



**Door: Mirjam Plooi**

**Studentnummer: 3312666**

**Scriptiebegeleider: I. Maas**

**Tweede beoordelaar: P.A. Dykstra**

**Masterthesis Vraagstukken van Beleid  
en Organisatie, Universiteit Utrecht,  
Faculteit Sociale Wetenschappen**

**1 Juli 2009**



**Universiteit Utrecht**

**INSPECTIE** van  
het **ONDERWIJS**



## Voorwoord

Deze thesis vormt de afronding van het masterprogramma Vraagstukken van Beleid en Organisatie. Het onderzoek is uitgevoerd bij de Inspectie van het Onderwijs, te Utrecht. Het onderwerp voor de thesis is aangedragen door de inspectie, en voor het onderzoek is gebruik gemaakt van data die door de inspectie ter beschikking is gesteld. Ik wil hierbij dan ook mijn begeleiders bij de inspectie, Inge de Wolf en Machteld Swanborn, bedanken voor hun bijdrage aan het onderzoek. Hun adviezen bij het analyseren van de data en het schrijven van de thesis waren zeer waardevol. Ik wil ook bij begeleider vanuit de universiteit, Ineke Maas, bedanken voor haar nuttige en gedetailleerde feedback, die zowel de methodologie als de rapportage zeker ten goede zijn gekomen.

Mirjam Plooi,

Juni 2009



## Samenvatting

In het Nederlandse primair onderwijs treden regionale kwaliteitsverschillen op. Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de regionale verschillen en het toetsen van verklaringen voor deze verschillen. In het onderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen de kwaliteit van het onderwijsleerproces (onderwijstijd, lesstofaanbod, instructie, zorg en begeleiding) en de opbrengsten (resultaten van de leerlingen aan het einde van de basisschoolperiode). In deze beide aspecten van de kwaliteit van het onderwijs blijken regionale verschillen op te treden. Bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces vallen vooral de drie noordelijke provincies in negatieve zin op, maar daarnaast ook de Noord- en Zuid-Holland en de vier grote steden. In deze regio's is ook bij controle voor verschillende kenmerken van leerlingen en scholen de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager dan in de referentieregio (Gelderland, buiten de steden). De relatief lage kwaliteit in de provincie Utrecht blijkt terug te voeren te zijn op het niveau van de kwaliteitszorg. Op het niveau van wijken treden ook verschillen op in de kwaliteit van het onderwijsleerproces; deze blijken voor een deel terug te voeren te zijn op de sociaal-economische status van de wijken, de denominatie van scholen (waarbij de groep overige bijzondere scholen in negatieve zin opvalt), het aantal scholen onder een bestuur en het niveau van de kwaliteitszorg. Bij de opbrengsten vallen de drie noordelijke provincies, Flevoland, de vier grote steden en de 32 middelgrote steden in negatieve zin op. De regionale verschillen in dit aspect van de kwaliteit van het onderwijs blijken terug te voeren te zijn op kenmerken van leerlingen, namelijk het opleidingsniveau van hun ouders, hun etnische achtergrond (Surinaamse en Turkse leerlingen doen het minder goed dan autochtone leerlingen) en hun taalvaardigheid in het Nederlands. Opvallend hierbij is dat voor de G32 geldt dat de lagere prestaties geheel verklaard kunnen worden door het opleidingsniveau van de ouders, terwijl bij de G4 ook de etniciteit van de leerlingen een rol speelt, en bij de provincie Friesland naast het opleidingsniveau van de ouders ook de taalvaardigheid in het Nederlands nodig is om de lagere prestaties te verklaren.



## Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b> .....	1
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	5
2.1 Verklaringen voor verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces .....	5
2.1.1 <i>De samenstelling van de leerlingenpopulatie</i> .....	5
2.1.2 <i>Schoolgrootte</i> .....	6
2.1.3 <i>Denominatie</i> .....	7
2.1.4 <i>Bestuurskenmerken</i> .....	8
2.1.5 <i>Kwaliteitszorg</i> .....	9
2.2 Verklaringen voor verschillen in opbrengsten .....	9
2.2.1 <i>Leerlingenkenmerken</i> .....	9
2.2.2 <i>Schoolkenmerken</i> .....	15
<b>3. Methodologie</b> .....	19
3.1 Data .....	19
3.2 Operationalisering van de variabelen .....	20
3.2.1 <i>Afhankelijke variabelen</i> .....	20
3.2.2 <i>Onafhankelijke variabelen</i> .....	23
3.3 Methode: beschrijvende analyse .....	28
3.4 Methode: verklarende analyse .....	28
3.4.1 <i>De kwaliteit van het onderwijsleerproces</i> .....	28
3.4.2 <i>Opbrengsten</i> .....	29
<b>4. Resultaten beschrijvende analyse</b> .....	31
4.1 Provincies .....	31
4.2 Steden en platteland .....	33
4.3 Gevolgen van de beschrijvende analyse voor de verklarende analyse .....	34
<b>5. Resultaten verklarende analyse</b> .....	35
5.1 Kwaliteit van het onderwijsleerproces .....	35
5.2 Opbrengsten .....	38
<b>6. Conclusies</b> .....	43
6.1 Beschrijving regionale verschillen in het basisonderwijs .....	43
6.2 Verklaring regionale verschillen in het basisonderwijs .....	43
6.2.2 <i>Kwaliteit van het onderwijsleerproces</i> .....	43
6.2.3 <i>Opbrengsten</i> .....	46
6.2.4 <i>Samenvatting</i> .....	49
<b>7. Discussie</b> .....	51
<b>8. Implicaties voor beleid</b> .....	53
Literatuur .....	59





## 1. Inleiding

Recent onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat in de drie noordelijke provincies 17% van de basisscholen als zwak of zeer zwak beoordeeld wordt, tegenover 10% landelijk. Bij (zeer) zwakke scholen zijn zowel de opbrengsten als (aspecten van) het onderwijsleerproces als onvoldoende. (Inspectie van het Onderwijs 2009). Naar aanleiding van dit onderzoek zijn regionale kwaliteitsverschillen in het Primair onderwijs uitgebreid onder de aandacht gekomen in de media (bijvoorbeeld NOS, NRC Handelsblad, Trouw, De Volkskrant, alle 2009) en in de politiek (Ministerie van OCW 2009a). Dit is dus een onderwerp waar maatschappelijke en politieke belangstelling voor is, wat niet vreemd is: alle leerlingen hebben tenslotte recht op goed onderwijs. Bovendien is dit onderwerp sterk verbonden met de bestrijding van onderwijsachterstanden, en daarmee ook met de bestrijding van meer algemene vormen van ongelijkheid. Beter inzicht in de oorzaken van regionale verschillen biedt de mogelijkheid om het beleid aan te passen aan specifieke problemen die zich op lokale of regionale schaal voordoen.

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat, naast de drie noordelijke provincies, ook de vier grote steden en Flevoland achterblijven, zowel qua opbrengsten als qua onderwijsleerproces (Inspectie van het Onderwijs 2004, 2007, 2008a, 2008b), terwijl Noord-Brabant en Limburg juist in positieve zin opvallen, vooral wat opbrengsten betreft (Van Ruijven 2004, Inspectie van het Onderwijs 2008). Verschillen treden op zowel in de opbrengsten (hier gedefinieerd als de resultaten op basisvakken aan het eind van de basisschoolperiode) als in de kwaliteit van het onderwijsleerproces (lesstofaanbod, onderwijstijd, instructie, en zorg en begeleiding).

Verklaringen voor deze verschillen zijn in grote lijnen te verdelen in twee typen: de verschillen worden ofwel verklaard door kenmerken van de scholen, ofwel door kenmerken van leerlingen. Wat de leerlingkenmerken betreft blijken leerlingen uit lagere sociale milieus en leerlingen uit etnische minderheidsgroepen minder goed te presteren (Jungbluth 1997, Dronkers en Deckers 1998, Van der Grift en Houtveen 2003, Van Ruijven 2004). Dit effect van sociaal-economische en etnische achtergrond loopt via factoren als cultureel kapitaal (Dronkers en Ultee 1995), taalgebruik (Tesser, Merens en Van Praag 1999, Stellingwerf, Pulles en Dusseljee 2004), en het pedagogische gezinsklimaat (Leseman 1990) (zie ook Van Ruijven 2004).

Gerelateerd aan deze kenmerken van leerlingen en hun ouders zijn meer algemene regiokenmerken als de werkgelegenheid in de regio, en dan vooral een gebrek aan banen voor hoger opgeleiden (Vogels en Bronneman-Helmers 2003), lage inkomens en een laag voorzieningenniveau. Deze kenmerken kunnen, mede doordat ze leiden tot lage verwachtingen bij ouders, leiden tot onderwijsachterstanden (Inspectie van het Onderwijs 2009). Een verklaring voor regionale verschillen die niet empirisch ondersteund lijkt te worden is de thuistaal van de leerlingen, althans waar dit Fries of een Nederlands dialect betreft (Vogels en Bronneman-Helmers 2003, Van Ruijven 2004, Inspectie van het Onderwijs 2009). Andere aspecten van de thuistaalsituatie, zoals de onderwerpskeuze en het

soort taalgebruik (complexiteit, variatie, etc.) spelen mogelijk wel een rol. Deze aspecten van thuistaalgebruik hangen in sterke mate samen met de sociaal-economische achtergrond van het gezin (Stellingwerf, Pulles en Dusseljee 2004).

Naast het effect van de eigen achtergrond op de prestaties van individuele leerlingen blijkt ook de samenstelling van de klas of school de opbrengsten te beïnvloeden (Guldmond 1997, Jungbluth 1997). Als de samenstelling van de leerlingenpopulatie de verwachtingen van leerkrachten beïnvloedt, kan dit ook een effect hebben op de kwaliteit van het onderwijsleerproces (Jungbluth 1985, 2003, Van der Hoeven-Van Doornum 1990). Deze leerkrachtverwachtingen en de daarmee samenhangende schoolcultuur worden door Vogels en Bronneman-Helmers (2003) en de Inspectie van het Onderwijs (2007) genoemd als mogelijke verklaring voor regionale kwaliteitsverschillen. Ook andere kenmerken van leerkrachten, zoals onderwijservaring en teamstabiliteit, lijken een rol te spelen (Van der Grift en Houtveen 2003, Van Ruijven 2004, Inspectie van het Onderwijs 2007): opbrengsten vertonen een positief verband met teamstabiliteit en een negatief verband met onderwijservaring. Het is aannemelijk dat dit verband loopt via de kwaliteit van het onderwijsleerproces (zie Van Ruijven 2004).

Naast de samenstelling van de leerlingenpopulatie worden ook andere schoolkenmerken wel als verklaring voor kwaliteitsverschillen opgeworpen. Zo blijken rooms-katholieke scholen beter te presteren dan (vooral) openbare (Van der Hoeven-Van Doornum 1990, Dijkstra 1997, Jungbluth 1997). Ook is er een positief verband met het aantal leerlingen (Van der Grift en Houtveen 2003, Van Ruijven 2004), en mogelijk een negatief verband met het aantal scholen dat onder één bestuur valt (Hofman 1997). Of deze effecten de regionale verschillen kunnen verklaren is echter onduidelijk. Wat schoolgrootte betreft, constateert Jungbluth (1997) bovendien dat het effect van hiervan verdwijnt bij correctie voor denominatie, compositie en regio. Ondanks de onduidelijkheid over het effect van schoolgrootte wordt deze factor, en het daarmee samenhangende voorkomen van combinatieklassen, door de inspectie wel genoemd als mogelijke verklaring voor de mindere kwaliteit van het onderwijs in de drie noordelijke provincies (Inspectie van het Onderwijs 2009), en krijgt juist deze factor aandacht in de media (NOS 2009, Volkskrant 2009a,b). Hierbij moet aangetekend worden dat schoolgrootte hier gebruikt wordt als verklaring voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces, en niet (direct) voor de opbrengsten. In het algemeen kan gesteld worden dat deze schoolkenmerken, voor zover ze effect hebben, waarschijnlijk in eerste instantie de kwaliteit van het onderwijsleerproces beïnvloeden, wat vervolgens een effect heeft op de opbrengsten.

Alle genoemde variabelen vertonen ook regionale verschillen en zouden dus een verklaring kunnen bieden voor de regionale kwaliteitsverschillen (Inspectie van het Onderwijs 2009). Het doel van dit onderzoek is om te bepalen in hoeverre de hierboven genoemde factoren de regionale verschillen kunnen verklaren. Aan de hand van een literatuuronderzoek wordt een theoretisch kader opgesteld waaruit hypothesen voortkomen die vervolgens getoetst worden. Hiermee draagt dit onderzoek bij aan de kennis over verklaringen voor verschillen in onderwijskwaliteit, in het bijzonder wat betreft de

effecten van regionale kenmerken op de kwaliteit van het primair onderwijs, en kunnen theorieën op dit gebied getoetst worden.

De onderzoeksvragen zijn als volgt:

- Welke regionale verschillen in opbrengsten en de kwaliteit van het onderwijsleerproces doen zich voor in het Nederlandse primair onderwijs?
- Welke factoren kunnen regionale verschillen in opbrengsten en de kwaliteit van het onderwijsleerproces in het Nederlandse primair onderwijs verklaren?

Er zal gebruik gemaakt worden van databestanden die beschikbaar zijn bij de Inspectie van het Onderwijs. Deze databestanden bevatten informatie over alle Nederlandse basisscholen. Deze data wordt aangevuld met gegevens op leerlingniveau die verzameld zijn in het kader van het PRIMA-cohortenonderzoek en beschikbaar gesteld zijn door het SCO-Kohnstamminstituut. Eerst zullen de regionale verschillen in opbrengsten en in de kwaliteit van het onderwijsleerproces in kaart gebracht worden, en vervolgens in hoeverre de geconstateerde regionale verschillen verklaard kunnen worden door leerling- en schoolkenmerken.



## 2. Theoretisch kader

Ook in het theoretische kader wordt een onderscheid gemaakt tussen verklaringen voor verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces en voor verschillen in opbrengsten. Aangezien de kwaliteit van het onderwijsleerproces zelf ook een verklaring is voor verschillen in opbrengsten (zie Scheerens 1989), zal het eerstgenoemde aspect eerst behandeld worden.

### 2.1 Verklaringen voor verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces

Veel verklaring omtrent verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces draaien om aspecten van schoolleiderschap en het functioneren van de schoolorganisatie die hier helaas niet onderzocht kunnen worden. Voor een kort overzicht van de literatuur en een empirisch onderzoek op dit gebied verwijs ik naar Volman, Deckers en Roeleveld (1997). Hier zal verder alleen ingegaan worden op factoren die van belang zijn voor het huidige onderzoek. Het gaat om kenmerken van de leerlingenpopulatie, maar ook om (organisatorische) kenmerken van de scholen zelf. De genoemde kenmerken vertonen regionale verschillen vertonen en zijn daarom ook opgeworpen zijn als mogelijke verklaringen voor regionale verschillen in onderwijskwaliteit (zie Inspectie van het Onderwijs 2009, Van Ruijven 2004).

#### 2.1.1 De samenstelling van de leerlingenpopulatie

De samenstelling van de leerlingenpopulatie kan op verschillende manieren de kwaliteit van het onderwijsleerproces beïnvloeden. Ten eerste wordt het leerstofaanbod mogelijk aangepast aan het gemiddelde prestatieniveau in een klas (Jungbluth, 1997). Hierdoor wordt mogelijk niet op alle scholen het niveau bereikt dat vereist is om op de kwaliteit van het aanbod voldoende beoordeeld te worden door de inspectie. Ten tweede zou er sprake kunnen zijn van vooroordelen tegen bepaalde groepen leerlingen waardoor leerkrachten hun verwachtingen (onterecht) naar beneden bijstellen. Uit onderzoek van Van der Hoeven-Van Doornum (1990) blijkt dat de onderwijsdoelen die leerkrachten stellen voor hun leerlingen onder andere bepaald worden door een inschatting van het thuisklimaat. Jungbluth (2003, zie ook Jungbluth 1985) vindt in zijn onderzoek een sterk verband tussen leerkrachtverwachtingen en de prestaties van leerlingen, en beargumenteert dat dit verband loopt via het niveau van het onderwijsaanbod. Terwel (2003) bekritiseert echter Jungbluths onderzoeksmethoden, en meent dat het niveau van de medeleerlingen een grotere verklarende waarde heeft. Ook wijst hij erop dat leerkrachtverwachtingen niet alleen tot uiting kunnen komen via het onderwijsaanbod, maar ook door terloops gemaakte opmerkingen (zie hiervoor 2.2.2). Dit effect van de leerlingenpopulatie op het aanbod speelt waarschijnlijk in eerste instantie op klassenniveau, maar als docenten lang aan een school verbonden zijn of als lagere verwachtingen een onderdeel van de schoolcultuur worden kan ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie van de hele school de kwaliteit van het onderwijsleerproces beïnvloeden.

Ten derde is het mogelijk dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie de zwaarte van het werk van de leerkrachten beïnvloedt. Driessen (2002) beargumenteert dat werken op een etnisch diverse school meer vraagt van leerkrachten, onder andere vanwege de taal: het is voor docenten moeilijk hun boodschap over te brengen aan leerlingen die het Nederlands slecht beheersen. Wat het effect van de sociaal-economische achtergrond van leerlingen betreft is een dergelijk verband tussen compositie en de zwaarte van het werk voor docenten minder aannemelijk. Uit onderzoek van Volman, Deckers en Roeleveld (1997) blijkt dat er geen verband is tussen de sociaal-economische achtergrond van leerlingen en de ervaren uitvoerbaarheid van het werk door docenten. Dit effect zal vooral op klassenniveau optreden.

