoordeelde groep voor zou worden gekozen om het kind te laten reizen, zou men bijvoorbeeld in een ‘zwarte’ wijk kunnen blijven wonen maar het kind op een

‘witte’ school zetten. Zo zou de relatie tussen residentiële segregatie en schoolsegregatie worden afgezwakt.

Vanuit de discipline A&O-psychologie is vastgesteld welke werk- en persoonsgebonden factoren invloed hebben op het verloop van leerkrachten op zwarte scholen. Zwarte scholen hebben te maken met veel achterstandsleerlingen, waardoor de werkdruk op deze scholen hoog ligt. Deze hoge werkdruk zorgt op zijn beurt voor een sterke verloopintentie. Door het grote tekort aan leraren op de arbeidsmarkt, de moeite die gepaard gaat met het aansluiten van de cultuur van de leraar op een cultuur die niet de eigen cultuur is, en door de meer aantrekkelijke werkomgeving op witte scholen verlaten veel (kwalitatief goede) leraren zwarte scholen, of het onderwijs in zijn algemeenheid. De grote moeite om goede leerkrachten te vinden en te behouden heeft een negatieve uitwerking op de kwaliteit van de scholen. Dit verscherpt de verschillen tussen zwarte en witte scholen en versterkt het segregatieproces.

Binnen de discipline bestuurs- en organisatiewetenschap is bevonden dat doordat sociaaleconomische segregatie een etnisch aspect heeft gekregen, het belangrijk is om dit mee te nemen in het onderzoek. Beleidsvoering is vooral gericht op het probleem aanpakken bij de wortels. Verschillende oorzaken en gevolgen doen staan in relatie tot etnische segregatie. Doordat de vrijheid van schoolkeuze een gevoelig onderwerp is wordt beleid om schoolsegregatie tegen te gaan, moeilijk door de juridische complexiteit ervan. De termen ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen zijn misleidend voor de kern van het probleem. Naast de beleidsinstrumenten die de keuze vrijheid beperken zijn er andere toepasbare beleidsinstrumenten voor het tegengaan van etnische/ sociaaleconomische segregatie in het basisonderwijs.

## **5.2 Overeenkomstige inzichten**

In de inleiding is het concept ‘etnisch’ gedefinieerd. Deze definitie wordt door alle disciplines gehanteerd. Het is echter wel van belang om onze keuze voor deze definitie toe te lichten, opdat hier bij de formulering van de *more comprehensive understanding* een onduidelijkheid over ontstaat. De term ‘etnische’ achtergrond duidt in dit onderzoek op personen met een niet-westerse migratieachtergrond. Er is bewust gekozen voor een niet-westerse

migratieachtergrond, omdat dit duidelijk maakt dat het gaat om een sociaal-culturele groep van personen die per definitie verder van de Nederlandse sociaal culturele norm verwijderd zijn dan een personen met een westerse migratieachtergrond.

### **5.3 Conflicten en hun oplossingen**

Om een beter beeld te krijgen van de verschillen tussen de disciplinaire inzichten ten aanzien van de hoofdvraag moet er naar de concepten, theorieën en aannames van de disciplines worden gekeken. De theorieën die in de verschillende disciplinaire stukken zijn gebruikt hebben niet betrekking op dezelfde fenomenen. Om deze reden is bij het vaststellen van conflicten alleen gekeken naar conflicterende concepten en aannames. Bij het analyseren van de disciplinaire onderzoeken kunnen drie conflicten op conceptueel gebied worden vastgesteld en één conflict op het gebied van gedane aannames.

#### **5.3.1 Etnische segregatie**

Ondanks de gegeven definitie van ‘etnisch’ ontstaat er alsnog een conflict wanneer het gaat om etnische segregatie. Dezelfde betekenis van etnisch leidt tot verschillende bevindingen aangaande etnische segregatie. We zullen Repko en Szostaks (2017) techniek van conceptuele *extension* (extensie) gebruiken om het begrip etnische segregatie interdisciplinair te interpreteren. Met deze techniek kunnen disciplinaire verschillen en/of tegenstellingen betreffende een concept worden rechtgetrokken door de betekenis van het concept uit te breiden naar de domeinen van alle relevante disciplines (Repko & Szostak, 2017). Deze uitbreiding naar het domein van een andere discipline brengt bijna onvermijdelijk een wijziging van het concept in kwestie met zich mee. Om het overzicht te houden zullen daarom eerst de verschillende disciplinaire definities van het concept etnische segregatie moeten worden vastgesteld. International Studies beschouwt etnische segregatie als een fenomeen dat het resultaat is van maatschappelijke krachten en individuele keuzes uit het verleden. Hierdoor wordt het bestaan van segregatie op een specifiek moment in de geschiedenis beter begrijpelijk en verklaarbaar. A&O-psychologie ziet etnische segregatie voornamelijk als een kwestie van verschillen tussen zwarte en witte scholen die gebaseerd zijn op achterstanden voortkomend uit culturele

verschillen tussen leerlingen met verschillende etnische achtergronden. Vanuit de Sociale Geografie wordt etnische segregatie in de context van de ruimtelijke omgeving bekeken. Etnische groepen clusteren zich in bepaalde delen van de stad waardoor er ruimtelijke segregatie op basis van etniciteit ontstaat. De discipline bestuurs- en organisatiewetenschap vat etnische segregatie op als een maatschappelijk probleem of een situatie waar door middel van beleid verandering in kan worden gebracht.