Ten slotte noemt Driessen (2002) nog een indirect effect van de schoolcompositie: scholen met een hoge concentratie allochtone leerlingen of autochtone leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus zouden het moeilijk hebben om goede leerkrachten aan te trekken. In tegenstelling tot de eerste twee mechanismen zal dit laatste effect eerder spelen op school- dan op klassenniveau.

Uit deze verschillende mechanismen volgt dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie, zowel naar sociaal-economische achtergrond als naar etniciteit, invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Omdat zowel qua sociale status als qua verdeling van etnische achtergronden sterke regionale verschillen optreden, is het aannemelijk dat een deel van de regionale verschillen in onderwijskwaliteit hierop terug te voeren zijn (zie Inspectie van het Onderwijs 2009). Omdat de kwaliteit van het onderwijsleerproces een kenmerk van scholen is, en niet van klassen, is de hypothese die hieruit volgt (evenals de overige hypothesen op het gebied van het onderwijsleerproces) op schoolniveau geformuleerd:

1. Naarmate de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie op een school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor sociaal-economische status zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Wat de invloed van de etnische samenstelling betreft volgt uit het bovenstaande de volgende hypothese:

2. Naarmate het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen op een school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager zijn; bij controle voor het percentage leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

### **2.1.2 Schoolgrootte**

In onderzoeken naar verklaringen voor verschillen in opbrengsten wordt schoolgrootte vaak genoemd als mogelijke verklarende factor. Van dit effect wordt aangenomen dat het via de kwaliteit van het

onderwijsleerproces verloopt: zo stelt Van Ruijven (2004) dat op kleine scholen minder mogelijkheden zijn om de leerlingenzorg te organiseren (Van Ruijven 2004). Ook is het mogelijk dat de combinatieklassen die op kleine scholen veel voorkomen de kwaliteit van de instructie negatief beïnvloeden (Inspectie van het Onderwijs 2009). In Nederlandse beleidsprogramma's wordt aangenomen dat grotere basisscholen meer mogelijkheden hebben om de school effectief te organiseren, deskundigheid te bevorderen en de instructie te verbeteren, maar dit is niet empirisch aangetoond (Volman, Deckers en Roeleveld 1997). Ook blijkt er geen verband te zijn tussen schoolgrootte en de ervaren uitvoerbaarheid van het werk door leerkrachten (ibid.). Wel is in eerder onderzoek een verband tussen schoolgrootte en opbrengsten gevonden, waarvan zoals hierboven vermeld is aangenomen wordt dat het via de kwaliteit van het onderwijsleerproces verloopt. Van der Grift en Houtveen (2006) constateren een positief verband tussen schoolgrootte en opbrengsten. Jungbluth (1997) vindt ook een dergelijk verband, maar in zijn onderzoek verdwijnt dit bij correctie voor denominatie, compositie en regio (dit regio-effect blijft wel bestaan bij correctie voor de drie andere factoren). Claassen et al. (2008) constateren dat vooral die kleine scholen die bovendien meer dan 25% achterstandsleerlingen hebben vaak negatief beoordeeld worden door de Inspectie van het Onderwijs. Deze oordelen zijn al gecontroleerd voor de samenstelling van de leerlingenpopulatie.

Hoewel een effect van schoolgrootte op de kwaliteit van het onderwijsleerproces (nog) niet empirisch aangetoond is, is het wel aannemelijk, zeker gezien het feit dat wel effecten op opbrengsten gevonden zijn, en steeds in dezelfde richting. Omdat, mede door verschillen in bevolkingsdichtheid, regionale verschillen optreden in schoolgrootte, is het bovendien aannemelijk dat een deel van de regionale verschillen in onderwijskwaliteit hierop terug te voeren zijn (zie Inspectie van het Onderwijs 2009). Dit is verwoord in de volgende hypothese:

3. Naarmate het totale aantal leerlingen per school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor het totale aantal leerlingen zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

### **2.1.3 Denominatie**

Een effect van denominatie op opbrengsten is meermalen aangetoond, met goede prestaties voor rooms-katholiek onderwijs en minder goede voor openbaar onderwijs (Jungbluth 1997, Dijkstra 1997). Door sommige onderzoekers wordt beargumenteerd dat dit verband (gedeeltelijk) via het onderwijsleerproces loopt. Claassen et al. (2008) constateren dat vooral die openbare scholen die meer dan 25% achterstandsleerlingen hebben vaak een onvoldoende beoordeling voor opbrengsten krijgen van de Inspectie. Aangezien deze oordelen al gecontroleerd zijn voor de compositie van de leerlingenpopulatie is het niet onwaarschijnlijk dat een verschil in de kwaliteit van het onderwijsleerproces hieraan ten grondslag ligt. In het onderzoek van Van der Hoeven-Van Doornum (1990) blijft het denominatie-effect echter bestaan als gecontroleerd wordt voor aspecten van het schoolwerkklimaat en het onderwijsleerproces. Hofman (1997) maakt aannemelijk dat de hogere

mate van autonomie van de bijzondere scholen leidt tot organisatorische effectiviteit en daarmee tot betere prestaties. Openbare scholen hebben minder autonomie, wat een negatief effect blijkt te hebben op de effectiviteit. Een interessant punt dat Hofman noemt is dat openbare scholen in het zuiden van het land meer autonomie hebben dan in de rest van het land: dit blijkt samen te gaan met betere prestaties. Hofman (1997) concludeert bovendien dat het denominatie-effect voor een deel een bestuurseffect is: openbare scholen scoren laag op vier bestuursdomeinen (onderwijsgericht, communicatiegericht, personeelsgericht en financieel/materieel gericht bestuursbeleid), terwijl katholieke scholen hoog scoren.

Dronkers en Robert (2004) hebben onderzocht of verschillen in een aantal aspecten van het onderwijsleerproces de verschillen in opbrengsten tussen openbare en bijzondere scholen kunnen verklaren. Uit dit onderzoek blijkt dat leeromstandigheden als het aantal lessen per jaar, de leraren-leerlingenratio en de beschikbaarheid van onderwijs hulpmiddelen deze verschillen niet kunnen verklaren. In hun onderzoek blijkt de verklaring voor de verschillen in opbrengsten te liggen in verschillen in de leerlingenpopulatie en een gunstiger schoolklimaat op bijzondere scholen (zie 2.2.2).

Voor denominatie geldt dus, evenals voor schoolgrootte, dat het effect op de kwaliteit van het onderwijsleerproces niet duidelijk is. Als er echter een effect bestaat, zal dit waarschijnlijk in het voordeel van rooms-katholiek onderwijs zijn en in het nadeel van openbaar onderwijs. Omdat ook qua denominatie sterke regionale verschillen optreden (Inspectie van het Onderwijs 2009), is het aannemelijk dat een deel van de regionale verschillen in onderwijskwaliteit hierop terug te voeren zijn, zoals verwoord is in de volgende hypothese:

4. Op rooms-katholieke scholen zal (de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn, en op openbare scholen lager dan op scholen van andere denominaties; bij controle voor denominatie zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

#### **2.1.4 Bestuurskenmerken**

Besturen die niet goed functioneren hebben een negatieve invloed op de prestaties van leerlingen (Van der Grift en Houtveen 2006). Deze invloed loopt via het schoolproces, dat beïnvloed wordt door het aantal scholen dat onder één bestuur valt. Naarmate er meer scholen onder één bestuur vallen, wordt het moeilijker om in te spelen op specifieke behoeften van de leerlingenpopulatie. Dit laatste wordt namelijk bevorderd door betrokkenheid van ouders bij het schoolbestuur (Hofman 1997).

Besturen waaronder maar één school valt worden vaak gevormd door ouders (Sieber 2007), die daardoor meer invloed uit kunnen oefenen. Aan de andere kant zijn besturen waaronder veel scholen vallen vaak professioneler (Turkenburg 2008), en achten zij zichzelf meer deskundig op onderwijsinhoudelijk gebied. Besturen waaronder meer scholen vallen zijn eerder geneigd een meer sturende rol te spelen op het gebied van competenties van directies en leerkrachten, leerlingenzorg



en kwaliteitszorg (Claassen et al. 2008). De kwaliteitszorg is bij kleinere besturen dan ook minder ontwikkeld dan bij grotere (Van Eck & Boogaard 2007). Op scholen met problemen op het gebied van opbrengsten wordt van deze sterkere besturen profijt ervaren (Claassen et al. 2008). De invloed van het aantal scholen onder één bestuur op de onderwijskwaliteit zou dus zowel positief als negatief kunnen zijn, en ook de resultaten uit de empirie zijn wisselend. Waar Hofman (1997) een negatief effect vindt, vinden Claassen et al. (2008) geen significant effect. Als er een effect bestaat, kan dit mogelijk een deel van de regionale verschillen in onderwijskwaliteit verklaren, aangezien ook in het aantal scholen per bestuur regionale verschillen optreden (Inspectie van het Onderwijs 2009). Omdat de richting van het effect onduidelijk is, zijn twee tegengestelde hypothesen opgesteld:

5. Naarmate het aantal scholen onder één bestuur groter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor het aantal scholen per bestuur zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.
6. Naarmate het aantal scholen onder één bestuur groter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager zijn; bij controle voor het aantal scholen per bestuur zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

### **2.1.5 Kwaliteitszorg**

Naast de kwaliteit van het onderwijsleerproces beoordeelt de Inspectie van het Onderwijs scholen ook op kwaliteitszorg. Daarbij gaat het om zaken als inzicht in de onderwijsbehoeften van leerlingen, evaluatie van opbrengsten en kwaliteit van onderwijs en verbeteractiviteiten die door de school ontwikkeld worden. Dit zijn duidelijk activiteiten die erop gericht zijn om de kwaliteit van het onderwijs te stimuleren, en uit onderzoek van Claassen et al. (2008) blijkt ook dat scholen die hierop sterk gericht zijn betere prestaties leveren. Daarom is de volgende hypothese opgesteld:

7. Naarmate de kwaliteitszorg beter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger; bij controle voor de kwaliteitszorg zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

## **2.2 Verklaringen voor verschillen in opbrengsten**

Verschillen in opbrengsten worden in de literatuur zowel aan leerlingkenmerken (inclusief kenmerken van hun ouders en de bredere sociale omgeving van leerlingen) als aan schoolkenmerken gerelateerd.

### **2.2.1 Leerlingkenmerken**

Uit empirische gegevens is keer op keer, zowel in Nederland als in het buitenland, gebleken dat leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond minder goede schoolprestaties leveren.

Ditzelfde geldt ook voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Hiervoor zijn verschillende verklaringen opgeworpen (zie bijvoorbeeld Driessen & Doesborgh 2003, Dronkers & Meijnen 1997). In het kader van dit onderzoek zal de nadruk liggen op sociale factoren, maar het mag niet onbenoemd blijven dat ook erfelijkheid wel als verklaring genoemd is. Nechyba, McEwan en Older-Aguilar (1999) concluderen uit een analyse van eerder onderzoek dat cognitieve vaardigheden voor ongeveer de helft overerfbaar zijn en dat het effect van sociale aspecten in de thuissituatie zeer klein is vergeleken bij dat van erfelijke factoren. Hierbij moeten echter drie zaken in aanmerking genomen worden, die ook door de auteurs genoemd worden. Ten eerste lijkt het effect van erfelijke factoren in de kindertijd lager te zijn dan op latere leeftijd (zodat dus op basisschoolleeftijd meer omgevingseffecten optreden). Ten tweede is het goed mogelijk dat in extreme situaties (extreem arme of juist rijke thuissituaties) een groter effect van sociale factoren optreedt. Ten derde is het niet onaannemelijk dat achterstanden die veroorzaakt zijn door erfelijke factoren (gedeeltelijk) verholpen kunnen worden door veranderingen in de omgeving. Leseman (1998) is kritischer ten opzichte van de erfelijkheidshypothese, en wijst erop dat intelligentietests mogelijk bepaalde groepen benadelen vanwege onbekendheid met het taalgebruik en de thema's die in de tests voorkomen. Hij ontkent het bestaan van een erfelijke factor niet, maar komt, gedeeltelijk op basis van dezelfde onderzoeken die ook Nechyba, McEwan en Older-Aguilar gebruiken, tot de conclusie dat omgevingsfactoren in de thuissituatie ook een duidelijke invloed hebben. Verder is het belangrijk om te noemen dat de verklaaringskracht van erfelijkheid voor de relatie tussen sociaal-economische status en schoolprestaties afneemt naarmate sociaal-economische status minder bepaald wordt door cognitieve vaardigheden. Het is bijvoorbeeld aannemelijk dat bij etnische minderheidsgroepen het opleidings- en beroepsniveau minder samenhangt met cognitieve vaardigheden dan bij autochtone Nederlanders. Voor de prestaties van leerlingen uit deze groepen is erfelijkheid dus waarschijnlijk een minder goede verklaring.

Naast erfelijkheid zijn ook verschillende sociale factoren genoemd als verklaring voor de prestatieverschillen tussen leerlingen met verschillende sociaal-economische en etnische achtergronden. Een belangrijke sociale verklaring draait om cultureel kapitaal. Het gebruik van cultureel kapitaal als verklaring voor onderwijsprestaties voert terug op Bourdieu (1973; Bourdieu & Passeron 1977). Cultureel kapitaal kan verkregen worden door het bezit van culturele goederen (boeken, kunstwerken) en het ondernemen van culturele activiteiten (lezen, museum-, concert- en theaterbezoek). Deze 'hoge' cultuur wordt in de maatschappij gewaardeerd en draagt bij tot succes op sociaal-economisch gebied. De mogelijkheden om cultureel kapitaal te verwerven hangen gedeeltelijk samen met het financiële kapitaal, maar vooral ook met het verstaan van de 'code' die nodig is om de 'hoge' cultuur te begrijpen en waarderen. Deze code wordt doorgegeven van ouders op kinderen en de mate waarin dit gebeurt hangt samen met de sociaal-economische status, en daarbinnen vooral met het opleidingsniveau. De mate van beheersing van deze code heeft invloed op de schoolloopbaan. Op school worden van leerlingen namelijk dingen gevraagd, bijvoorbeeld op het gebied van taalgebruik, die niet expliciet onderwezen worden. Het succes hierin hangt dus af van invloeden buiten het onderwijs. Ook het overbrengen van informatie verloopt beter als leerlingen thuis al gewend zijn geraakt aan de manier van communiceren die op school gebruikt wordt. Bij leerlingen

uit etnische minderheidsgroepen is mogelijk sprake van een nog grotere afstand tussen thuis- en schoolcultuur dan bij autochtone leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus, zeker als wat als cultureel kapitaal gezien wordt in een etnische groep niet overeenkomt met wat in de dominante cultuur als cultureel kapitaal gezien wordt, of als er sprake is van taalverschillen (zie Driessen, Doesborgh en Claassen 1999). Het is dan aannemelijk dat leerlingen die zelf nog maar kort in Nederland verblijven de meeste moeite zullen hebben om aansluiting te vinden bij de schoolcultuur (en de Nederlandse cultuur in het algemeen). Naar het effect van cultureel kapitaal op schoolprestaties is veel onderzoek gedaan. Dronkers en Ultee (1995) concluderen op basis van een literatuurstudie dat ouders met een hogere sociaal-economische achtergrond over meer cultureel kapitaal beschikken en dat dit culturele kapitaal een positief effect heeft op de schoolloopbaan. Het gaat dan zowel om het waarderen van en deelnemen aan de formele cultuur als om de beheersing van de dominante taal. Driessen, Doesborgh en Claassen (1999), die het effect van culturele hulpbronnen voor verschillende etnische groepen apart onderzochten, vonden echter geen bevestiging voor het verband tussen cultureel kapitaal en schoolprestaties.

Het effect van taalgebruik wordt in een iets ander verband ook beschreven door Bernstein (1971, 1975), die een onderscheid maakte tussen een beperkte en een uitgebreide code. In een beperkte code komen de gemeenschappelijke betekenissen en veronderstellingen van een sociale groep tot uiting, terwijl een uitgebreide code een dergelijke gemeenschappelijke basis niet veronderstelt en feiten en meningen dus preciezer weergeeft. Een uitgebreide code is bovendien minder voorspelbaar qua woordkeus en zinsbouw. Volgens Bernstein beschikt iedereen over de beperkte code van de eigen sociale groep, maar hangt het van de socialisatie af of ook de uitgebreide code, die geschikt is voor communicatie tussen sociale groepen, en dus onder andere voor het onderwijs, verworven wordt. Andere sociolinguïsten (bijvoorbeeld Labov, 1970) zien in verschillen in taalgebruik tussen sociale groepen niet een dergelijk kwalitatief verschil, maar constateren wel een slechte aansluiting van de schooltaal bij de thuistaal, niet doordat die thuistaal beperkt zou zijn, maar puur doordat de beide taalvormen van elkaar verschillen. Stellingwerf, Pulles en Dusseljee (2004) onderzochten het effect van taalgebruik thuis op de schoolprestaties van Oost-Groningse leerlingen, en constateerden dat in gezinnen met een hogere sociaal-economische status meer over algemene, abstracte onderwerpen gesproken werd, er langere zinnen geproduceerd werden en meer vragen werden gesteld. Dit taalgebruik komt volgens de auteurs meer overeen met het taalgebruik op school dan dat van ouders met een lagere sociaal-economische status. Verschillen tussen school- en thuistaal spelen op een andere manier ook bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen, als thuis niet of niet goed Nederlands gesproken wordt. Het is in dit verband interessant om te vermelden dat uit onderzoek van Tesser, Merens en Van Praag (1999) blijkt dat leerlingen uit verschillende etnische minderheidsgroepen weliswaar met een achterstand aan de basisschool beginnen, maar die achterstand, tijdens de basisschoolperiode niet groter wordt. Per jaar boeken zij, wat taal betreft, evenveel vooruitgang als hun autochtone leeftijdsgenoten, wat betekent dat als rekening gehouden wordt met verschillen in aanvangsniveaus, het onderwijs voor hen even effectief is als voor autochtone leerlingen. Bij rekenen lopen ze zelfs een deel van hun achterstand in. Hun lagere

prestaties aan het eind van de basisschool zullen dus eerder terug te voeren zijn op hun taalvaardigheid in het Nederlands dan op culturele verschillen die aansluiting bij het Nederlandse onderwijs bemoeilijken.

Gerelateerd aan cultureel kapitaal is de houding van ouders ten opzichte van het onderwijs van hun kinderen. Lareau (1989) concludeert uit een vergelijkend onderzoek op twee scholen (één met lager opgeleide ouders, één met hoger opgeleide ouders), dat het belang van onderwijs wordt onderkend door ouders ongeacht hun sociaal-economische status, maar dat lager opgeleide ouders de verantwoordelijkheid meer bij de school leggen en zichzelf vaak onbekwaam achten om hun kinderen te helpen. Hun relaties met leerkrachten verlopen vaak moeizaam, en ze beschikken door deze moeizame relaties en doordat er minder sprake is van een netwerk van aan de school verbonden ouders ook over minder informatie over het onderwijs van hun kinderen. Om deze redenen zijn lager opgeleide ouders vaak minder betrokken bij het onderwijs van hun kinderen dan hoger opgeleide ouders, zowel wat onderwijsondersteunend gedrag thuis betreft, als ook participatie aan en assistentie bij activiteiten op school. De grotere betrokkenheid van de hoger opgeleide ouders, en dan vooral het feit dat zij proberen de regie te nemen van het onderwijs van hun kinderen, leidt ertoe dat deze kinderen een meer geïndividualiseerd programma krijgen. Vooral voor de minder goed presterende kinderen is dit een voordeel. Nechyba, McEwan en Older-Aguilar (1999) concluderen uit een literatuuronderzoek eveneens dat er aanwijzingen zijn voor een positief effect van ouderbetrokkenheid, mogelijk op alle leerlingen (als ze assisteren in de klas), mogelijk alleen op het eigen kind. Dit effect lijkt echter niet bijzonder groot te zijn. Uit onderzoek van Smit et al. (2007) blijkt dat ook in Nederland de betrokkenheid van ouders varieert naar sociaal-economische status, en ook naar etniciteit, wederom in het voordeel van leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus en van autochtone afkomst. Volgens schoolleiders ontbreekt het ouders uit lagere sociale milieus, en vooral de allochtone ouders, aan de juiste attitude, kennis en vaardigheden, en stemmen de opvoedings- en leerdoelen van deze ouders in mindere mate overeen met die van de school dan die ouders uit hogere milieus. Gerelateerd aan de betrokkenheid bij school is ook het pedagogisch gezinsklimaat. Omdat het hier niet gaat om een pedagogisch onderzoek zal op de details hiervan niet worden ingegaan (zie hiervoor bijvoorbeeld Leseman 1998), maar ook dit lijkt samen te hangen met sociaal-economische factoren, en wederom in het nadeel van kinderen met een lage sociaal-economische achtergrond. In verband met het pedagogisch gezinsklimaat worden ook eenoudergezinnen wel als risicogezinnen genoemd, omdat alleenstaande ouders mogelijk minder mogelijkheden hebben om voor een stimulerende thuissituatie te zorgen of om actief betrokken te zijn bij de school van hun kind. Een correlatie tussen gezinssamenstelling en schoolprestaties wordt inderdaad vaak gevonden, maar lijkt vooral door de sociaal-economische status van de alleenstaande ouders veroorzaakt te worden (Nechyba, McEwan en Older-Aguilar 1999). Nederlands onderzoek onderschrijft dit: Dekovic, Snel en Groenendaal (1997) vinden, bij controle voor armoede en laagopgeleide ouders, geen significant effect voor eenoudergezinnen. Dronkers et al. (1999) vinden op het gebied van rekenen geen significant effect en op het gebied van taal zelfs een positief effect, als gecontroleerd wordt voor het

inkomensniveau van de ouders (zonder die controle vinden zij negatieve effecten voor zowel taal en rekenen).

Sociaal kapitaal, dat bestaat uit sociale relaties waar mensen hun voordeel mee kunnen doen, speelt in de theorie van Bourdieu (1973, Bourdieu & Passeron 1977) ook een rol. In zijn optiek hebben ook hier mensen met een hogere sociaal-economische status een voordeel, maar Coleman en Hoffer (1987) beschrijven hoe ook leerlingen uit achterstandsgroepen (lage sociaal-economische achtergrond, etnische minderheden) kunnen profiteren van sociale relaties. Zij constateerden dat op katholieke (middelbare) scholen het negatieve effect van deze sociaal-economische en etnische factoren kleiner was, en zien de 'functionele gemeenschappen' die om deze scholen bestaan als een verklaring voor dit verschijnsel. Aangezien het hier om een schoolkenmerk staat zal dit verder in 2.2.2 behandeld worden; hier is het vooral belangrijk om op te merken dat sociale relaties alternatieve rolmodellen kunnen bieden voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus. Dit is echter volgens Te Grotenhuis (1993) alleen mogelijk als kinderen in hen iets herkennen, als wat zij te bieden hebben aansluit bij de interesses, belangen en vaardigheden van de kinderen en hun ouders. Het is mogelijk dat leerlingen op religieuze scholen gemakkelijker alternatieve rolmodellen vinden, tenminste als zij die religieuze achtergrond delen. Ook mensen uit de buurt kunnen voor alternatieve rolmodellen zorgen, maar Nechyba, McEwan en Older-Aguilar (1999) concluderen uit een literatuuronderzoek dat als kenmerken van de buurtbevolking al effect hebben op schoolprestaties, dit effect klein is en vooral op latere (middelbare school-) leeftijd plaatsvindt.

Een derde vorm van kapitaal met een mogelijk effect op schoolprestaties is financieel kapitaal. Leune (1988) beschrijft verschillende manieren waarop financieel kapitaal invloed kan hebben op schoolprestaties. Ten eerste is er een verband met de kwaliteit van de huisvesting: mensen met weinig financieel kapitaal wonen vaak klein, waardoor ruimte om rustig huiswerk te maken ontbreekt. Ook zijn er in armere buurten minder mogelijkheden om sociaal en cultureel kapitaal op te bouwen, doordat er weinig mensen wonen met een sociaal-economisch hogere status en er minder culturele voorzieningen, zoals bibliotheken en clubs, beschikbaar zijn. Ook als deze voorzieningen wel beschikbaar zijn maakt een gebrek aan financieel kapitaal het moeilijk om er gebruik van te maken. Ook meer direct aan school gerelateerde uitgaven, bijvoorbeeld voor schoolreisjes en materiaal, zijn soms moeilijk op te brengen. Wat sociaal kapitaal betreft, blijkt naast het feit dat minder relaties met mensen uit sociaal-economisch hogere milieus aangegaan worden, armoede ook in het algemeen te leiden tot een vermindering van sociale contacten. Leven in armoede kan bovendien leiden tot een berustende houding: de kansen op statusverbetering worden laag ingeschat, waardoor ouders hun kinderen minder gaan stimuleren tot hoge prestaties. Hierbij sluiten de resultaten van te Grotenhuis (1993) aan: zij constateert bij een deel van de gezinnen die zij heeft onderzocht (allemaal met relatief lage inkomens, sommige met werkende, andere met werkloze ouders) een combinatie van een gebrek aan zowel financieel als ook cultureel en sociaal kapitaal, dat ook daadwerkelijk invloed lijkt te hebben op de prestaties van de kinderen. Financieel kapitaal heeft in haar onderzoek geen direct effect op de schoolprestaties, maar wel via de houding van ouders. Hoewel de opleiding van de

ouders tegenwoordig meer invloed lijkt te hebben dan financieel kapitaal (De Graaf 1987), constateren Dekovic, Snel en Groenendaal (1997) naast een effect van het opleidingsniveau van de ouders ook een zelfstandig effect van financiële armoede op zowel de ontwikkeling van schoolse vaardigheden als op schoolprestaties. Dit effect blijkt te lopen via kenmerken van het gezin en de opvoeding: arme gezinnen zijn over het algemeen minder sociaal geïntegreerd dan andere gezinnen, krijgen minder ondersteuning van buitenaf bij de opvoeding, ouders voelen zich vaker depressief en minder competent als opvoeders, en hebben minder goede relaties met elkaar en met hun kinderen. Deze factoren hebben vervolgens invloed op de ontwikkeling van schoolse vaardigheden bij de kinderen en op hun schoolprestaties. Het is overigens zeker niet het geval dat deze gezins- en opvoedingskenmerken volledig bepaald worden door de financiële situatie in het gezin. Ook Dronkers et al. (1999) vinden een zelfstandig effect van ouderlijk inkomen na controle voor andere achtergrondvariabelen. Op scholen met veel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen lijkt dit effect sterker te zijn; de auteurs geven hiervoor als mogelijke verklaring dat op dergelijke scholen het inkomen samenhangt met de mate van integratie in de Nederlandse samenleving, waardoor wat een inkomenseffect lijkt in werkelijkheid een combinatie is van een inkomenseffect en een integratie-effect.

Hoewel er belangrijke verschillen zijn tussen de hierboven samengevatte theorieën, is er steeds sprake van een soortgelijk effect: leerlingen uit sociaal-economisch lagere milieus en/of uit etnische minderheidsgroepen presteren minder goed op school. In 2.1.1 is al genoemd dat deze kenmerken van de leerlingenpopulatie sterke regionale verschillen vertonen, wat het aannemelijk maakt dat een deel van de regionale verschillen in opbrengsten hierop terug te voeren zijn. Omdat zowel de achtergrond van de individuele leerling als de samenstelling van de leerlingenpopulatie van belang zijn, zijn twee hypothesen geformuleerd:

8. Leerlingen met lageropgeleide ouders zullen minder goed presteren; bij controle voor het opleidingsniveau van de ouders zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Wat etniciteit betreft is de hypothese als volgt:

9. Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen minder goed presteren; bij controle voor etniciteit zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Bij leerlingen uit etnische minderheidsgroepen kunnen bovendien de taalvaardigheid in het Nederlands en het aantal jaren dat de leerling in Nederland gewoond heeft een rol spelen. Deze kenmerken komen aan de orde in de volgende twee hypothesen:

10. Naarmate leerlingen het Nederlands beter beheersen, zullen de prestaties stijgen; bij controle voor de taalvaardigheid in het Nederlands zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

11. Naarmate leerlingen langer in Nederland gewoond hebben, zullen de prestaties stijgen; bij controle voor het aantal jaren dat leerlingen in Nederland gewoond hebben zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Hoewel het onduidelijk is of de gezinssamenstelling een zelfstandig effect heeft op de prestaties van leerlingen zal deze factor toch meegenomen worden; hierover is de volgende hypothese opgesteld:

12. Leerlingen uit eenoudergezinnen zullen minder goed presteren; bij controle voor gezinssamenstelling zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

### **2.2.2 Schoolkenmerken**

Naast de eigen achtergrond van leerlingen kan ook de sociaal-economische en etnische compositie van de leerlingenpopulatie de schoolprestaties beïnvloeden. Deze invloed kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door vergelijkingsprocessen, die verschillende vormen aan kunnen nemen. Aan de ene kant kan een hoog gemiddeld prestatieniveau in een klas leiden tot een verhoging van de norm waaraan leerlingen proberen te voldoen, waardoor de prestaties verbeteren. Aan de andere kant is het ook mogelijk dat zwakkere leerlingen in een dergelijke klas gedemotiveerd raken en juist minder goed gaan presteren. Deze effecten kunnen bovendien verschillend uitwerken voor verschillende groepen leerlingen (betere dan wel zwakkere leerlingen). Uit onderzoek van Guldmond (1994) bleek dat vooral normatieve processen een belangrijke rol spelen: de samenstelling van de klas bepaalt de norm voor het prestatieniveau (zie verder Guldmond 1994). Ook kan de samenstelling van de leerlingenpopulatie de verwachtingen van leerkrachten beïnvloeden, zoals in 2.1.1 al genoemd is. Dit effect kan lopen via de kwaliteit van het onderwijsleerproces lopen, maar dit hoeft niet zo te zijn. Terwel (2003) wijst er bijvoorbeeld op dat ook terloops gemaakte opmerkingen van leerkrachten de prestaties van leerlingen kunnen beïnvloeden. Resultaten van Van der Hoeven-Van Doornum (1990) lijken dit te ondersteunen: zij constateert dat leerkrachten ze hun inschatting van het type voortgezet onderwijs dat geschikt is voor een leerling mede baseren op het sociale milieu waaruit het kind afkomstig is. Dit geanticipeerde schooltype heeft geen effect op de onderwijsdoelen, maar zowel het geanticipeerde schooltype als de onderwijsdoelen hebben effect op de leerprestaties. Ook Volman, Deckers en Roeleveld (1997) vinden een effect van leerkrachtverwachtingen op prestaties van leerlingen: als leerkrachten vinden dat je 'op een school als deze' niet te veel van de leerlingen kunt verwachten, zijn de rekenprestaties lager. Of die verwachtingen leiden tot de mindere prestaties of andersom is niet duidelijk (zie hiervoor ook Scheerens 1989).

Compositie-effecten zijn vaak onderzocht, maar niet met eenduidige resultaten. Een onderzoek waarin dergelijke effecten gevonden worden is Jungbluth (1997). Hij constateert dat ook na controle voor individuele kenmerken de prestaties van leerlingen negatief beïnvloed worden als zij op een school zitten met veel leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond of met veel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Peetsma et al. (2006) geven een overzicht van studies op dit gebied en

constateren dat hoewel veel studies een compositie-effect vinden, dit voor veel andere studies juist niet het geval is. Hun eigen onderzoek betreft niet de prestaties aan het eind van de schoolperiode, maar de vooruitgang die leerlingen geboekt hebben tussen groep 4 en 6. Ze concluderen dat leerlingen uit etnische minderheidsgroepen meer vooruitgang boeken in rekenen in klassen met een meerderheid leerlingen uit diezelfde groepen, terwijl Nederlandse leerlingen het juist beter doen in klassen met een meerderheid Nederlandse leerlingen. Compositie naar sociaal-economische status heeft in dit onderzoek geen effect op de rekenprestaties, maar wel op de taalprestaties, met minder vooruitgang naarmate het percentage leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond toeneemt. Compositie van de leerlingenpopulatie lijkt dus wel een effect te hebben, maar mogelijk niet op alle vaardigheden in dezelfde mate en op dezelfde manier. Wel blijken, als er effecten gevonden worden, zowel sociaal-economische status als etniciteit een rol te spelen, zoals verwoord in de volgende hypothesen:

13. Naarmate het aandeel leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus in een klas hoger is, zullen de prestaties van leerlingen lager zijn; bij controle voor het aandeel leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

14. Naarmate het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in een klas hoger is, zullen de prestaties van leerlingen lager zijn; bij controle voor het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Ook de denominatie van een school kan de opbrengsten beïnvloeden. In 2.1.3 is al besproken hoe dit via het onderwijsleerproces kan gebeuren, maar er zijn ook andere manieren waarop de denominatie van een school effect kan hebben op de prestaties van leerlingen. Een belangrijke theorie op dit gebied (afkomstig van Coleman en Hoffer 1987) draait om functionele gemeenschappen die achterstandsleerlingen kunnen helpen om (toch) beter te presteren. Een functionele gemeenschap bestaat uit zowel de leerlingen als hun ouders, die elkaar kennen en met elkaar omgaan. Religieuze gemeenschappen onderscheiden zich van andere gemeenschappen doordat zowel kinderen als volwassenen deel uitmaken van de gemeenschap. Ook een buurt kan de basis vormen voor een functionele gemeenschap, maar volgens Coleman en Hoffer komt (kwam) dit (in de V.S.) steeds minder voor vanwege technologische ontwikkelingen waardoor mensen minder aan hun woonplaats gebonden zijn (interessant genoeg stellen zij dat landelijke gebieden hierop een uitzondering vormen). Voor kinderen uit families met weinig sociale relaties kan een school die gebaseerd is op een functionele gemeenschap een belangrijke aanvulling bieden. Op scholen gebaseerd op een dergelijke gemeenschap ontstaat namelijk een gedeeld waardepatroon omtrent onderwijs dat leerlingen stimuleert tot goede prestaties. De meeste niet-religieus gebonden private scholen zijn volgens de auteurs juist gebaseerd op individualisme: de ouders kiezen individueel voor de school, niet vanwege een binding aan een gemeenschap maar vanwege de waarden die voor hen belangrijk zijn. Deze scholen zouden dus voor leerlingen die vanuit de thuissituatie minder sociaal kapitaal hebben



meegekregen nadelig kunnen zijn. Dronkers en Corten (2005) hebben de these van Coleman en Hoffer getoetst met data uit 19 westerse landen, en vonden een interactie-effect tussen schooltype (privaat overheidsafhankelijk vs. openbaar) en cultureel bezit van de ouders: bijzondere scholen zijn effectiever voor leerlingen waarvan de ouders weinig klassieke literatuur, poëzie en kunstwerken bezitten. Dit effect blijkt niet via het schoolklimaat te lopen, wat volgens de auteurs in tegenspraak is met de these van Coleman en Hoffer. Uit internationaal vergelijkend onderzoek van Dronkers en Robert (2004) blijkt echter wel dat de verklaring voor de betere resultaten op bijzondere scholen onder andere gezocht moet worden in een gunstiger schoolklimaat (hoge leerkrachtverwachtingen, een hoge moreel van de leerkrachten, positief gedrag van leerkrachten ten opzichte van leerlingen, en een gebrek aan wangedrag bij de leerlingen). Dit schoolklimaat zou dan niet speciaal de hogere effectiviteit voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus verklaren, maar wel de hogere opbrengsten in het algemeen.