Om een overkoepelende definitie van het concept te formuleren is het van belang dat iedere discipline binnen de nieuwe definitie van het concept past. De alomvattende betekenis hebben we daarom als volgt geformuleerd: etnische segregatie is een tijd- en plaatsgebonden maatschappelijk probleem, waarbij westerse en niet-westerse etniciteiten van elkaar gescheiden zijn. Door de techniek *extension* toe te passen op het concept etnische segregatie, kunnen zo de conflicten tussen de verschillende disciplines worden opgelost.

We hebben de techniek *organization* {organisatie} gebruikt om deze extensie van het concept etnische segregatie in beeld te brengen. Volgens Repko & Szostak (2017) bestaat de techniek *organization* erin dat de relaties tussen verschillende fenomenen en concepten in beeld worden gebracht.

### **5.3.2 Omgeving**

Door elke discipline wordt het concept ‘omgeving’ gebruikt om naar segregatie te kijken. De manier waarop het concept omgeving wordt gebruikt verschilt echter per discipline.

In International Studies heeft ‘omgeving’ betrekking op de Nederlandse maatschappij van 1950 tot 2000, waartoe ook de gebeurtenissen, regels en maatschappelijke processen rond segregatie behoren. In het onderzoek van sociale geografie wordt vooral gekeken naar de fysieke, ruimtelijke omgeving, meer in het bijzonder naar de relatie tussen ruimtelijke omgeving en schoolsegregatie. Binnen A&O-psychologie gaat het om de werkomgeving van leerkrachten op scholen die onderhevig zijn aan segregatie. De omgeving is hier eerder een gevolg van dan een oorzaak van segregatie. In de Bestuurs- en Organistiewetenschap is de omgeving het gebied waarbinnen een situatie beoordeeld wordt. Aan de hand van omgevingsfactoren wordt beleid gevoerd.

De definities verschillen van elkaar in nabijheid en abstractie. Opnieuw zal daarom extensie gebruikt worden om het begrip omgeving uit te breiden zodat alle verschillende disciplinaire betekenissen onder één interdisciplinair begrip geschaard kunnen worden. De uitgebreide begripsomschrijving van omgeving luidt dan als volgt: omgeving is een tijd- en plaatsgebonden situatie, waarin omstandigheden niet deel uitmaken van het eigen handelen, maar wel van buitenaf invloed uitoefenen op het individu.

### **5.3.3 Zwarte en witte scholen**

In de disciplinaire delen zijn zwarte scholen gedefinieerd als scholen met een meerderheid aan leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en witte scholen als scholen met een meerderheid aan westerse leerlingen. Met de kennis van nu, na het schrijven van de disciplinaire delen, kan echter niet meer worden aangenomen dat deze definitie het gehele probleem van segregatie omvat. Het is zelfs onduidelijk geworden of de oorzaak wel bij etniciteit ligt. Etniciteit is een beginsel dat veel verschillende aspecten met zich meebrengt. Deze aspecten hebben zich specifiek betoond dan etniciteit op zichzelf. De begripsomschrijving van zwarte en witte scholen in dit onderzoek moet om die reden worden geherdefinieerd. De techniek van *redefinition* (herdefinitie; Repko en Szostak, 2017) is het veranderen of herdefiniëren van concepten in verschillende contexten om een gemeenschappelijke betekenis te creëren.