Dat de opbrengsten op rooms-katholieke scholen hoger te zijn dan (vooral) op openbare scholen is mogelijk zeer belangrijk bij het verklaren van regionale verschillen, omdat de denominaties zeer ongelijk verdeeld zijn over de regio's. Uit onderzoek van Van der Hoeven-Van Doornum (1990) blijkt zelfs dat het effect van regio verdwijnt als gecontroleerd wordt voor denominatie (dit is in tegenspraak met de resultaten van Jungbluth 1997). Omdat het denominatie-effect dus mogelijk niet (volledig) via de kwaliteit van het onderwijsleerproces loopt, is ook voor de opbrengsten een hypothese geformuleerd:

15. Op rooms-katholieke scholen zullen leerlingen beter presteren, en op openbare scholen minder goed dan op scholen van andere denominaties; bij controle voor denominatie zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Andere schoolkenmerken waarvan uit empirisch onderzoek blijkt dat zij mogelijk invloed hebben op de opbrengsten zijn de grootte van de school (Van der Grift en Houtveen 2006, Van Ruijven 2004, Jungbluth 1997) en het aantal scholen dat onder één bestuur valt (Hofman 1997), maar deze effecten zijn waarschijnlijk niet direct, maar via de leerlingenpopulatie of de kwaliteit van het onderwijsleerproces. In dit onderzoek is dit laatste evenals de opbrengsten een afhankelijke variabele, maar het verband tussen deze twee (zie Van der Grift en Houtveen 2006) moet niet uit het oog verloren worden. Daarom is geen hypothese opgesteld die een direct verband tussen deze schoolkenmerken en opbrengsten veronderstelt, maar wel een wat betreft het verband tussen de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de opbrengsten. Omdat het niet onwaarschijnlijk is dat verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces gedeeltelijk terug te voeren zijn op regiokenmerken die in dit onderzoek niet meegenomen kunnen worden, wordt ook in deze hypothese een verband met regionale verschillen in opbrengsten aangenomen:

16. Naarmate de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger is, zullen leerlingen beter presteren; bij controle voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

## 3. Methodologie

### 3.1 Data

De data voor dit onderzoek zijn afkomstig uit verschillende bestanden van de Inspectie van het Onderwijs, aangevuld met een bestand van het Sociaal en Cultureel Planbureau met gegevens over de sociaal-economische status van wijken en een bestand met gegevens op leerlingniveau die in het kader van het zesde meting van het PRIMA-cohortenonderzoek verzameld zijn. Alle data op schoolniveau zijn afkomstig uit inspectiebestanden en alle data op leerlingniveau uit het PRIMA-bestand. De bestanden van de inspectie bevatten gegevens over 6783 door de overheid bekostigde basisscholen. Deze gegevens zijn verzameld door middel van vragenlijsten die ingevuld zijn door scholen en door middel van bezoeken aan scholen door inspecteurs. Het gaat om bijna alle basisscholen die in de periode 2006-2007 geopend waren; een klein deel van de basisscholen (145 in totaal) ontbreekt door verschillende technische redenen. Er is voor de meeste variabelen op schoolniveau weinig sprake van ontbrekende waarden; een belangrijke uitzondering vormen de opbrengsten, zie hiervoor 3.2.1.

Voor 569 scholen zijn gegevens op leerlingniveau beschikbaar; het gaat in totaal om 13118 leerlingen. Deze gegevens zijn verzameld in het kader van de zesde meting van het PRIMA-cohortenonderzoek, die in het schooljaar 2004-2005 heeft plaatsgevonden. Dit onderzoek is uitgevoerd door ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut. Bij het onderzoek waren 600 scholen betrokken; 31 hiervan ontbreken echter in het inspectiebestand en kunnen dus niet meegenomen worden in dit onderzoek. Bij die 600 scholen gaat het om 420 scholen die een representatieve steekproef van alle Nederlandse basisscholen vormen (de referentiesteekproef), en 180 scholen die zodanig zijn geselecteerd dat voldoende leerlingen uit de doelgroepen van het Onderwijsachterstandenbeleid in de dataset voorkomen. Bij de referentiesteekproef is rekening gehouden met provincie, urbanisatiegraad, denominatie en samenstelling van de leerlingenpopulatie (naar sociaal-economische status en etniciteit). Met schoolgrootte is bij de steekproef geen rekening gehouden, maar achteraf is wel onderzocht of er significante afwijkingen optreden ten opzichte van de volledige populatie, wat niet het geval was. Waar bij de werving van scholen sprake was van non-respons werd een vervangende school geselecteerd. Omdat deze vervangende scholen niet altijd even geschikt waren als de oorspronkelijk geworven school zijn bepaalde typen scholen enigszins over- of ondervertegenwoordigd. Zo zijn scholen uit weinig stedelijke gebieden oververtegenwoordigd en scholen uit sterk stedelijke gebieden juist ondervertegenwoordigd. Ook namen er relatief weinig scholen uit de provincie Utrecht deel. Deze afwijkingen zijn echter niet zodanig groot dat verwacht moet worden dat ze ertoe leiden dat effecten die optreden niet gevonden worden. Door de aanvullende steekproef van 180 scholen zijn scholen met veel achterstandsleerlingen oververtegenwoordigd. Dit is voor de verklarende analyse eerder een voordeel dan een nadeel, omdat bij zeer kleine aantallen achterstandsleerlingen effecten van sociaal-economische status en etniciteit mogelijk niet aan te tonen zouden zijn, terwijl ze wel degelijk optreden. Wel zorgt deze niet-

representativiteit ervoor dat de data niet geschikt zijn voor de beschrijvende analyse, die dus alleen op schoolniveau zal plaatsvinden.

De achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn verzameld via een vragenlijst die door medewerkers van de scholen is ingevuld. Verder is in het kader van het PRIMA-onderzoek onder andere een intelligentietest uitgevoerd, waarvan de scores hier gebruikt zullen worden. Ook is aan de leerkrachten een aantal vragen gesteld over de leerlingen, waaronder de mate waarin ze aanspreekbaar zijn in het Nederlands. Tenslotte is voor de leerlingen in groep 8 door de scholen een uitstroomformulier aangeleverd, met daarop onder andere of de leerlingen aan de Cito-Eindtoets heeft deelgenomen en zo ja, welke score de leerling behaald heeft (alle gegevens over het PRIMA-onderzoek zijn afkomstig uit Driessen, Langen & Vierke 2006).

## 3.2 Operationalisering van de variabelen

### 3.2.1 Afhankelijke variabelen

#### *Kwaliteit van het onderwijsleerproces*

De kwaliteit van het onderwijsleerproces wordt gemeten aan de hand van acht indicatoren die door de Inspectie van het Onderwijs gebruikt worden om de onderwijskwaliteit te bepalen (zie Inspectie van het Onderwijs 2005). Deze indicatoren zijn gebaseerd op wettelijke voorschriften. De hier gebruikte indicatoren vormen een subset van de indicatoren uit het waarderingskader dat door de inspectie gebruikt wordt bij de periodieke kwaliteitsonderzoeken, die in principe eenmaal per vier jaar plaatsvinden (voor meer achtergrond bij deze indicatoren: zie Inspectie van het Onderwijs 2009). Deze acht indicatoren zijn de *normindicatoren* die door de inspectie gebruikt worden om te bepalen of een school de kwaliteit van het onderwijs voldoende waarborgt. Bij onvoldoendes voor twee of meer van deze normindicatoren gecombineerd met onvoldoende eindopbrengsten of (in het geval van scholen waarbij de eindopbrengsten niet te bepalen zijn) onvoldoende kwaliteitszorg wordt een school als zeer zwak aangemerkt. Het gaat om de volgende acht indicatoren:

- De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen;
- De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8;
- De school met een substantieel aantal leerlingen met een leerlinggewicht biedt leerinhouden aan bij Nederlandse taal die passen bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met een taalachterstand;
- De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer;
- De leraren leggen duidelijk uit;
- De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten;

- De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen;
- De school voert de zorg planmatig uit.

De inspectie bepaalt in hoeverre de indicatoren bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs. Hierbij is bij sommige scholen een vierpuntsschaal en bij andere scholen een tweepuntsschaal gebruikt; om vergelijking mogelijk te maken is de vierpuntsschaal ook omgezet in een tweepuntsschaal, waarbij 0=onvoldoende en 1=voldoende. Omdat bij sommige scholen waarderingen voor één of meer van de acht indicatoren ontbreken is dit aantal voldoende gedeeld door het aantal factoren waarvoor een waardering beschikbaar is en vervolgens vermenigvuldigd met honderd, waardoor de uiteindelijke schaal van 0 tot 100 loopt en het percentage voldoende scores weergeeft.

Voor dit onderzoek worden oordelen gebruikt afkomstig uit de jaren 2003-2007, uit deze periode voor elke school steeds de meest recente beschikbare gegevens. Voor een overgrote meerderheid (97,1%) van de scholen zijn oordelen op alle acht normindicatoren beschikbaar; slechts bij 0,3% van de scholen ontbreken ze alle acht.

### *Opbrengsten*

De opbrengsten zijn op twee niveaus gemeten, voor de beschrijvende analyse op schoolniveau en voor de verklarende analyse op leerlingniveau.

#### *Schoolniveau*

Voor de beschrijvende analyse is als opbrengstenmaat een gewogen gemiddelde (naar aantal deelnemers) berekend uit de gemiddelde scores (op schoolniveau) op de Cito Eindtoets Basisonderwijs in de jaren 2005, 2006 en 2007. Deze score is gebaseerd op resultaten op de gebieden taal, rekenen-wiskunde en studievoordigheden en kan in principe variëren van 501 tot 550 (zie voor meer informatie Cito 2009a). Er is gebruik gemaakt van ruwe scores, die dus niet gecorrigeerd zijn voor kenmerken van de deelnemers. Aangezien scores op andere eindtoetsen moeilijk vergelijkbaar zijn met Cito-scores moeten scholen die geen gebruik maken van de Cito-eindtoets, of slechts voor een deel van de leerlingen deze toets gebruiken, helaas afvallen. Dit kan problematisch zijn, zeker als scholen er juist voor kiezen geen gebruik te maken van de Cito-toets omdat deze scores (ook) gebruikt worden om de kwaliteit van scholen te vergelijken (zie Dagblad v/h Noorden 2009). Om de betrouwbaarheid van de gegevens te waarborgen is ervoor gekozen om alleen die scholen mee te nemen die in alledrie de jaren 2005-2007 gebruik gemaakt hebben van de Cito-toets. Zeker voor kleine scholen kunnen de scores van jaar tot jaar namelijk sterk verschillen. In het hier gebruikte bestand vertegenwoordigen de scholen waarvoor geen of onvoldoende Cito-scores beschikbaar zijn 24,3% van het totaal, en deze scholen verschillen op een aantal punten van de totale populatie.

Scholen die niet alledrie de jaren 2005-2007 gebruik hebben gemaakt van de Cito-toets zijn gemiddeld iets kleiner (218 leerlingen) dan scholen die wel alledrie de jaren gebruik hebben gemaakt van de Cito-toets (228 leerlingen). Het gaat opvallend vaak om overig bijzondere scholen (niet openbaar, rooms-katholiek of protestants-christelijk), terwijl scholen die wel alledrie de jaren deelnamen aan de Cito-toets juist vaak rooms-katholiek zijn. Ook zijn scholen die de Cito-toets niet alledrie de jaren gebruikt hebben relatief vaak eenpitters (scholen met een eigen bestuur, waaronder geen andere scholen vallen). Qua leerlingenpopulatie valt op dat scholen die alledrie de jaren gebruik gemaakt hebben van de Cito-toets gemiddeld een hoger percentage 0,90-leerlingen tellen. Het is ook niet onbelangrijk te vermelden de scholen waarvoor geen gebruik gemaakt kan worden van Cito-scores duidelijk lager scoren op de kwaliteit van het onderwijsleerproces (volgens de hierboven beschreven operationalisatie): deze scholen hebben gemiddeld een score van 0,9059, terwijl scholen waarvoor wel voldoende Cito-scores beschikbaar zijn 0,9297 scoren. Alle genoemde verschillen zijn significant ( $p < 0,05$ ).

Er treden bovendien ook regionale verschillen op in het Cito-toetsgebruik. Vooral in Noord-Holland wordt de Cito-toets weinig gebruikt; het percentage scholen waarvoor voldoende Cito-scores beschikbaar is is hier significant lager ( $p < 0,05$ ) dan in alle andere provincies. Ook in Friesland is het percentage scholen dat alledrie de jaren gebruik heeft gemaakt relatief laag, alleen het verschil met Drenthe is niet significant. Hierbij moet wel vermeld worden dat zelfs in Noord-Holland voor meer dan de helft van de scholen (56%) voldoende Cito-scores beschikbaar zijn; het is dus niet zo dat voor bepaalde regio's nauwelijks opbrengstgegevens aanwezig zijn.

Naast het feit dat scholen die wel en niet gebruik maken van deze toets op een aantal punten van elkaar verschillen, is er ook een ander nadeel van deze meetmethode: het beginniveau van de leerlingen is onbekend. Hierdoor is de bijdrage van de school aan de resultaten onduidelijk: verschillen in toetsscores kunnen immers ook veroorzaakt zijn door verschillen in beginniveaus. Correctie voor deze beginniveaus zou daarom wenselijk zijn, maar is helaas in dit onderzoek niet mogelijk. Om deze reden is het des te belangrijker om naast de opbrengsten ook de inspectieoordelen over de kwaliteit van het onderwijsleerproces mee te nemen als afhankelijke variabele.

### *Leerlingniveau*

Voor de verklarende analyse wordt gebruik gemaakt van gegevens op leerlingniveau. Ook op dit niveau wordt gebruik gemaakt van Cito-scores, maar slechts van één jaar: 2005. Ook hier speelt mee dat het gebruik van deze toets regionale verschillen vertoont, maar het is niet zo dat bepaalde regio's geheel ontbreken. Het is onwaarschijnlijk dat de ondervertegenwoordiging van een aantal regio's ertoe zal leiden dat effecten niet gevonden worden. Cito-scores zijn beschikbaar voor 65,5% van de leerlingen. Van 15,2% van de leerlingen is bekend dat zij niet deelgenomen hebben. Voor 2,2% geldt dat zij volgens de gegevens in het bestand wel deelgenomen hebben, maar dat hun score toch niet in beschikbaar is. Van 17,2% staat niet geregistreerd of zij deelgenomen hebben; hun scores (als zij

hebben deelgenomen) zijn in elk geval niet beschikbaar. In Drenthe zijn relatief de minste scores beschikbaar: voor 40,1% van de leerlingen. Het is dus wederom niet het geval dat er provincies zijn waarvoor nauwelijks scores beschikbaar zijn. Ook voor de scholen in de vier grote steden (G4) en de 32 middelgrote steden (G32)<sup>1</sup> zijn voldoende gegevens beschikbaar.

### 3.2.2 Onafhankelijke variabelen

#### *Leerlingenkenmerken*

Bij de verklarende variabelen op leerlingniveau gaat het om het opleidingsniveau van de ouders, de etnische herkomst van de leerlingen, hun taalvaardigheid in het Nederlands, het aantal jaren dat ze in Nederland gewoond hebben, en de gezinssamenstelling. Naast de leerlingenkenmerken waarover hypothesen zijn opgesteld is ook een aantal controlevariabelen meegenomen, namelijk geslacht, leeftijd, en IQ.

#### *Opleidingsniveau ouders*

Het opleidingsniveau van de ouders is oorspronkelijk gemeten in vier categorieën (LO, LBO, MBO, HBO/WO), zowel voor de moeder als de vader. Voor dit onderzoek zijn hieruit drie dummyvariabelen geconstrueerd, die het opleidingsniveau van de hoogst opgeleide ouder weergeven (LO, LBO, of HBO/WO – MBO is de referentiecategorie). Bij leerlingen waarvan maar voor één ouder het opleidingsniveau beschikbaar is kon uiteraard alleen naar die ouder gekeken worden.

#### *Etnische herkomst*

Voor 99,3% van de leerlingen zijn gegevens over de herkomst van hun ouders beschikbaar. In het PRIMA-bestand is dit gemeten als een nominale variabele waarin 13 herkomstlanden onderscheiden zijn, plus een categorie 'overig'. Deze gegevens zijn voor beide ouders apart opgenomen. Voor dit onderzoek zijn dummyvariabelen geconstrueerd: Surinaams, Antilliaans, Turks, Marokkaans, overig allochtoon, en gemengd autochtoon/allochtoon. Leerlingen vallen onder een van de vier genoemde etnische groepen als beide ouders (of de ene ouder waarvan de herkomst bekend is) uit dit land afkomstig is. Komen beide ouders uit verschillende landen, maar wel beide niet uit Nederland, dan valt de leerling onder de categorie 'overig allochtoon'. Dit geldt ook voor leerlingen waarvan beide ouders uit het buitenland komen, maar niet uit één van de vier genoemde landen. Komt één ouder uit het buitenland en één uit Nederland dan valt de leerling onder de categorie 'gemengd autochtoon/allochtoon'. Deze groep leerlingen wordt niet bij de categorie 'overig allochtoon' genomen

---

<sup>1</sup> De G32 zijn: Alkmaar, Almelo, Almere, Amersfoort, Apeldoorn, Arnhem, Breda, Den Bosch, Deventer, Dordrecht, Ede, Eindhoven, Emmen, Enschede, Groningen, Haarlem, Haarlemmermeer, Heerlen, Helmond, Hengelo, Leeuwarden, Leiden, Lelystad, Maastricht, Nijmegen, Schiedam, Tilburg, Venlo, Vlissingen, Zaanstad, Zoetermeer en Zwolle. Deze 32 gemeenten zijn in 2001, naast de G4 en 4 provincies, geselecteerd als doelgroep voor het onderwijskansenbeleid (Klein & Ledoux 2002).

omdat aannemelijk is dat zowel de autochtone als de allochtone ouder invloed heeft op de ontwikkeling van het kind. Leerlingen waarvan beide ouders (of de ene ouder waarvan de herkomst bekend is) uit Nederland komen functioneren als referentiecategorie.

#### *Aantal jaar woonachtig in Nederland*

In het PRIMA-bestand is het aantal jaren dat een leerling in Nederland verblijft opgenomen als een ordinale categorie, met ongelijke categorieën (tot één jaar, één tot drie jaar, vier tot vijf jaar, vijf jaar maar niet altijd, altijd). Deze variabele is omgezet in een dummyvariabele 'niet altijd in Nederland', waarbij 'altijd in Nederland' als referentiecategorie functioneert. Deze variabele is voor 96,2% van de leerlingen beschikbaar.

#### *Taalvaardigheid Nederlands*

Aan leerkrachten is gevraagd de mate van aanspreekbaarheid in het Nederlands aan te geven op een vijfpuntsschaal, waarbij 1=heel slecht en 5=heel goed. Deze variabele is voor 66,9% van de leerlingen beschikbaar.

#### *Gezinssamenstelling*

Van 98,4% van de leerlingen is bekend of zij uit een een- dan wel een tweeoudergezin komen. In het PRIMA-bestand is ook opgenomen of het om een vader- dan wel een moedergezin gaat; voor dit onderzoek is de variabele gedichotomiseerd en is 'eenoudergezin' opgenomen als dummyvariabele (tweeoudergezinnen zijn dus de referentiecategorie).

#### *Geslacht*

Hoewel er geen hypothese is omtrent het effect van geslacht, en het niet aannemelijk is dat deze variabele regionaal varieert, is deze toch opgenomen in de analyse. Jongens blijken namelijk jaar na jaar steeds iets beter te scoren dan meisjes (Cito 2009b), en de geslachten zijn in de dataset niet gelijk verdeeld over de regio's (in Drenthe bestaat de populatie bijvoorbeeld voor maar liefst 57,4% uit meisjes). Geslacht is opgenomen als een dummyvariabele, waarbij 1 staat voor jongen. Dit kenmerk is beschikbaar voor 98,9% van de leerlingen.

#### *Leeftijd*

Voor 99,3% van de leerlingen is de leeftijd (in jaren en maanden) ten tijde van de Cito-toets (februari 2005) beschikbaar. Het opnemen van leeftijd in de analyse is belangrijk omdat er een negatief verband bestaat tussen leeftijd en Cito-score (Cito 2009b) en ook qua leeftijd in de dataset significante verschillen optreden.



## *IQ*

De score voor IQ is het aantal vragen dat leerlingen goed hebben beantwoord bij een test die in het kader van het PRIMA-onderzoek uitgevoerd is. De test bestond uit 34 vragen, waardoor de maximale score 34 is. Het gaat om een non-verbale intelligentietest, met twee onderdelen: 'figuren samenstellen' (19 vragen) en 'exclusie' (15 vragen) (Driessen, Langen en Vierke 2006). Voor 86,2% van de leerlingen is deze score beschikbaar. Omdat het om een non-verbale test gaat kan aangenomen worden dat het effect van scholen op de IQ-score beperkt zal zijn. Controle voor deze score zorgt er dus voor dat de opbrengstmaat beter het effect van het genoten onderwijs weergeeft.

## *Schoolkenmerken*

Bij de verklarende kenmerken op schoolniveau gaat het om de compositie van de leerlingenpopulatie, de denominatie, het aantal leerlingen, het aantal scholen onder een bestuur en het niveau van de kwaliteitszorg.

### *Compositie van de leerlingenpopulatie*

Voor de compositie van de leerlingenpopulatie op schoolniveau worden twee maten gebruikt, ten eerste het percentage gewichtenleerlingen en ten tweede de SES-statusscore van het postcodegebied waarin de school staat. Deze tweede maat is eigenlijk een wijkenmerk, maar wordt hier gebruikt als benadering van de compositie van de leerlingenpopulatie van scholen.

Voor de bekostiging van scholen wordt aan bepaalde leerlingen een zogenaamd gewicht toegekend. In de oude gewichtenregeling, die voor leerlingen in groep acht (de groep die deelneemt aan de Cito-eindtoets) nog in gebruik is, geldt dat autochtone achterstandsleerlingen het gewicht 0,25 toegekend krijgen, en allochtone achterstandsleerlingen het gewicht 0,90. Hiernaast bestaan de gewichten 0,40 en 0,70 voor respectievelijk schipperskinderen en woonwagen- en zigeunerkinderen, maar aangezien het hier om zeer kleine groepen gaat zullen die verder in de analyses niet meegenomen worden. De overige leerlingen krijgen geen gewicht, en worden 0,00-leerlingen genoemd.

De precieze definiëring van 'achterstandsleerling' is voor autochtone en allochtone leerlingen verschillend. Voor autochtone leerlingen geldt dat zij het gewicht 0,25 toegekend krijgen als beide ouders (of in het geval van een eenoudergezin de betreffende ouder) maximaal een opleidingsniveau van LBO/VBO bereikt heeft. Allochtone leerlingen krijgen het gewicht 0,90 toegekend als: (1) de vader/verzorger maximaal een opleidingsniveau van LBO/VBO bereikt heeft, of (2) de moeder/verzorger maximaal een opleidingsniveau *lager* dan LBO/VBO bereikt heeft, of (3) de meest verdienende ouder een beroep in loondienst uitoefent, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geen inkomen uit tegenwoordige arbeid geniet. Waar autochtone leerlingen dus pas een

gewicht toegekend krijgen als beide ouders laagopgeleid zijn, is bij allochtone leerlingen één laagopgeleide ouder voldoende, en speelt ook het beroepsniveau van de ouders een rol.

Onder de allochtone leerlingen vallen leerlingen waarvan tenminste één van de ouders afkomstig is uit Griekenland, Italië, het voormalig Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije, Suriname, de Nederlandse Antillen, Aruba of een ander niet-Engelstalig land buiten Europa (met uitzondering van Indonesië), of behoort tot de Molukse bevolkingsgroep (voor meer informatie over de gewichtenregeling zie Bosker en Guldmond 2004).

Het percentage 0,90-leerlingen geeft dus geen exact beeld van de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, ten eerste doordat de categorie leerlingen met zeer verschillende etnische achtergronden bevat, en ten tweede doordat allochtone leerlingen uit hogere sociale milieus niet meegenomen worden. Ook de samenstelling naar sociaal-economische achtergrond kan met de percentages gewichtenleerlingen niet precies gemeten worden, niet alleen doordat voor autochtone en allochtone leerlingen verschillende maatstaven gelden, maar ook doordat voor beide groepen slechts twee categorieën (achterstand en niet-achterstand) bestaan. Met verschillen binnen de groepen gewichtenleerlingen (bijvoorbeeld tussen ouders die in het geheel geen onderwijs gevolgd hebben en ouders met een LBO-diploma) en niet-gewichtenleerlingen (bijvoorbeeld tussen ouders met een mavo-diploma en academisch geschoolde ouders) kan zo in het geheel geen rekening gehouden worden (zie Dronkers & Deckers 1998, Godlieb 2008).

Helaas zijn geen precieze gegevens beschikbaar over de percentages gewichtenleerlingen in groep acht; in plaats hiervan zal gebruik gemaakt moeten worden van de percentages gewichtenleerlingen in de leeftijd 11-14 jaar, waarin zich de meeste achtstegroepers (maar ook een deel van de zevendegroepers) bevindt. Dit is dus slechts een benadering van de samenstelling van de groep leerlingen bij wie de opbrengsten gemeten zijn. Ook bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces is van deze gegevens gebruik gemaakt, omdat bij de percentages over de scholen als geheel de oude en de nieuwe gewichtenregeling door elkaar lopen. De percentages gewichtenleerlingen zijn voor vrijwel alle scholen (99,9%) beschikbaar; het gaat om gegevens van 1 oktober 2005.

Omdat bij de gewichten zowel SES als etniciteit een rol spelen, en SES bovendien niet erg precies gemeten wordt, is besloten ook SES-statusscores van de wijken waarin de scholen staan mee te nemen. Deze SES-statusscores worden door het Sociaal en Cultureel Planbureau voor elk viercijferig postcodegebied berekend, gebaseerd op vier factoren: gemiddeld inkomen, percentage huishoudens met een laag inkomen, percentage inwoners zonder betaalde baan, en percentage huishoudens met gemiddeld een lage opleiding. Deze vier factoren zijn door middel van een principale-componentenanalyse samengebracht tot één score met een gemiddelde van 0, waarbij negatieve scores voor een hoge status staan en positieve voor een lage (SCP 1998, zie ook Roetig & Zwakhals 2006). Deze score is voor dit onderzoek vermenigvuldigd met -1, zodat een hoge score staat voor een hoge sociaal-economische status.

Viercijferige postcodegebieden vormen een redelijke benadering voor het directe voedingsgebied van een basisschool hoewel dit soms gedeeltelijk in aangrenzende postcodegebieden kan liggen (Karsten et al. 2003). Bij een deel van de scholen wijkt de leerlingenpopulatie aanzienlijk af van de samenstelling van de buurt, maar het gaat hier slechts om 6.2% van de scholen. De meeste ouders kiezen voor een school in het postcodegebied waar zij wonen (Karsten et al. 2002), waarbij echter in aanmerking moet worden genomen dat als er meerdere scholen in één postcodegebied staan, die mogelijk sterk kunnen verschillen qua leerlingenpopulatie. Deze statusscores zijn daarom slechts een benadering van de gemiddelde SES van de leerlingenpopulatie. Voor dit onderzoek worden gegevens uit 2006 gebruikt. Voor een klein aantal postcodegebieden is geen statusscore beschikbaar; dit geldt in elk geval voor die gebieden die én minder dan vijf huishoudens tellen én minder dan 25 inwoners (SCP 2007). Hierdoor ontbreekt deze variabele bij vier scholen (0,1% van het totaal).

### *Overige schoolkenmerken*

Onder de overige schoolkenmerken vallen denominatie, schoolgrootte, aantal scholen per bestuur en kwaliteitszorg. Voor denominatie geldt een indeling in vier groepen: openbaar, rooms-katholiek, protestants-christelijk en overig bijzonder. Gegevens over de denominatie zijn voor vrijwel alle scholen (99,9%) beschikbaar. Gegevens over het totale aantal leerlingen en het aantal scholen per bestuur zijn zelfs voor alle 6783 scholen aanwezig. Deze gegevens zijn afkomstig van CFI; deze gegevens zijn verzameld in verband met de bekostiging en door scholen aan CFI doorgegeven. Voor de denominaties zijn voor de verklarende analyse dummyvariabelen gemaakt.

De maat voor kwaliteitszorg is gebaseerd op inspecteuroordelen, die net als de oordelen voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces gedichotomiseerd zijn naar voldoende/onvoldoende. De uiteindelijke maat is een gemiddelde uit 5 indicatoren:

1. De school heeft inzicht in de verschillen in onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie;
2. De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten en het leren en onderwijzen;
3. De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten;
4. De school borgt de kwaliteit van het leren en onderwijzen;
5. De school rapporteert aan belanghebbenden inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs.

Evenals de maat voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces is ook deze maat vermenigvuldigd met 100 zodat de uiteindelijk schaal van 0 tot 100 loopt. Voor 97,8% van de scholen zijn gegevens over de kwaliteitszorg beschikbaar.

## Regio

Regio zal op twee manieren geoperationaliseerd worden: er zal gekeken worden naar verschillen tussen provincies en naar verschillen tussen de 4 grote steden, de 32 middelgrote steden en de overige gemeenten. Deze gegevens zijn voor alle scholen beschikbaar. Voor zowel de provincies als de steden zijn voor de verklarende analyse dummyvariabelen gemaakt.

### 3.3 Methode: beschrijvende analyse

In het eerste gedeelte van het empirische onderzoek zullen regionale verschillen beschreven worden in zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen. Hierin zullen de volgende kenmerken van de regio's (provincies en G4/G32/overige gemeenten) behandeld worden:

- gemiddelde scores (op schoolniveau) voor opbrengsten en kwaliteit van het onderwijsleerproces;
- leerlingenpopulatie: percentages scholen uit vier categorieën (>50% 0,00-leerlingen, >50% 0,25-leerlingen, >50% 0,90 leerlingen, overig);
- schoolkenmerken: percentages scholen uit vier denominatiegroepen, percentage eenpitters.

### 3.4 Methode: verklarende analyse

Voor de twee afhankelijke variabelen zijn bij de verklarende analyse verschillende methoden gebruikt, die elk apart hieronder beschreven worden.

#### 3.4.1 De kwaliteit van het onderwijsleerproces

In het verklarende onderzoek omtrent de kwaliteit van het onderwijsleerproces zal als afhankelijke variabele het aandeel voldoende oordelen op normindicatoren opgenomen worden. Omdat de onafhankelijke variabelen op verschillende niveaus zijn gemeten (de SES-statusscore op wijkniveau en de overige variabelen op schoolniveau) is gekozen voor een multilevelanalyse. In een gewone regressieanalyse zouden variabelen die gemeten zijn op wijkniveau gekoppeld worden aan cases op schoolniveau, waardoor een groter aantal waarden zou ontstaan dan in feite gemeten is. Dit kan leiden tot onterechte significante effecten. Dit type analyse houdt er rekening mee dat scholen in één wijk meer op elkaar lijken dan scholen uit verschillende wijken, omdat een deel van de variantie terug te voeren is op wijkkenmerken en niet op schoolkenmerken. Bij een gewone regressieanalyse wordt ervan uitgegaan dat observaties onafhankelijk van elkaar zijn; als dit niet zo is kan ook dit leiden tot onterechte significante effecten. In een multilevelanalyse wordt bepaald welk deel van de variantie te herleiden is naar verschillende niveaus, in dit geval het schoolniveau en het wijkniveau (postcode4-gebied). Bij het toevoegen van de onafhankelijke variabelen kan dan bepaald worden in hoeverre zij de variantie op school- dan wel op wijkniveau kunnen verklaren (voor meer informatie zie Hox 2002).

Deze analysemethode heeft dus als bijkomend voordeel dat bepaald kan worden in hoeverre wijken een rol spelen in de kwaliteit van het onderwijs.

De analyse begint met een 'leeg' model (zonder onafhankelijke variabelen), waarin de bijdrage van de twee niveaus aan de totale variantie bepaald wordt. Vervolgens worden eerst de regiokenmerken (provincie en G4-G32; de referentiecategorieën zullen aan de hand van de beschrijvende analyse gekozen worden) toegevoegd, daarna de SES-statusscore (die op wijkniveau gemeten is), dan de overige leerlingkenmerken (percentages gewichtenleerlingen) en daarna de algemene schoolkenmerken (denominatie, aantal leerlingen, aantal scholen onder één bestuur) en tenslotte de kwaliteitszorg. Omdat dit onderzoek draait om de regionale verschillen is niet alleen de verklarende kracht van de toegevoegde variabelen van belang, maar vooral ook het effect dat het toevoegen van deze variabelen heeft op de verklarende kracht van de regiokenmerken.

### **3.4.2 Opbrengsten**

In het verklarende onderzoek op het gebied van de opbrengsten zijn de Cito-scores uit 2005 op leerlingniveau de afhankelijke variabele. Omdat de onafhankelijke variabelen op twee verschillende niveaus gemeten zijn (leerlingniveau en schoolniveau) wordt ook hier een multilevelanalyse uitgevoerd. Bij deze analyse is sprake van twee niveaus, namelijk leerling- en schoolniveau. Het is niet mogelijk om het wijkniveau mee te nemen, omdat bij het toevoegen van de PRIMA-data de scholen geanonimiseerd zijn en niet meer herleid kan worden in welk postcodegebied ze staan. Evenals bij het onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijsleerproces zijn in het eerste model geen onafhankelijke variabelen opgenomen. In het tweede model worden de regiokenmerken toegevoegd, vervolgens de kenmerken op leerlingniveau en tenslotte de kenmerken op schoolniveau. Bij deze schoolkenmerken zijn naast denominatie, schoolgrootte en aantal scholen per bestuur ook percentages allochtone en autochtone achterstandsléerlingen opgenomen, dit vanwege mogelijke compositie-effecten. Ter volledigheid wordt in een laatste model ook de kwaliteit van het onderwijsleerproces als onafhankelijke variabele opgenomen. Ook hier is het effect van het toevoegen van de variabelen op leerling- en schoolniveau op de verklarende kracht van de regiokenmerken van het grootste belang.