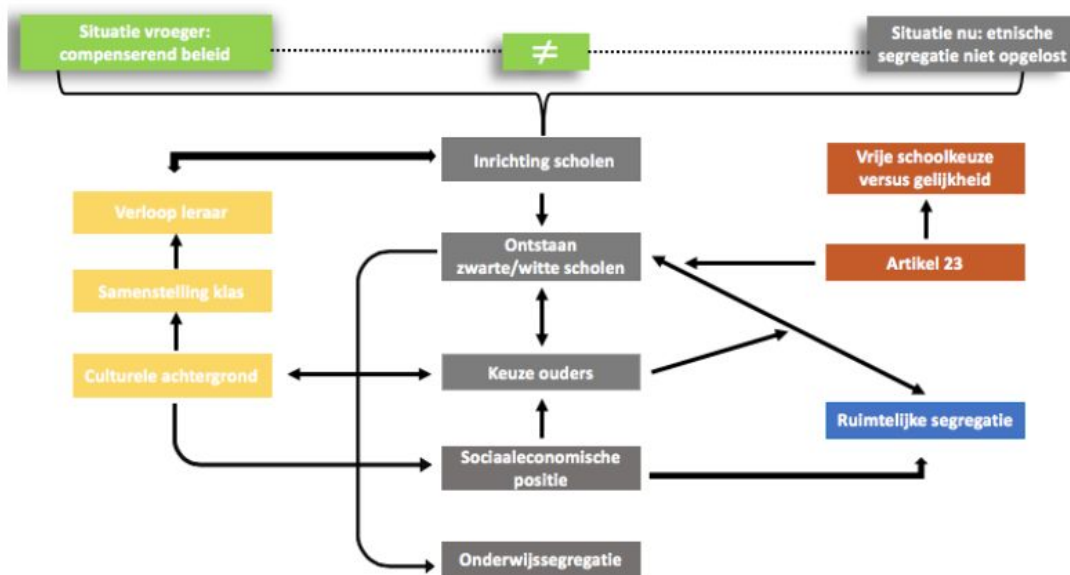
Redefinition verwijst naar *textual integration*, oftewel het taaltechnische aspect van de betekenis.

Met name de componenten opleiding en inkomen van de ouders en het hebben van een culturele achtergrond die verschilt van de westerse culturen blijkt in het gebruik van de termen zwarte en witte scholen zwaarder te wegen dan de etnische achtergrond van kinderen. Om deze reden is gekozen voor de volgende definities voor zwarte en witte scholen. Zwarte scholen zijn scholen met een meerderheid aan kinderen van ouders met lage inkomens en lage opleiding van wie de culturele achtergrond verschilt van de westerse cultuur. Witte scholen zijn scholen met een meerderheid aan kinderen van ouders met hoge inkomens en hoge opleiding van wie de culturele achtergrond overeenkomt met de westerse cultuur. Door het aldus herdefiniëren van ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen kan een conflict tussen de verschillende disciplines worden opgelost.



## 5.4 More Comprehensive Understanding

Dankzij het creëren van een gemeenschappelijke taal is het nu mogelijk om de verschillende disciplineaire inzichten te integreren tot een meeromvattend antwoord op de centrale vraag: in hoeverre kan de overheid etnische segregatie op basisscholen beïnvloeden? Aangezien de inzichten van de disciplines elkaar aanvullen maar zich op verschillende aspecten van deze complexe kwestie concentreren, is gekozen voor de techniek van *horizontal integration*. Met deze techniek kunnen de verschillende relaties en causale verbanden van het complexe probleem achterhaald worden, door de complementaire aspecten in kaart te brengen met de techniek *organization*. (horizontale integratie; Repko et al., 2017). Om de relatie tussen de causale verbanden van etnische segregatie op basisscholen staat uitgewerkt in het schema hier onder.



- International Studies
- Arbeids- en organisatiepsychologie
- Bestuurs- en organisatiewetenschap
- Sociale geografie
- Integratie

Op het gebied van etnische segregatie op basisscholen zien we het volgende gebeuren: in de periode 1950 tot 2000 werd etnische segregatie door de overheid beïnvloed door middel van compenserend beleid. In plaats van actief de etnische samenstelling van scholen tot onderwerp van beleid te maken, werd er gefocust op het wegwerken van de achterstanden van etnische leerlingen. De huidige situatie is anders dan vroeger, aangezien het compenserend beleid is losgelaten en veel nieuwe beleidsinstrumenten zijn toegevoegd. Zowel het heden als het verleden hebben invloed op hoe de scholen vandaag de dag zijn ingericht, waarbij het ontstaan en voortbestaan van zwarte en witte scholen.

Het ontstaan van zwarte en witte basisscholen wordt versterkt door de vrije schoolkeuze zoals vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet. In deze wet wordt het bestaansrecht van bijzonder onderwijs beschermd. Hiermee krijgen bijzondere scholen de bevoegdheid om een aannamebeleid te hanteren waarin segregatie kan bestaan. Dit bemoeilijkt het oplossen van segregatie en leidt tot een debat tussen voorstanders van gelijkheid en supporters van vrije schoolkeuze.

Het ontstaan van zwarte en witte scholen kan ook verklaard worden door ruimtelijke segregatie. Er is aangetoond dat segregatie in wijken leidt tot grote verschillen in aantallen zwarte en witte leerlingen op basisscholen, ondanks de vrije schoolkeuze in Nederland. De verschillende keuzes van ouders worden beïnvloed door hun sociaaleconomische positie. De sociaaleconomische positie is met de eruit volgende ouderkeuze een moderator in het verband tussen ruimtelijke segregatie en het ontstaan van zwarte en witte scholen.

Een proces dat hier parallel aan loopt maar het proces van segregatie wel verder beïnvloedt is de culturele achtergrond van leerlingen. De culturele samenstelling op een school heeft mede invloed op de keuze die ouders maken bij het kiezen van een school. Andersom beïnvloedt de keuze van de ouders welke culturele samenstelling de school heeft. Dit tweezijdige causale verband heeft invloed op de samenstelling van de klas. Het lesgeven aan een klas met een homogene culturele samenstelling is minder uitdagend dan het lesgeven aan een cultureel heterogeen samengestelde klas en beïnvloedt zo het verloop van leerkrachten. Tussen leerkrachten en de inrichting van scholen bestaat ook een causaal verband, omdat de kwantiteit

en kwaliteit van leraren invloed heeft op de inrichting van de school en de inrichting van de school op haar beurt leraren kan aantrekken of afstoten.

Sociaaleconomische positie is een factor in het model die nog niet eerder besproken is maar wel het hele proces verklaart dat hier plaatsvindt. Het concept komt in alle disciplinaire hoofdstukken voor maar wordt daar niet als directe oorzaak van schoolsegregatie gezien. We kunnen hieruit afleiden dat onze aanname aan het begin van het onderzoek – namelijk dat schoolsegregatie een gevolg is van etniciteit – niet opgaat. Niet etniciteit, maar sociaaleconomische positie stuurt het proces van schoolsegregatie.

We kunnen dus de aanname verwerpen die we over schoolsegregatie hebben geformuleerd. Etniciteit is niet de verklarende factor in het ontstaan van zwarte en witte scholen. Het gaat veeleer om de sociaaleconomische positie die weliswaar een etnische component kent, maar wordt bepaald door het opleidingsniveau en het inkomen van de ouders. Deze twee factoren hebben grote invloed op de omgeving waarin iemand zich bevindt. De door de omgeving gecreëerde omstandigheden hebben van buitenaf invloed op het individu. Zo stuurt de omgeving de keuzemogelijkheden van een individu.

## **Hoofdstuk 6 – Conclusie**

De basisassumptie van ‘zwarte’ en ‘witte’ scholen vormde de grondslag voor ons onderzoek naar etnische segregatie op basisscholen. Zwart en wit blijken echter politieke benamingen voor een veel complexer probleem. Alle betrokken disciplines hebben factoren als oorzaken aangegeven die logisch onafhankelijk zijn van etnische verschillen. Sociaaleconomische positie blijkt een grote rol te spelen. Deze beïnvloedt onder andere ook de woonsegregatie, die nauw gerelateerd is aan de schoolsegregatie.

De wetgeving (art. 23 GW), waarin vrijheid van schoolkeuze is vastgelegd, geeft aanleiding tot een conflict tussen keuzevrijheid en gelijkheid of rechtvaardigheid. Hierdoor zijn de interventiemogelijkheden voor de overheid beperkt. Ouders zouden de segregatie daarentegen wel kunnen veranderen door bijvoorbeeld ouderinitiatieven.

Uit ons onderzoek blijkt dat het aanpakken van etnische segregatie gevolgbestrijding is.

Aangezien etnische minderheden in Nederland veelal tot de lage sociaaleconomische klassen behoren, kreeg de sociaaleconomische segregatie een kleur. Dit uitte zich in ‘zwarte’ en ‘witte’ basisscholen. Door deze misleidende labels wordt vergeten dat het opleidingsniveau en de hoogte van de inkomens van de ouders van invloed zijn op de leerprestaties van de kinderen. De oplossing moet dus niet gezocht worden in de etnische achtergrond, maar in de lage sociaaleconomische positie van de kinderen met een etnische achtergrond.

Concluderend kan gesteld worden dat de overheid het bestaan van zwarte en witte scholen niet kan aanpakken zolang het benaderd wordt als een etnische kwestie. Een aanbeveling voor de overheid is om zich in de toekomst te focussen op de sociaaleconomische segregatie. Door te concentreren op sociaaleconomische verschillen, kan schoolsegregatie beïnvloed worden.

## Hoofdstuk 7 – Discussie en reflectie

Tijdens het onderzoek zijn we op het concept segregatie als negatief beoordeelde situatie gestuit. De discipline filosofie zou kunnen kijken waar het beeld vandaan komt dat ‘zwarte’ scholen slecht zijn, en ‘witte’ scholen goed. Komt het door het idee dat voor een functionerende multiculturele samenleving vereist is dat segregatie niet bestaat? In vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden waar etnische segregatie als probleem vandaan komt.

De negatieve bijklank zou ook voort kunnen komen uit het feit dat de kwaliteit van zwarte scholen vaak lager ligt dan de kwaliteit van witte scholen. Er bestaat echter nog geen duidelijkheid over de uitwerking hiervan op de sociale- en leercompetenties van leerlingen. Aanvullend onderzoek vanuit de discipline onderwijswetenschappen zou verheldering kunnen bieden. Voor de aanpak van het probleem is het van belang om te weten of er leerachterstanden of gebreken in sociale competenties ontstaan als gevolg van gesegregeerd onderwijs. Een pedagoog zou ook dieper in kunnen gaan op de motivationele aspecten van ouders in het kiezen van een, volgens hen, ‘geschikte’ basisschool voor hun kind. De keuze van ouders speelt namelijk een centrale rol in dit onderzoek, maar is in dit onderzoek maar beperkt beschreven. Een pedagoog zou aan de hand van opvoeding- en ontwikkelingstheorieën de maatschappelijke problematiek rond integratie, gerelateerd aan etnische en culturele diversiteit, uit kunnen diepen.