## 4. Resultaten beschrijvende analyse

### 4.1 Provincies

In tabel 4.1 (op de volgende pagina) staan de volgende kenmerken van scholen per provincie: de afhankelijke variabelen (kwaliteit van het onderwijsleerproces en gemiddelde Cito-score), de samenstelling van de leerlingenpopulatie, de verdeling van scholen over de denominaties, de gemiddelde schoolgrootte, het percentage eenpitters, en de gemiddelde beoordeling van de kwaliteitszorg.

Wat de opbrengsten betreft scoren Flevoland en de drie noordelijke provincies het laagst. De verschillen tussen deze provincies onderling zijn niet significant (in dit beschrijvende gedeelte is het significantieniveau steeds 0,05); die tussen deze vier provincies en de overige provincies wel (met uitzondering van het verschil tussen Drenthe en Zuid-Holland). De hoogste scores worden behaald in Limburg. Deze provincie scoort significant hoger dan de meeste andere provincies, alleen de verschillen met Utrecht en Noord-Brabant zijn niet significant.

Het onderwijsleerproces laat een iets ander beeld zien: hier vallen vooral de lage scores van Friesland en Drenthe op: deze provincies scoren significant lager dan de overige tien provincies. Groningen scoort dus hoger dan de andere twee noordelijke provincies, maar nog steeds significant lager dan de meeste andere provincies (met uitzondering van Noord-Holland). De hoogste scores worden behaald in Overijssel, alleen de verschillen met Flevoland en Limburg zijn niet significant.

Het is opvallend te noemen dat terwijl in de noordelijke provincies lage scores voor opbrengsten en voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces samengaan, in Flevoland lage Cito-scores behaald worden ondanks het grote aandeel voldoende beoordelingen voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Als we kijken naar de provincies die juist hoge opbrengsten behalen, gaat dat in Limburg samen met een hoge kwaliteit van het onderwijsleerproces, maar in Utrecht en Noord-Brabant niet. In Overijssel leidt een hoge kwaliteit van het onderwijsleerproces niet tot opvallend hoge Cito-scores.

Het percentage scholen met meer dan 50% leerlingen zonder leerlinggewicht is vooral in Zuid-Holland lager dan gemiddeld; de verschillen met alle andere provincies zijn significant. Ook in Noord-Holland zijn er relatief weinig scholen in deze categorie, alleen het verschil met Flevoland is niet significant. Voor deze provincies is een negatief effect op de onderwijskwaliteit te verwachten.

Wat betreft de verschillende categorieën scholen met meer dan 50% leerlingen mét leerlinggewicht, zijn scholen met een meerderheid allochtone achterstandsléerlingen (1.90) vooral te vinden in Zuid-Holland en Noord-Holland, waarbij Zuid-Holland weer significant afwijkt van alle andere provincies, en bij Noord-Holland alleen het verschil met Flevoland niet significant is. Scholen met meer dan 50%

Tabel 4.1. Kenmerken van scholen per provincie.

	Groningen	Friesland	Drenthe	Overijssel	Gelderland	Utrecht	Flevoland	Noord-Holland	Zuid-Holland	Zeeland	Noord-Brabant	Limburg	Totaal
<b>Kwaliteit</b>	90,7	86,5	87,7	95,3	94,7	93,3	94,9	91,6	92,4	92,9	92,4	94,1	92,4
<b>Gemiddelde Cito-score</b>	533,2	533,4	533,8	534,8	534,9	535,3	533,0	534,8	534,0	534,6	535,2	535,4	534,6
<b>% scholen met &gt; 50% 0,00-leerlingen</b>	86,8%	90,0%	87,4%	86,9%	89,0%	87,8%	86,1%	81,1%	76,2%	88,4%	85,9%	88,4%	84,9%
<b>% scholen met &gt;50% 0,25-leerlingen</b>	3,8%	5,5%	7,8%	3,5%	1,8%	0,7%	0,6%	0,7%	0,4%	6,0%	1,0%	1,5%	2,1%
<b>% scholen met &gt;50% 0,90-leerlingen</b>	2,5%	0,4%	1,4%	4,1%	4,9%	7,6%	9,4%	13,5%	17,1%	2,2%	6,2%	3,0%	7,8%
<b>% scholen met &gt;50% 0,25+0,90-leerlingen</b>	6,9%	4,0%	3,4%	5,5%	4,2%	3,9%	3,9%	4,7%	6,2%	3,4%	6,8%	7,2%	5,3%
<b>% openbaar</b>	52,5%	45,0%	57,1%	30,8%	29,8%	24,5%	45,8%	41,0%	32,4%	35,6%	18,0%	13,1%	32,9%
<b>% rooms-katholiek</b>	5,3%	5,9%	7,8%	25,8%	27,7%	26,3%	15,6%	27,2%	20,5%	19,3%	64,1%	76,1%	29,7%
<b>% protestants-christelijk</b>	40,3%	45,9%	33,1%	38,9%	36,3%	40,9%	32,4%	18,2%	39,5%	39,9%	8,2%	2,5%	30,1%
<b>% overig bijzonder</b>	1,9%	3,2%	2,0%	4,4%	6,2%	8,3%	6,1%	13,6%	7,6%	5,2%	9,8%	8,4%	7,4%
<b>Gemiddeld aantal</b>	154,5	132,1	160,5	203,4	207,6	251,7	237,3	262,4	269,8	152,8	256,6	232,7	225,2
<b>% eenpitters</b>	3,8%	6,8%	2,7%	6,1%	8,8%	10,7%	3,3%	6,6%	8,9%	12,9%	6,5%	1,7%	7,1%
<b>Kwaliteitszorg</b>	73,8	63,4	58,1	64,2	60,2	58,3	65,6	61,3	62,7	60,5	63,4	54,1	61,9



autochtone achterstandsleerlingen (0,25) zijn vooral oververtegenwoordigd in Drenthe; alleen het verschil met Zeeland is niet significant.

Wat denominatie betreft wordt vooral bij de openbare en de rooms-katholieke scholen een verband met de onderwijskwaliteit verwacht. Daarom zal de nadruk hier op deze twee denominaties liggen.

Het hoogste percentage openbare scholen is te vinden in Drenthe; alleen het verschil met Groningen is niet significant. Er zijn juist weinig openbare scholen in Limburg en Noord-Brabant: het verschil tussen deze twee provincies onderling is niet significant, die met de overige tien provincies wel. Er kan een negatief effect verwacht worden voor Drenthe en Groningen, en een positief effect voor Limburg en Noord-Brabant. Het percentage rooms-katholieke scholen is in Limburg verreweg het hoogst. Het verschil met alle andere provincies is significant. Noord-Brabant heeft dus minder katholieke scholen dan Limburg, maar wel significant meer dan in de overige tien provincies. In de drie noordelijke provincies zijn juist weinig rooms-katholieke scholen: de verschillen tussen deze provincies onderling zijn niet significant, die met de overige negen provincies wel. Er kan dus een positief effect verwacht worden voor Limburg en Noord-Brabant, en een negatief effect voor de drie noordelijke provincies.

Als we kijken naar het gemiddelde aantal leerlingen zien we dat in Friesland de scholen het kleinst zijn: hier zijn significant minder leerlingen per school dan in alle andere provincies. Ook in Zeeland, Groningen en Drenthe zijn de scholen klein: significant kleiner dan in alle andere provincies, met uitzondering dus van Friesland. Vanuit de theorie is voor deze vier provincies een negatief effect te verwachten op de kwaliteit van het onderwijs.

Wat het percentage eenpitters betreft blijkt dit vooral in Zeeland zijn opvallend hoog te zijn; alleen het verschil met Utrecht is niet significant. Het laagste percentage eenpitters is te vinden in Limburg, maar de verschillen met Drenthe, Flevoland en Groningen zijn niet significant. Voor deze laatstgenoemde provincies zijn negatieve effecten te verwachten, voor Zeeland en Utrecht juist positieve.

De kwaliteitszorg wordt het best gewaardeerd in Groningen. De score voor deze provincie is significant hoger dan voor alle andere provincies. In Limburg is de kwaliteitszorg het minst goed; alleen het verschil met Drenthe is niet significant.

## 4.2 Steden en platteland

In tabel 4.2 hieronder staan dezelfde gegevens voor scholen in de G4, de G32 en de overige gemeenten. De opvallend lage Cito-scores in de vier grote steden (lager dan in de laagst scorende provincie) gaan gepaard met een laag aandeel voldoende beoordelingen voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces. In de middelgrote steden en in de rest van het land wijken de inspectiebeoordelingen weinig af van het landelijke gemiddelde, maar de Cito-scores wel: in de middelgrote steden in negatieve zin, in de rest van het land juist in positieve zin. Al deze verschillen zijn significant, behalve voor het onderwijsleerproces het verschil tussen de G32 en de overige gemeenten.

Tabel 4.2 Kenmerken van scholen, steden en platteland.

	G4	G32	Overige gemeenten	Totaal
<b>Kwaliteit onderwijsleerproces</b>	90,1	92,7	92,5	92,4
<b>Gemiddelde Cito-score</b>	532,2	533,8	535,0	534,6
<b>% scholen met &gt; 50% 0,00-leerlingen</b>	44,5%	76,1%	91,5%	84,9%
<b>% scholen met &gt;50% 0,25-leerlingen</b>	0,4%	1,4%	2,4%	2,1%
<b>% scholen met &gt;50% 0,90-leerlingen</b>	47,7%	13,4%	1,9%	7,8%
<b>% scholen met &gt;50% 0,25+0,90-leerlingen</b>	7,4%	9,1%	4,1%	5,3%
<b>% openbaar</b>	39,0%	35,2%	31,6%	32,9%
<b>% rooms-katholiek</b>	21,0%	31,6%	30,3%	29,7%
<b>% protestants-christelijk</b>	26,6%	21,4%	32,5%	30,1%
<b>% overig bijzonder</b>	13,4%	11,7%	5,6%	7,4%
<b>Gemiddeld aantal leerlingen</b>	292,0	275,8	205,4	225,2
<b>% eenpitters</b>	6,7%	5,2%	7,5%	7,1%
<b>Kwaliteitszorg</b>	65,5	62,5	61,4	61,9

Qua denominaties valt op dat de vier grote steden relatief veel openbare en weinig rooms-katholieke scholen tellen. Ze wijken hierin significant af van zowel de middelgrote steden als van de overige gemeenten. Tussen de middelgrote steden en de overige gemeenten zijn geen significante verschillen. Bij het aantal leerlingen valt op dat de scholen in de vier grote steden, maar ook in de middelgrote steden, duidelijk groter zijn dan gemiddeld. Alle verschillen zijn significant. In de middelgrote steden is het percentage eenpitters iets lager dan gemiddeld; het verschil met 'buiten de steden' is significant. Voor de middelgrote steden is dus een negatief effect op de onderwijskwaliteit te verwachten. Op het gebied van kwaliteitszorg zijn de verschillen tussen de typen gemeenten minder groot dan die tussen de provincies. Het verschil tussen de G4 en de G32 is significant (in het voordeel van de G4); de G32 wijkt niet significant af van één van beide andere categorieën.

### 4.3 Gevolgen van de beschrijvende analyse voor de verklarende analyse

Uit de beschrijvende analyse blijkt dat alle onderzochte variabelen regionale verschillen vertonen. Er is dus geen reden om een of meer van de variabelen niet mee te nemen in de verklarende analyse. De beschrijvende analyse heeft wel gevolgen voor de keuzen met betrekking tot de dummyvariabelen die gemaakt zijn voor de regio's en denominaties. Mede op basis van de beschrijvende analyse is ervoor gekozen om de provincie Gelderland als referentiecategorie te gebruiken: dit is een grote provincie, die weinig opvallende afwijkingen vertoont ten opzichte van het landelijke beeld. Voor de andere regiovariabele, de steden, is de categorie 'overige gemeenten' als referentiecategorie gekozen, zodat het effect van de vier grote en 32 middelgrote steden duidelijk wordt. Voor de denominaties, tenslotte, zal protestants-christelijk als referentiecategorie gebruikt worden, omdat deze denominatie, evenals in eerder onderzoek, rond het gemiddelde scoort op beide afhankelijke variabelen.

## 5. Resultaten verklarende analyse

### 5.1 Kwaliteit van het onderwijsleerproces

In tabel 5.1 hieronder staan de resultaten van de multilevelanalyse voor de verschillende modellen ter verklaring van verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces. De coëfficiënten zijn ongestandaardiseerd. Het is dus niet mogelijk aan de hand van deze resultaten de sterkte van de effecten van de verschillende onafhankelijke variabelen met elkaar te vergelijken, omdat deze op verschillende schalen gemeten zijn.

Tabel 5.1. Resultaten multilevel-analyse kwaliteit van het onderwijsleerproces

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
<b>Constate</b>	92,360**	94,828**	94,774**	95,307**	94,592**	89,934**
<b>Groningen</b>		-4,099**	-3,502**	-3,695**	-3,647**	-4,913**
<b>Friesland</b>		-8,223**	-7,745**	-7,781**	-7,428**	-7,873**
<b>Drenthe</b>		-6,992**	-6,729**	-6,828**	-6,649**	-6,617**
<b>Overijssel</b>		,687	,793	,760	,628	,295
<b>Utrecht</b>		-1,146	-1,474*	-1,523*	-1,619*	-1,348
<b>Flevoland</b>		,396	,352	,279	-,023	-,454
<b>Noord-Holland</b>		-2,728**	-2,837**	-2,923**	-2,769**	-2,748**
<b>Zuid-Holland</b>		-1,974**	-2,082**	-2,065**	-2,570**	-2,526**
<b>Zeeland</b>		-1,826*	-1,594	-1,640	-1,332	-1,470
<b>Noord-Brabant</b>		-2,218**	-2,267**	-2,227*	-2,578**	-2,781**
<b>Limburg</b>		-,555	-,340	-,416	-1,194	-,621
<b>G4</b>		-1,685**	-,821	-,574	-1,458*	-1,647*
<b>G32</b>		-,610	-,4125	-,315	-,575	-,505
<b>SES-statusscore</b>			,803**	,525**	,496*	,507**
<b>% 0,90-leerlingen</b>				-,016	-,016	-,020*
<b>% 0,25-leerlingen</b>				-,030**	-,036**	-,042**
<b>Openbaar</b>					-,794*	-,523
<b>Rooms-katholiek</b>					,152	,233
<b>Overig bijzonder</b>					-3,927**	-3,350**
<b>Totaal aantal leerlingen</b>					,004**	,002**
<b>Aantal scholen onder bestuur</b>					,032**	,030**
<b>Kwaliteitszorg</b>						,085**
<b>Variantie schoolniveau</b>	116,855**	117,229**	117,309**	117,157**	116,449**	110,724**
<b>Variantie wijkniveau</b>	11,775**	5,963**	5,504**	5,526**	4,546**	3,304*
<b>% verklaarde variantie schoolniveau</b>		-3,2%	-3,9%	-2,6%	0,3%	5,2%
<b>% verklaarde variantie wijkniveau</b>		49,4%	53,3%	53,1%	61,4%	71,9%

\* p < 0,05 , \*\* p < 0,01

In het eerste model is te zien dat het overgrote deel van de variantie op schoolniveau te vinden is, en slechts een klein deel op wijkniveau. Van de variantie op wijkniveau wordt als in model 2 de provincies en de steden worden toegevoegd bijna de helft 'verklaard'. Ongeveer de helft van de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces ligt dus op het niveau van provincies en stedentypen en de helft op het lagere niveau van viercijferige postcodegebieden. De onverklaarde variantie op schoolniveau blijft ongeveer gelijk. Dit is ook het geval als in model 3 de SES-scores van de wijken worden toegevoegd. Dit zorgt wel voor iets meer verklaarde variantie op wijkniveau. De regionale verschillen op wijkniveau zijn dus gedeeltelijk terug te voeren op de sociaal-economische status van de wijk waarin de school staat.

Het toevoegen van percentages achterstandsleerlingen in model 4 zorgt niet voor meer verklaarde variantie, noch op schoolniveau, noch op wijkniveau. De verklaarde variantie op wijkniveau gaat wel omhoog als in model 5 de schoolkenmerken worden toegevoegd. De regionale verschillen op wijkniveau zijn dus gedeeltelijk terug te voeren op kenmerken van scholen. Het toevoegen van deze schoolkenmerken zorgt echter op schoolniveau niet voor een verbetering ten opzichte van het lege model 1. Het enige model dat wel enige variantie op schoolniveau kan verklaren is model 6, waar de kwaliteitszorg is meegenomen. Dit zorgt ook weer voor meer verklaarde variantie op wijkniveau. De regionale verschillen op wijkniveau zijn dus ook gedeeltelijk terug te voeren op verschillen in het niveau van de kwaliteitszorg. Als we het beste model, model 6, vergelijken met het lege model 1, zien we dat ruim 70% van de variantie op wijkniveau verklaard is. Op schoolniveau blijft echter het overgrote deel van de variantie onverklaard.

In model 2, waarin alleen regiovariabelen als verklarende variabelen zijn opgenomen, zijn significant negatieve effecten te zien van de provincies Groningen, Friesland, Drenthe, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland en Noord-Brabant en van de G4. In deze provincies is de kwaliteit van het onderwijsleerproces dus lager dan in de referentieregio (Gelderland, buiten de steden). Als in model 3 de sociaal-economische status van wijken toegevoegd wordt, zijn de effecten van de G4 en van Zeeland niet langer significant. Er komt nu wel een significant negatief effect voor Utrecht bij. In de G4 en in Zeeland is de kwaliteit van het onderwijsleerproces dus niet lager dan op basis van de sociaal-economische status van de wijken aldaar verwacht mag worden; in Utrecht juist wel. Het effect van de sociaal-economische status zelf is significant en negatief. Het toevoegen van leerlingkenmerken in model 4 verandert nauwelijks iets aan de regio-effecten. Het percentage allochtone achterstandsleerlingen heeft geen significant effect; het percentage autochtone achterstandsleerlingen wel. Dit effect is negatief. Als in model 5 schoolkenmerken worden toegevoegd is het effect van de G4 weer significant. In deze steden is de kwaliteit van het onderwijsleerproces dus lager dan op basis van de schoolkenmerken verwacht mag worden.