Als laatste zou de discipline rechtsgeleerdheid een toevoeging kunnen zijn in het uitdiepen van het vraagstuk vrijheid van schoolkeuze versus gelijkheid. Artikel 23 speelt een belangrijke rol in dit debat, maar dit onderzoek raakt slechts de oppervlakte van dit debat. Een beter begrip over de uitwerking van dit artikel op de schoolsegregatie, kan een meer omvattend beeld schetsen van de situatie.

Naast de disciplinaire toevoegingen zijn er ook een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de keuzes die gemaakt zijn in dit onderzoek. Uit de literatuur blijkt dat verschillende percentages worden gehanteerd bij het onderverdelen van scholen in zwart of wit. Het kan interessant zijn om dit nader te onderzoeken, ook met het oog op de effecten van verschillende percentages.

Dit onderzoek is gestart met de aanname dat schoolsegregatie een etnisch component heeft. Na het integreren van de verschillende inzichten bleek echter dat de sociaal-economische positie van

ouders een prominentere rol speelt. Dit heeft ertoe geleid dat de insteek van dit onderzoek is veranderd en de conclusie die getrokken is niet voortkomt uit de aannames die zijn geformuleerd. De interne validiteit van dit onderzoek kan hierdoor in het geding komen.

## Literatuurlijsten

### Literatuurlijst inleiding

- CBS (2007). Jaarboek in cijfers 2007. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Coenders, M., Lubbers, M. & Scheepers, P. (2004). Weerstand tegen scholen met allochtone kinderen: De etnische tolerantie van hoger opgeleiden op de proef gesteld. *Mens en Maatschappij* 79(2), 124-147
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Van der Veen, I., & Vergeer, M. (2003). Sociale integratie in het primair onderwijs. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gramberg, P. (1998). School segregation: The case of Amsterdam. *Urban Studies*, 35(3), 547-564.
- Jongejan, D., & Tijs, J. (2010). Prima, maar niet voor mijn kind': Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders. *Migrantenstudies*, 26, 2-20.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38(2), 228-247.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2002). Schoolkeuze en etnische segregatie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 79(5), 359-375.
- Ladd, H. F., Fiske, E. B., & Ruijs, N. (2009, October). Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation. *National Conference on School Choice*, Vanderbilt University.
- Onderwijsinspectie (2019). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2019 | Onderwijsverslag over 2017/2018*, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

- Onderwijsraad (2019). *Rapport De Stand van Educatief Nederland*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2019.
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2017). *Interdisciplinary Research: Process and Theory* (3de editie). Los Angeles: SAGE Publications.
- van Zanten, A., & Kosunen, S. (2013). School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, 11(3), 239-255.

### **Literatuurlijst International Studies**

- Coello, L., Dagevos, J., Huinder, C., van der Leun, J. & Odé, A. (2013) *Het minderhedenbeleid voorbij. Motieven en gevolgen*. (1<sup>e</sup> ed.) Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Leeman, Y. & Veendrick, L. (2001). *De kleur van de school. Inleiding op een serie artikelen over etnische concentratie binnen het onderwijs*. *Pedagogiek*, 21(3), 259-273.
- Lijphart, A. (1968). *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek* (1<sup>e</sup> ed.) Berkeley, Verenigde Staten: University of California Press.
- Lucassen, L. & Köbben, A. J. F. (1992). *Het partiële gelijk. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)* (1<sup>e</sup> ed.) Amsterdam, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Lucassen, L. & De Ruijter, A. (2004). *Nederland multicultureel en pluriform? Een aantal conceptuele studies* (2<sup>e</sup> ed.) Amsterdam, Nederland: Aksant.
- Het Parool (1971). *Apartheid op de Bijlmerscholen?* Geraadpleegd van <https://www.delpher.nl/nl/kranten/view?query=Apartheid+op+de+Bijlmer+school%3F+&coll=ddd&identifier=ABCDDD%3A010836423%3Ampg21%3Aa0308&resultsidentifier=ABCDDD%3A010836423%3Ampg21%3Aa0308>
- Penninx, R., Münstermann, H. & Entzinger, H. (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving* (1<sup>e</sup> ed.) Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Penninx, R. (2017). 'Integratie met behoud van eigen cultuur'? *Terugkijken naar beleidsleuzen, beleidskeuzes en misvattingen daarover*. *Historisch Tijdschrift Groniek*, 208, 203-217.



- Sociaal en Cultureel Planbureau (1995). *Rapportage minderheden. Concentratie en segregatie*. Geraadpleegd van [https://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/.../Rapportage\\_minderheden\\_1995](https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/.../Rapportage_minderheden_1995)
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1999). *Rapportage minderheden*. Geraadpleegd van [https://www.scp.nl/Publicaties/Alle...1999/Rapportage\\_minderheden\\_1999](https://www.scp.nl/Publicaties/Alle...1999/Rapportage_minderheden_1999)
- Stand van educatief Nederland (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/.../Stand-van-educatief-Nederland-2019.pdf>
- Tazelaar, C. A., Joachim-Ruis, A., Rutten, J. J. G. M. & Teunissen, J. (1996). *Kleur van de school. Etnische segregatie in het onderwijs*. (1<sup>e</sup> ed.) Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Walraven, G. & Peters, D. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs tegengaan en dialoog bevorderen: de casus Nederland*. *Pedagogiek*, 32(2), 165-179.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1979). *Etnische minderheden*. Geraadpleegd van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/1979/05/09/etnische-minderheden>
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1989). *Allochtonenbeleid*. Geraadpleegd van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/1989/05/09/allochtonenbeleid>

### **Literatuurlijst Sociale geografie**

- Bolt, G., Van Kempen, R., & Van Ham, M. (2008). Minority ethnic groups in the Dutch housing market: Spatial segregation, relocation dynamics and housing policy. *Urban studies*, 45(7), 1359-1384. <https://doi.org/10.1177/0042098008090678>
- Bolt, G., Özüekren, A. S., & Phillips, D. (2010). Linking integration and residential segregation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/13691830903387238>
- Boterman, W. R. (2013) Dealing with Diversity. Middle-class family households and the issue of 'black' and 'white' schools in Amsterdam, *Urban Studies*, 50. 1130-1147. <https://doi.org/10.1177/0042098012461673>

- Boterman, W. R. (2012). Residential Mobility of Urban Middle Class Parents in the Field of Parenthood, *Environment and Planning A*, 44, 2397-2412. <https://doi.org/10.1068/a44558>
- Boterman, W. R. (2018). School Segregation in the Free School Choice Context of Dutch Cities. *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*, 155. Verkregen van: [https://www.researchgate.net/profile/Willem\\_Boterman/publication/321026315\\_School\\_seggregation\\_in\\_the\\_Netherlands/links/5aa2726e0f7e9badd9a611a8/School-segregation-in-the-Netherlands.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Willem_Boterman/publication/321026315_School_seggregation_in_the_Netherlands/links/5aa2726e0f7e9badd9a611a8/School-segregation-in-the-Netherlands.pdf)
- Boterman, W. & De Wolf, I.F. (2018). Woonsegregatie bepaalt in grote mate schoolsegregatie. *Economisch Statistische Berichten*, 4768, 536-539. doi: onbekend
- Clark, W. A. (1986). Residential segregation in American cities: A review and interpretation. *Population Research and Policy Review*, 5(2), 95-127. <https://doi.org/10.1007/BF00137176>
- Gordon, I., & Monastiriotis, V. (2006). Urban size, spatial segregation and inequality in educational outcomes. *Urban Studies*, 43(1), 213-236. <https://doi.org/10.1080/00420980500409367>
- James, D. R., & Taeuber, K. E. (1985). Measures of segregation. *Sociological methodology*, 15, 1-32. Doi: 10.2307/270845
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School choice and ethnic segregation. *Educational policy*, 17(4), 452-477. <https://doi.org/10.1177/0895904803254963>
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38(2), 228-247. <https://doi.org/10.1177/0013124505282606>
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary schools. *European Sociological Review*, 24(4), 495-510. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn015>

- Laan Bouma-Doff, W. V. D. (2007). Confined contact: Residential segregation and ethnic bridges in the Netherlands. *Urban Studies*, *44*(5-6), 997-1017.  
<https://doi.org/10.1080/00420980701255965>
- Ladd, H. F., Fiske, E. B., & Ruijs, N. (2009). Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation. *National Conference on School Choice, Vanderbilt University*. doi: onbekend
- Leijten, P., Raaijmakers, M. A., Orobio de Castro, B., van den Ban, E., & Matthys, W. (2017). Effectiveness of the incredible years parenting program for families with socioeconomically disadvantaged and ethnic minority backgrounds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *46*(1), 59-73.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1038823>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social forces*, *67*(2), 281-315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- Musterd, S. & Ostendorf, W. (2009). Residential segregation and integration in the Netherlands. *Journal of ethnic and migration studies*, *35*(9), 1515-1532.  
<https://doi.org/10.1080/13691830903125950>
- Oosterbeek, H., Sóvágó, S., & Klaauw, B. (2019). Why are schools segregated? Evidence from the secondary-school match in Amsterdam. *CEPR discussion paper*.  
<https://ssrn.com/abstract=3319783>
- Sohoni, D., & Saporito, S. (2009). Mapping school segregation: Using GIS to explore racial segregation between schools and their corresponding attendance areas. *American Journal of Education*, *115*(4), 569-600. <https://doi.org/10.1086/599782>
- Stoica, V. I., & Flache, A. (2014). From Schelling to Schools: A comparison of a model of residential segregation with a model of school segregation. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, *17*(1), 1-5. <https://doi.org/10.18564/jasss.2342>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, *29*(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Waslander, S. (2016). Huisvestingsbeleid en nieuwe scholen. *Beleid en Maatschappij*, 43(4), 28–48. <https://doi.org/10.5553/BenM/138900692016043004003>