Er zijn significant negatieve effecten voor openbaar en overig bijzonder onderwijs (t.o.v. protestants-christelijk) en significant positieve effecten voor zowel het totale aantal leerlingen als het aantal scholen onder één bestuur. Het toevoegen van de kwaliteitszorg in model 6 zorgt ervoor dat het effect voor Utrecht zijn significantie weer verliest. In Utrecht is de lagere kwaliteit van het onderwijsleerproces dus terug te voeren op een lager niveau van de kwaliteitszorg. Andere regio-effecten blijven bestaan en worden soms zelfs sterker. Het percentage 0,90-leerlingen wordt nu significant, terwijl dat van openbaar onderwijs zijn significantie juist verliest.

Als we het meest uitgebreide model vergelijken met het eerste model, zien we dat de regio-effecten nauwelijks aan verklarende kracht verliezen door het toevoegen van leerling- en schoolkenmerken. Het effect voor de provincie Zeeland verliest weliswaar zijn significantie als de SES-statusscore wordt toegevoegd aan het model, maar daar staat tegenover dat het effect voor de provincie Utrecht door het toevoegen van diezelfde variabelen juist significant wordt. Een deel van de effecten van de overige provincies en steden wordt minder sterk, en ander deel juist sterker. Niet alleen in Utrecht, maar ook in Zuid-Holland blijken scholen lager de scores dan op basis van de hier onderzochte kenmerken verwacht zou worden.

Om te bepalen in hoeverre de verschillende schoolkenmerken de regio-effecten kunnen verklaren is een aanvullende analyse uitgevoerd waarin eerst de denominatie, vervolgens het aantal leerlingen en tenslotte het aantal scholen onder één bestuur is toegevoegd. De resultaten hiervan staan in tabel 5.2, op de volgende pagina.

Model A is qua verklaarde variantie iets beter dan model 2, maar het verschil is klein. Model B verschilt wat dat betreft nauwelijks van model A. Model C, dat gelijk is aan model 3 hierboven, is wel duidelijk beter dan A en B (en ook dan model 2 hierboven). Vooral het aantal scholen onder één bestuur draagt dus bij aan de verklaring van de regionale verschillen op wijkniveau.

In model A, waarin denominatie is toegevoegd, zijn de regio-effecten nauwelijks anders dan in model 3, met alleen leerlingkenmerken. Ook het toevoegen van het totaal aantal leerlingen in model B heeft nauwelijks effect. Alleen het toevoegen van het aantal scholen onder één bestuur heeft duidelijk effect op de verklarende kracht van de regiokenmerken, maar niet in die zin dat de regio-effecten erdoor verklaard worden: het zorgt er juist voor dat een regio-effect dat eerst niet significant was dat wel wordt, namelijk dat van de G4. Bij controle voor het aantal scholen onder één bestuur blijkt dat de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager is als een school in één van deze vier steden staat.

Tabel 5.2. Resultaten aanvullende analyse kwaliteit van het onderwijsleerproces

	Model A	Model B	Model C (=Model 5)
<b>Constante</b>	95,646**	94,808**	94,592**
<b>Groningen</b>	-3,634**	-3,503**	-3,647**
<b>Friesland</b>	-7,638**	-7,426**	-7,428**
<b>Drenthe</b>	-6,758**	-6,599**	-6,649**
<b>Overijssel</b>	,663	,699	,628
<b>Utrecht</b>	-1,530	-1,671*	-1,619*
<b>Flevoland</b>	,317	,292	-,024
<b>Noord-Holland</b>	-2,669**	-2,839**	-2,769**
<b>Zuid-Holland</b>	-2,026**	-2,262**	-2,570**
<b>Zeeland</b>	1,547	-1,391	-1,332
<b>Noord-Brabant</b>	-2,352**	-2,501**	-2,578**
<b>Limburg</b>	-,707	-,760	-1,194
<b>G4</b>	-,278	-,598	-1,458*
<b>G32</b>	-,018	-,317	-,575
<b>SES-statusscore</b>	,505*	,462*	,496*
<b>% 0,90-leerlingen</b>	-,018	-,015	-,016
<b>% 0,25-leerlingen</b>	-,040**	-,036**	-,036**
<b>Openbaar</b>	-,463	-,460	-,794*
<b>Rooms-katholiek</b>	,550	,425	,152
<b>Overig bijzonder</b>	-4,095**	-4,096**	-3,927**
<b>Totaal aantal leerlingen</b>		,004**	,004**
<b>Aantal scholen onder bestuur</b>			,032**
<b>Variantie schoolniveau</b>	116,338**	115,995**	116,449**
<b>Variantie wijkniveau</b>	5,176**	5,318**	4,546**
<b>% verklaarde variantie schoolniveau</b>	0,4%	0,7%	0,3%
<b>% verklaarde variantie wijkniveau</b>	56,0%	54,8%	61,4%

\* p &lt; 0,05, \*\* p &lt; 0,01

## 5.2 Opbrengsten

Tabel 5.3 hieronder geeft de resultaten van de multilevelanalyse voor de verschillende modellen ter verklaring van de verschillen in opbrengsten weer. Ook hier gaat het weer om ongestandaardiseerde coëfficiënten.

In het 'lege' model 1 is te zien dat het grootste deel van de variantie op leerlingniveau te herleiden is, maar ook een aanzienlijk deel op schoolniveau. Het toevoegen van de regiokenmerken in model 2 verkleint de onverklaarde variantie op schoolniveau iets, maar de onverklaarde variantie op leerlingniveau blijft gelijk. Door het toevoegen van leerlingkenmerken wordt in model 3 op zowel leerling- als schoolniveau een groot deel van de variantie verklaard; op schoolniveau zelfs meer dan de

Tabel 5.3. Resultaten multi-levelanalyse opbrengsten

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
<b>Constante</b>	532,076**	534,326**	531,489**	531,190**	532,997**
<b>Groningen</b>		-1,775	,078	,694	,759
<b>Friesland</b>		-3,338**	-1,358	-1,059	-1,208
<b>Drenthe</b>		-2,714	-1,666	-1,201	-1,414
<b>Overijssel</b>		-1,757	-,507	,015	,077
<b>Utrecht</b>		,960	-,365	-,323	-,260
<b>Flevoland</b>		-,425	,098	,558	,584
<b>Noord-Holland</b>		-,062	-,611	-,802	-,825
<b>Zuid-Holland</b>		-1,648	-,475	,117	,042
<b>Zeeland</b>		-,629	-,096	,277	,332
<b>Noord-Brabant</b>		-1,546	-,541	-,157	-,191
<b>Limburg</b>		-1,342	,847	1,474	1,468
<b>G4</b>		-4,222**	-,449	,571	,478
<b>G32</b>		-2,237**	,219	,873	,833
<b>Geslacht</b>			1,529**	1,523**	1,521**
<b>Leeftijd</b>			-3,554**	-3,536**	-3,536**
<b>IQ</b>			,902**	,899**	
<b>Hoogst opgeleide ouder LO</b>			-1,921**	-1,830**	-1,855**
<b>Hoogst opgeleide ouder LBO</b>			-2,144**	-2,084**	-2,079**
<b>Hoogst opgeleide ouder HO</b>			2,611**	2,538**	2,545**
<b>Surinaams</b>			-1,929**	-1,801**	-1,851**
<b>Antilliaans</b>			-1,647	-1,539	-1,587
<b>Turks</b>			-1,647	-1,115**	-1,126**
<b>Marokkaans</b>			,361**	,599	,635
<b>Overig allochtoon</b>			,166	,352	,333
<b>Gemengd allochtoon/autochtoon</b>			-,687	-,627	-,629
<b>Aanspreekbaarheid Nederlands</b>			4,564**	4,531**	4,523**
<b>Niet altijd in Nederland gewoond</b>			2,416**	2,344**	2,307**
<b>Eenoudergezin</b>			-,182	-,149	-,137
<b>Openbaar</b>				,502	,459
<b>Rooms-katholiek</b>				,387	,335
<b>Overig bijzonder</b>				-,167	-,194
<b>Totaal aantal leerlingen</b>				,003	,003
<b>Aantal scholen onder bestuur</b>				-,022*	-,020
<b>% 0,25-leerlingen</b>				-,018	-,019
<b>% 0,90-leerlingen</b>				-,023*	-,023*
<b>Kwaliteit onderwijsleerproces</b>					-,019
<b>Variantie leerlingniveau</b>	90,828**	90,815**	55,495**	55,489**	55,519**
<b>Variantie schoolniveau</b>	19,723**	17,755**	9,454**	9,066**	9,065**
<b>% verklaarde variantie leerlingniveau</b>		0,0%	38,9%	38,9%	38,9%
<b>% verklaarde variantie schoolniveau</b>		10,0%	52,1%	54,0%	54,0%

\* p < 0,05, \*\* p < 0,01

helpt. Het toevoegen van schoolkenmerken in model 4 zorgt slechts voor een zeer kleine verbetering op schoolniveau, en het toevoegen van de kwaliteit van het onderwijsleerproces zorgt er zelfs voor dat model 5

iets minder goed is dan model 4. Als we het beste model, model 4, vergelijken met het lege model 1 zien we dat op schoolniveau meer dan de helft van de variantie verklaard is. Op leerlingniveau blijft iets meer onverklaarde variantie over, maar ook hier is een aanzienlijk deel verklaard. In model 2 blijkt al dat er vrij weinig significante regio-effecten zijn: alleen de provincie Friesland en beide categorieën steden hebben een significant negatief effect. Deze regio-effecten zijn niet meer significant in model 3, waarin leerlingkenmerken worden toegevoegd. De regionale verschillen in opbrengsten zijn dus terug te voeren op verschillen tussen leerlingen. Er is een positief effect voor geslacht (jongens scoren hoger), een negatief effect van leeftijd, een positief effect van IQ, negatieve effecten van laagopgeleide ouders (sterker voor ouders met een LBO-opleiding dan voor die met alleen lager onderwijs), een positief effect voor hoogopgeleide ouders, negatieve effecten voor Surinaamse en Turkse leerlingen, een positief effect van aanspreekbaarheid in het Nederlands en een negatief effect van altijd in Nederland gewoond hebben.

Er zijn geen significante effecten voor Antilliaanse leerlingen, Marokkaanse leerlingen, overige allochtone leerlingen en gemengd allochtoon-autochtone leerlingen (bij de Antilliaanse leerlingen komt dit mogelijk doordat deze groep leerlingen klein is in vergelijking met de groepen Surinaamse, Turkse en Marokkaanse leerlingen). Ook de gezinssamenstelling heeft geen significant effect. De effecten van de leerlingkenmerken blijven bestaan als schoolkenmerken worden toegevoegd in model 4. Er is een positief effect een negatief effect van het aantal scholen onder één bestuur en een negatief effect van het percentage allochtone achterstandsléerlingen. Het percentage autochtone achterstandsléerlingen en de denominatie van de school hebben geen significant effect. De regio-effecten veranderen wel ten opzichte van model 3 maar zijn nog steeds niet significant. De kwaliteit van het onderwijsleerproces, die in model 5 wordt toegevoegd, heeft geen significant effect; wel zorgt het toevoegen van deze variabele ervoor dat het aantal scholen onder een bestuur niet meer significant is.

Als we model 4 vergelijken met het eerste model zien we dat er in dit model geen significante regio-effecten meer aanwezig zijn. Dit is echter ook al in model 3 het geval: voor het verklaren van de regio-effecten zijn de schoolkenmerken dus niet nodig. Ter controle is een analyse uitgevoerd waarbij alleen de schoolkenmerken zijn toegevoegd en niet de leerlingkenmerken (de resultaten hiervan zijn niet weergegeven in een tabel). De regiokenmerken die in model 2 significant zijn blijven ook in een dergelijk model significant. Naast het feit dat schoolkenmerken niet nodig zijn om de regio-effecten te verklaren is het dus bovendien het geval dat deze kenmerken de regio-effecten niet kunnen verklaren.

Om te bepalen welke leerlingkenmerken de regio-effecten kunnen verklaren is ook hier een vervolganalyse uitgevoerd waarin de verschillende leerlingkenmerken een voor een zijn toegevoegd. De resultaten hiervan staan in de tabel 5.4 (op de volgende pagina).

Model A is qua verklaarde variantie al duidelijk beter dan model 2 hierboven. Het zijn dus de kenmerken die in dit model zijn toegevoegd (geslacht, leeftijd en IQ) die de grootste bijdrage leveren aan de verklaarde variantie. Door het toevoegen van opleidingsniveau van de ouders, in model B, wordt het model op schoolniveau duidelijk sterker. Het toevoegen van etnische herkomst, in model C, zorgt nauwelijks voor meer verklaarde variantie. Door het toevoegen van de aanspreekbaarheid in het Nederlands, in model D,



wordt weliswaar meer variantie verklaard op leerlingniveau, maar juist minder op schoolniveau. De verblijfsduur in Nederland, toegevoegd in model E, levert nauwelijks een bijdrage

Tabel 5.4. Resultaten aanvullende analyse opbrengsten

	Model A	Model B	Model C	Model D	Model E	Model F (=Model 3)
<b>Constate</b>	563,395**	557,221**	556,791**	531,388**	531,594**	531,489**
<b>Groningen</b>	-1,214	-,749	-,647	-,092	,062	,078
<b>Friesland</b>	-2,717**	-1,944*	-1,918**	-1,406	-1,363	-1,358
<b>Drenthe</b>	-2,406	-2,185	-2,323	-1,758	-1,674	-1,666
<b>Overijssel</b>	-1,740	-,725	-,583	-,743	-,506	-,507
<b>Utrecht</b>	,706	,112	,020	-,561	-,399	-,365
<b>Flevoland</b>	,976	,941	1,127	,253	,098	,098
<b>Noord-Holland</b>	-,397	-,367	-,237	-,597	-,622	-,611
<b>Zuid-Holland</b>	-1,091	-,689	-,373	-,606	-,472	-,475
<b>Zeeland</b>	-,236	,017	-,034	-,176	-,110	-,096
<b>Noord-Brabant</b>	-1,239	-,939	-,664	-,554	-,552	-,541
<b>Limburg</b>	-,664	-,310	-,254	,670	,841	,847
<b>G4</b>	-2,550**	-1,346*	-,364	-,358	-,490	-,449
<b>G32</b>	-1,179*	-,377	,068	,190	,207	,219
<b>Geslacht</b>	1,278**	1,133**	1,144**	1,518**	1,531**	1,529**
<b>Leeftijd</b>	-4,692**	-4,081**	-4,041**	-3,516**	-3,560**	-3,554**
<b>IQ</b>	1,034**	,976**	,976**	,905**	,901**	,902**
<b>Hoogst opgeleide ouder LO</b>		-2,798**	-2,222**	-1,799**	-1,952**	-1,921**
<b>Hoogst opgeleide ouder LBO</b>		-2,679**	-2,555**	-2,133**	-2,159**	-2,144**
<b>Hoogst opgeleide ouder HO</b>		3,040**	2,931**	2,628**	2,617**	2,611**
<b>Surinaams</b>			-3,367**	-1,861**	-1,962**	-1,929**
<b>Antilliaans</b>			-2,442**	-,669	-1,760	-1,647
<b>Turks</b>			-3,646**	-1,329**	-1,295**	-1,329**
<b>Marokkaans</b>			-1,052**	,424	,368	,361**
<b>Overig allochtoon</b>			-,516	1,026**	,152	,166
<b>Gemengd allochtoon/autochtoon</b>			-,663	-,484	-,669	-,687
<b>Aanspreekbaarheid Nederlands</b>				4,484**	4,559**	4,564**
<b>Niet altijd in Nederland gewoond</b>					2,404**	2,416**
<b>Eenoudergezin</b>						-,182
<b>Variantie leerlingniveau</b>	63,509**	60,266**	59,581**	55,636**	55,485**	55,495**
<b>Variantie schoolniveau</b>	10,353**	8,005**	7,753**	9,505**	9,469**	9,454**
<b>% verklaarde variantie</b>	30,1%	33,6%	34,4%	38,7%	38,9%	38,9%
<b>% verklaarde variantie schoolniveau</b>	47,5%	59,4%	60,7%	51,8%	52,2%	52,1%

\* p < 0,05, \*\* p < 0,01

aan de verklaarde variantie. Ditzelfde geldt voor de gezinssamenstelling, toegevoegd in model F (=model 3 hierboven).

In model A is te zien dat hoewel geslacht, leeftijd en IQ elk een significant effect hebben op de prestaties van leerlingen, regio-effecten blijven bestaan. De effecten worden kleiner, maar zijn nog steeds significant. De in

model 2 gevonden regio-effecten zijn dus niet te herleiden tot de ongelijke verdeling van de geslachten en leeftijden in de steekproef. Als in model B het opleidingsniveau van de ouders wordt toegevoegd, is het effect van de G32 niet langer significant. Ook het de effecten voor Friesland en de G4 worden kleiner. Het toevoegen van de etniciteit van de leerlingen, in model C, zorgt ervoor dat het effect van de G4 niet langer significant is. Het toevoegen van de aanspreekbaarheid in het Nederlands in model C zorgt er wel voor dat het effect van Friesland zijn significantie verliest. De verblijfsduur in Nederland en de gezinssamenstelling zijn dus niet nodig om de regio-effecten te verklaren. Een deel van de (niet-significante) regio-effecten wordt door het toevoegen van de verblijfsduur in Nederland wel iets kleiner, maar andere juist iets groter. Geen enkel regio-effect wordt door het toevoegen van deze variabelen weer significant.