### **Literatuurlijst Arbeid- en Organisationspsychologie**

- Achterberg, P., Houtman, D., & Jetten, B. (2003). Arbeidstevredenheid: een aanpassingsfenomeen? *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 19(3), 214–227.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Baert, K., Bamelis, S., Coppens, H., & Desoete, A. (2018). *Handwoordenboek Basisonderwijs* (Herz. ed.). Gompel & Svacina.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 104-128.
- Ten Dam, G. (2002). Artikelenserie: De kleur van de school: Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing. *Pedagogiek*, 22(1), 70-81.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Gerrichauzen, J. (2007, 27 april). *De lerende en onderzoekende docent* [Oratie]. Geraadpleegd 13 juni 2019, van [http://145.20.188.10/Docs/Expertise/RdMC/Publicaties+2007/oratie+John+Gerrichhauzen\\_web.pdf](http://145.20.188.10/Docs/Expertise/RdMC/Publicaties+2007/oratie+John+Gerrichhauzen_web.pdf)
- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1988-2002. *Sociologie*, 2(2), 157-177.
- Haas, A. (2017). *Zij maken het verschil* De invloed die de stijl van leidinggeven, sociale steun van collega's en werkdruk in het Primair Onderwijs heeft op de professionele ontwikkeling, bevlogenheid en organisatiebetrokkenheid van leerkrachten. Maart, 30, 2017, Heerlen, Nederland: Open Universiteit
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren*. Geraadpleegd van [https://www.scp.nl/Publicaties/Alle\\_publicaties/Publicaties\\_2011/Gemengd\\_leren](https://www.scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2011/Gemengd_leren)

- Hijlkema, B., & Hajer, M. (2007). Het ontstaan en voorkomen van probleemgedrag en de rol van de leraar. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 38–44. Geraadpleegd van narcis.nl
- D'Hondt, S., Janssens, R., & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 15-26.
- Van Horn, J. E., Caljé, D. G., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (1997). Stress en burnout bij docenten: Een literatuuroverzicht [Stress and burnout among teachers: A literature review]. *Gedrag en Organisatie*, 10(5), 247-256.
- Kruimelaar, M. (2006). *Lesgeven op een multi-etnische school* (Master thesis). Utrecht University
- Ledoux, G., van der Veen, I., Derriks, M., Smeets, E., & Roeleveld, J. (2008). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Veendrick, L. (2001). De kleur van de school-Inleiding op een serie artikelen over etnische concentratie binnen het onderwijs. *Pedagogiek*, 21(3), 259-273.
- Onderwijsinspectie (2019). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2019 | Onderwijsverslag over 2017/2018*, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Onderwijsraad (2019). *Rapport De Stand van Educatief Nederland*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2019.
- Overmaat, M., & Ledoux, G. (2002). Artikelenserie: De kleur van de school. Een zoektocht naar succesfactoren op zwarte basisscholen. *Pedagogiek*, 21(4), 359-371.
- Peeters, M. C., De Jonge, J., & Taris, T. W. (Eds.). (2014). *An introduction to contemporary work psychology*. UK: John Wiley & Sons.
- Rijksoverheid. (2019, 28 juni). *Kwaliteit basisonderwijs*. Geraadpleegd 14 juni 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/kwaliteit-basisonderwijs-omho>  
[og](#)
- Roza, E. J. (2011). *Passen de leerprestaties? Een onderzoek naar de vraag hoe docenten in het basisonderwijs omgaan met de spanning tussen Passend Onderwijs en het verhogen van de leerprestaties*. (Master Thesis). Utrecht University
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.

- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. SCO-Kohnstamminstituut-Amsterdam/ITS-Radboud Universiteit Nijmegen
- Smit, F. C. G., & Driessen, G. W. J. M. (2002). *Allochtone ouders en de pedagogische functie van de basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit*. Nijmegen: ITS, 1-118.
- Suijs, S. (2004). Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden. *Kinderrechtenforum*, 1(1), 45–71.
- Traag, T. & CBS (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs* (Statistische trends).
- Truong, D. D. (2010). *De arbeidsmotivatie van onderwijsgeevenden* (Master thesis). Utrecht University
- Weide, M. G. (1995). *Effectief basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Zuininga, K. (2017). *De relatie tussen self-efficacy en geïdentificeerde regulatie tot de deelname aan leeractiviteiten op de werkplek door leerkrachten in het primair onderwijs* (Master's thesis), Open Universiteit.

### **Literatuurlijst Bestuur en organisatiewetenschappen**

- Boterman, W. & Wolf, I. de (2018). Woonsegregatie bepaalt in grote mate schoolsegregatie. *Economisch Statistische Berichten*, 103 (4768), p. 536-539.
- Bovens, M., Dekker, P., & Tiemeijer, W.L. (2014). *Gescheiden Werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: WRR/SCP.
- Brink, M., Paulussen, M., & van Bergen, C. (2012). *Tegengaan segregatie in het basisonderwijs: monitoring van de OCW-pilots, eindrapport*. Amsterdam: Regioplan.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2017, 22 september). Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs. Geraadpleegd 21 juni 2019, van

<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs>.

- Driessen, G. (2008). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. In: *Mens en Maatschappij*, jg. 83, nr. 2, p.186-189.
- Herweijer, L. (2008), Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs, P. Schnabel, R. Bijl en J. de Hart, *Betrekkelijke betrokkenheid, Studies in sociale cohesie, Sociaal en Cultureel Rapport 2008*, Den Haag: SCP, p. 206-233.
- Herweijer, L. (2011). *Gemengd leren. Etnische diversiteit en leerprestaties in het basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Heuvel van den, J.H.J (2017) *Beleidsinstrumentatie: Sturingsinstrumenten voor het overheidsbeleid* (derde druk). Den Haag, Boom bestuurskunde. Pag. 13-53.
- Jongejan, D., & Thijs, J. (2010). Prima, maar niet voor mijn kind: Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders. *Migrantenstudies*, 26, 2-20.
- Karsten, Sjoerd, Charles Felix, Guuske Ledoux, Wim Meijnen, Jaap Roeleveld en Erik van Schooten (2005). Onderwijssegregatie in grote steden. In: *Beleid en Maatschappij*, jg. 32, nr.2.
- Ladd, H. F., Fiske, E. B., & Ruijs, N. (2009). Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation. *National Conference on School Choice, Vanderbilt University*.
- Laemers, M. (1999). Schoolkeuzevrijheid. Veranderingen in betekenis en reikwijdte. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2009). *Bestrijding van segregatie in het onderwijs in gemeenten. Verkenning van lokaal beleid anno 2008*. Utrecht: Forum.
- Lindblom, Charles E. (1959). The Science of "Muddling Through". Author(s): Source: *Public Administration Review*, Vol. 19, No. 2.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Hoofdlijnen, de Staat van het Onderwijs*. Uitgebracht aan Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- OECD (2010). *OECD Reviews of Migrant Education: Netherlands 2010*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijsraad. (2019). *Advies Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel. Stand van het educatief Nederland 2019*. Uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Minister voor Basis en Voortgezet Onderwijs en Media.
- Peters, D., Haest, M., & Walraven, G. (2007). *Gemeenten in actie tegen segregatie in het basisonderwijs. Een inventarisatie bij de G31 en vier andere gemeenten*. Utrecht: Forum.
- Paulle, B., Mijs, J., & Vink, A. (2016). Nieuw systeem, nieuwe kansen? Ouders in Amsterdam-West over (de)segregatie in het basisonderwijs. *B en M: Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*, 43(3), 4-22.  
<https://doi.org/10.5553/BenM/138900692016043003003>.
- Rutten, S., en D. Peters (2005). Spreiden is geen kinderspel. Een analyse van succes- en faalfactoren in het gemeentelijk beleid betreffende etnische segregatie in het onderwijs. In: Onderwijsraad (red.), *Spreidingsmaatregelen onder de loep* (p. 13-101). Den Haag: Onderwijsraad.
- Tesser, P.T.M., C.S. van Praag, F.A. van Dugteren, L.J. Herweijer en H.C. van der Wouden (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau/Vuga.
- TK (1995/1996). *Minderhedenbeleid*. Brief van de minister en de staatssecretaris van Binnenlandse Zaken. Tweede Kamer, vergaderjaar 1995/1996, 24401, nr. 9.
- TK (2003/2004). *Onderwijs, integratie en burgerschap*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Tweede Kamer, vergaderjaar 2003/2004, 29536, nr. 1.
- TK (2007/2008). *Primair onderwijs*. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007/2008, 31293, nr. 3.
- Stone, D. A. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making*. New York: Norton. Chicago (Author-Date, 15th ed.).
- Walraven, G., & Peters, D. (2012) Segregatie in het basisonderwijs tegengaan en dialoog bevorderen: de casus Nederland. *Pedagogiek*32(2), 165-179.



Wet op het primair onderwijs (2019, 15 maart). Geraadpleegd op 15 juni 2019, van  
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-03-15>.