Verder is in deze meer gedetailleerde analyse te zien dat als geen rekening wordt gehouden met de taalvaardigheid in het Nederlands ook Marokkaanse en Antilliaanse leerlingen lager presteren dan autochtone leerlingen (zie model C); deze effecten zijn echter niet meer significant als gecontroleerd wordt voor de aanspreekbaarheid in het Nederlands.

## 6. Conclusies

Het doel van dit onderzoek was om de regionale kwaliteitsverschillen in het basisonderwijs in kaart te brengen en mogelijke verklaringen te toetsen, aan de hand van de volgende vragen:

- Welke regionale verschillen in opbrengsten en de kwaliteit van het onderwijsleerproces doen zich voor in het Nederlandse primair onderwijs?
- Welke factoren kunnen regionale verschillen in opbrengsten en de kwaliteit van het onderwijsleerproces in het Nederlandse primair onderwijs verklaren?

Eerst zal de eerste, beschrijvende vraag kort behandeld worden, waarna meer uitgebreid ingegaan zal worden op de tweede, verklarende vraag.

### 6.1 Beschrijving regionale verschillen in het basisonderwijs

Zowel wat de kwaliteit van het onderwijsleerproces betreft als wat de opbrengsten betreft doen zich regionale kwaliteitsverschillen voor. Bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces vallen voor Friesland en Drenthe, en in mindere mate Groningen, in negatieve zin op. In Overijssel is de kwaliteit van het onderwijsleerproces juist opvallend hoog. Ook de opbrengsten zijn in de drie noordelijke provincies laag, evenals in Flevoland. In Limburg zijn de opbrengsten juist hoog. Gedeeltelijk komt dit beeld overeen met wat eerder door de inspectie en door anderen gevonden is; vooral de lage kwaliteit in het noorden van het land was ook in eerder onderzoek al naar voren gekomen. Opvallend is dat lage opbrengsten niet altijd samen gaan met een lage kwaliteit van het onderwijsleerproces. Vooral Flevoland valt wat dit betreft op: de opbrengsten daar zijn opvallend laag, terwijl de kwaliteit van het onderwijsleerproces juist hoog is. Overigens gaat op provincieniveau een opvallend hoge kwaliteit van het onderwijsleerproces nooit samen met opvallend hoge opbrengsten. In de provincies waar de kwaliteit van het onderwijsleerproces juist opvallend laag is gaat dit wel samen met lage opbrengsten.

Er bestaan ook verschillen tussen stedentypen: zowel in de vier grote als in de 32 middelgrote steden zijn de opbrengsten lager dan in de overige gemeenten. In de G4 gaat dit samen met een lage kwaliteit van het onderwijsleerproces; in de G32 niet.

### 6.2 Verklaring regionale verschillen in het basisonderwijs

Bij het beantwoorden van de verklarende onderzoeksvraag wordt voor de overzichtelijkheid een onderscheid gemaakt worden tussen de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de opbrengsten.

#### 6.2.2 Kwaliteit van het onderwijsleerproces

Wat betreft het onderwijsleerproces zijn negen hypothesen geformuleerd, die een voor een behandeld zullen worden.

1. Naarmate de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie op een school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor sociaal-economische status zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Uit het positieve effect van de SES-statusscore van wijken is af te leiden dat op scholen met een hogere gemiddelde sociaal-economische status het onderwijsleerproces van hogere kwaliteit is. Het negatieve effect van het percentage autochtone achterstandsleerlingen wijst in dezelfde richting: hoe hoger leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus, hoe lager de kwaliteit van het onderwijsleerproces (al moet hierbij in aanmerking genomen worden dat het bij de autochtone achterstandsleerlingen slechts om een deel van de groep leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus gaat). Wat het eerste gedeelte van deze hypothese betreft kan de nulhypothese dus verworpen worden. De theorie dat leerkrachten het aanbod aanpassen aan het gemiddelde niveau in de klas en/of lagere verwachtingen hebben van leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus en aan de hand daarvan de lesstof op een lager niveau aanbieden wordt dus ondersteund.

Controleren voor deze variabele zorgt ervoor dat een deel van de regionale verschillen inderdaad kleiner wordt. De lagere kwaliteit van het onderwijsleerproces in Zeeland blijkt terug te voeren te zijn op de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie. Aan de andere kant worden sommige regionale verschillen juist groter. In de provincie Utrecht blijkt de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager te zijn dan verwacht mag worden op basis van de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie. Op wijkniveau kan de sociaal-economische status van leerlingen een klein deel van de verschillen verklaren. We kunnen dus concluderen dat wat het tweede gedeelte van deze hypothese betreft de nulhypothese verworpen kan worden, maar ook dat de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie slechts een zeer beperkt gedeelte van de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kan verklaren.

2. Naarmate het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen op een school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager zijn; bij controle voor het percentage leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Het feit dat het percentage allochtone achterstandsleerlingen alleen een significant negatief effect heeft bij controle voor de kwaliteitszorg, wijst erop dat op scholen met veel van dergelijke leerlingen de kwaliteitszorg beter is. Hoewel het onderwijzen van allochtone leerlingen, die mogelijk het Nederlands minder goed beheersen en moeilijker aansluiting vinden bij de schoolcultuur dus mogelijk inderdaad lastiger is, kan dit ondervangen worden door een goede kwaliteitszorg. Wat het eerste gedeelte van de hypothese betreft kan de nulhypothese dus verworpen worden, al moet hierbij in aanmerking genomen worden dat het alleen om die leerlingen uit etnische minderheidsgroepen gaat, die uit lagere sociaal-economische milieus komen.

De regiokenmerken behouden hun verklarende kracht ook als gecontroleerd wordt voor deze variabelen; wat de tweede helft van deze hypothese betreft kan de nulhypothese dus niet verworpen worden. Hoewel de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager is op scholen met veel allochtone leerlingen, kan dit de regionale verschillen niet verklaren.

3. Naarmate het totale aantal leerlingen per school hoger is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor het totale aantal leerlingen zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Wat de eerste helft van deze hypothese betreft kan de nulhypothese verworpen worden: de kwaliteit van het onderwijsleerproces is hoger op scholen met meer leerlingen. De theorie dat grotere scholen meer mogelijkheden hebben om in te spelen op behoeften van leerlingen, en de theorie dat werken met combinatieklassen tot moeilijkheden leidt, worden dus ondersteund.

Controleren voor deze variabelen zorgt er niet voor dat de regionale verschillen kleiner worden. Hoewel schoolgrootte dus een positief verband vertoont met de kwaliteit van het onderwijsleerproces, kan dit de regionale verschillen niet verklaren.

4. Op rooms-katholieke scholen zal (de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn, en op openbare scholen lager dan op scholen van andere denominaties; bij controle voor denominatie zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

De kwaliteit van het onderwijsleerproces blijkt op rooms-katholieke scholen niet beter of slechter te zijn dan op protestants-christelijke scholen. Openbare scholen wijken wel in negatieve zin af, maar het zijn vooral de overige bijzondere scholen waar de kwaliteit van het onderwijsleerproces laag is, een verschijnsel dat niet voorspeld was. De theorie dat de grotere autonomie of sterkere betrokkenheid van ouders bij bijzondere scholen tot beter onderwijs zou leiden wordt dus niet ondersteund: het is juist een groep bijzondere scholen die sterk in negatieve zin afwijkt. Het is interessant dat het negatieve effect voor openbaar onderwijs zijn significantie verliest als gecontroleerd wordt voor kwaliteitszorg. Dat wijst erop dat de mindere kwaliteit van het onderwijsleerproces op deze scholen terug te voeren is op een minder goede kwaliteitszorg.

Controle voor denominatie zorgt er niet voor dat de regionale verschillen kleiner worden. Hoewel denominatie dus samenhangt met de kwaliteit van het, kan dit de regionale verschillen niet verklaren.

5. Naarmate het aantal scholen onder één bestuur groter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger zijn; bij controle voor het aantal scholen per bestuur zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.
6. Naarmate het aantal scholen onder één bestuur groter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces lager zijn; bij controle voor het aantal scholen per bestuur zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Van deze twee tegengestelde hypothesen wordt de eerste gedeeltelijk ondersteund. Scholen die onder een bestuur met meer scholen vallen hebben een hogere kwaliteit van het onderwijsleerproces. Dit ondersteunt de theorie dat grotere besturen professioneler zijn en meer mogelijkheden hebben om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. De theorie omtrent grotere autonomie en betrokkenheid van ouders, die juist voor

een negatief effect zouden zorgen, wordt niet ondersteund. Wat de eerste helft van hypothese 5 betreft kan de nulhypothese dus verworpen worden.

Controleren voor deze variabele zorgt ervoor dat de regionale verschillen op het niveau van provincies en stedentypen eerder groter dan worden: dit is vooral te zijn aan het feit dat de kwaliteit van het onderwijsleerproces in de vier grote steden minder goed is dan op basis van het aantal scholen onder een bestuur verwacht mag worden. Op wijkniveau worden de verschillen wel kleiner door controle voor het aantal scholen onder een bestuur. De invloed van deze factor op de regionale verschillen is dus niet eenduidig, en wat het tweede gedeelte van hypothese 5 betreft kan de nulhypothese dus niet verworpen worden. Hoewel de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger is op scholen die onder een bestuur met meerdere scholen vallen, kan dit de regionale verschillen niet verklaren.

7. Naarmate de kwaliteitszorg beter is, zal de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger; bij controle voor de kwaliteitszorg zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

Wat het eerste deel van deze hypothese betreft kan de nulhypothese verworpen worden. Er is een positief verband tussen kwaliteitszorg en de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Het is dus inderdaad zinvol als scholen zich actief met de kwaliteit van het geboden onderwijs bezighouden.

Wat de regionale verschillen betreft, zorgt controle voor deze variabele ervoor dat het effect van de provincie Utrecht niet langer significant is. De mindere kwaliteit van het onderwijsleerproces in deze provincie is dus terug te voeren op een minder goede kwaliteitszorg. Op wijkniveau worden de verschillen ook kleiner door controle voor de kwaliteitszorg. Ook wat het tweede gedeelte van deze hypothese betreft kan de nulhypothese dus verworpen worden. Het niveau van de kwaliteitszorg kan de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces gedeeltelijk verklaren.

In het algemeen kan gesteld worden dat van de onderzochte variabelen alleen de SES-statusscore, het aantal scholen onder één bestuur en de kwaliteitszorg enig verband houden met de regionale verschillen op het niveau van provincies en stedentypen, maar niet in die zin dat ze de verschillen kunnen verklaren. Ten opzichte van de referentieprovincie Gelderland is de kwaliteit van het onderwijsleerproces minder goed in de drie noordelijke provincies, Noord- en Zuid-Holland, Utrecht, en de vier grote steden, en dit wordt niet veroorzaakt door de sociaal-economische en etnische achtergrond van de leerlingen en ook niet door de denominatie van de school, het aantal leerlingen, de grootte van het bestuur waaronder de school valt, of de kwaliteitszorg.

### 6.2.3 Opbrengsten

De verschillende hypothesen omtrent de opbrengsten worden hieronder een voor een behandeld.

8. Leerlingen met lageropgeleide ouders zullen minder goed presteren; bij controle voor het opleidingsniveau van de ouders zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

De nulhypothese kan verworpen worden. Leerlingen met laagopgeleide ouders presteren minder goed dan leerlingen met hoger opgeleide ouders. Het is interessant dat leerlingen waarvan de ouders een LBO-opleiding hebben minder goed presteren dan leerlingen waarvan de ouders alleen lager onderwijs genoten hebben. Bij deze laatste groep is mogelijk sprake van verborgen talent. De verschillende theorieën met betrekking op dit verband, die alle een verband in deze richting voorspellen, worden dus door de resultaten ondersteund. Bovendien leidt controle voor het opleidingsniveau van de ouders ertoe dat de prestaties van leerlingen op scholen in de G32 niet meer significant afwijken van die van leerlingen buiten de steden, en worden de andere regionale verschillen kleiner. Het opleidingsniveau van de ouders vertoont dus het verwachte verband met de prestaties van leerlingen en kan de regionale verschillen in opbrengsten gedeeltelijk verklaren.

9. Leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen minder goed presteren; bij controle voor etniciteit zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Wat het eerste gedeelte van deze hypothese betreft kan de nulhypothese verworpen worden, met de aantekening dat alleen de Surinaamse en de Turkse leerlingen minder goed presteren dan autochtone. Voor Antilliaanse en Marokkaanse leerlingen geldt dat als gecontroleerd wordt voor de taalvaardigheid in het Nederlands hun prestaties niet significant afwijken van die van autochtone leerlingen. De theorie dat cultuurverschillen leiden tot mindere prestaties bij allochtone leerlingen wordt dus niet ondersteund, tenzij beargumenteerd kan worden dat de cultuurverschillen tussen Marokkaanse of Antilliaanse en Nederlandse leerlingen kleiner zijn dan die tussen Turkse of Surinaamse leerlingen en Nederlandse leerlingen.

Ook wat het tweede gedeelte van de hypothese betreft kan de nulhypothese verworpen worden. Controle voor etniciteit zorgt ervoor dat de prestaties van leerlingen in de G4 niet meer significant afwijken van die van leerlingen buiten de steden. De minder goede prestaties van allochtone leerlingen kunnen dus de regionale verschillen in opbrengsten gedeeltelijk verklaren.

10. Naarmate leerlingen het Nederlands beter beheersen, zullen de prestaties stijgen; bij controle voor de taalvaardigheid in het Nederlands zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

De nulhypothese kan verworpen worden. Er is een positief verband tussen de aanspreekbaarheid in het Nederlands en de prestaties op de Cito-toets. Dit bevestigt de theorie dat de lesstof moeilijker is over te brengen op leerlingen die het Nederlands minder goed beheersen (bovendien bestaat de Cito-toets zelf voor een deel uit opgaven op het gebied van taal). Controle voor deze variabele zorgt ervoor dat de prestaties van leerlingen in Friesland niet meer significant afwijken van die van leerlingen in de referentieprovincie Gelderland. Taalvaardigheid in het Nederlands kan dus de regionale verschillen in opbrengsten, en in het bijzonder de mindere prestaties in de provincie Friesland, gedeeltelijk verklaren.

11. Naarmate leerlingen langer in Nederland gewoond hebben, zullen de prestaties stijgen; bij controle voor het aantal jaren dat leerlingen in Nederland gewoond hebben zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

De nulhypothese kan niet verworpen worden. Tegen de verwachting blijken leerlingen die niet altijd in Nederland gewoond hebben beter te presteren dan vergelijkbare leerlingen die wél altijd in Nederland gewoond hebben. Hierop zal in de discussie verder ingegaan worden.

Om de regionale verschillen te verklaren is deze variabele niet nodig: controle voor de andere leerlingkenmerken zorgt er al voor dat de regionale verschillen niet meer significant zijn. Ook is er geen sprake van een duidelijke trend waarbij de niet-significante verschillen kleiner worden.

12. Leerlingen uit eenoudergezinnen zullen minder goed presteren; bij controle voor gezinssamenstelling zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Deze nulhypothese kan niet verworpen worden. Bij controle voor andere leerlingkenmerken is er geen significant effect voor eenoudergezinnen. De theorie dat alleenstaande ouders minder mogelijkheden hebben om een stimulerende thuissituatie te bieden of om betrokken te zijn bij de school wordt dus niet ondersteund.

13. Naarmate het aandeel leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus in een klas hoger is, zullen de prestaties van leerlingen lager zijn; bij controle voor het aandeel leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus zullen de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces kleiner zijn.

De nulhypothese kan niet verworpen worden. Het percentage autochtone achterstandsl leerlingen heeft geen invloed op de prestaties van leerlingen (bij controle voor hun eigen achtergrond). Het percentage allochtone achterstandsl leerlingen heeft wel invloed, maar dit zou ook door hun etniciteit kunnen komen.

14. Naarmate het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen in een klas hoger is, zullen de prestaties van leerlingen lager zijn; bij controle voor het aandeel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

Wat het eerste gedeelte van de hypothese betreft kan de nulhypothese kan verworpen worden; hoe hoger het percentage allochtone achterstandsl leerlingen, hoe lager de prestaties van leerlingen. Hierbij moet wel weer in aanmerking genomen worden dat het alleen om die allochtone leerlingen die uit lagere sociaal-economische milieus komen, maar het feit dat het percentage autochtone achterstandsl leerlingen geen invloed heeft wijst er toch wel op dat de etniciteit van deze leerlingen een belangrijke rol speelt.

Wat het tweede gedeelte van deze hypothese betreft kan de nulhypothese niet verworpen worden: de regionale verschillen worden verklaard door kenmerken van individuele leerlingen, niet door de compositie van de leerlingenpopulatie.

15. Op rooms-katholieke scholen zullen leerlingen beter presteren, en op openbare scholen minder goed dan op scholen van andere denominaties; bij controle voor denominatie zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.



De nulhypothese kan niet verworpen worden. Er zijn geen significante verschillen tussen denominaties wat betreft de opbrengsten. De theorie dat gemeenschappen rondom bijzondere scholen of een beter schoolklimaat op dergelijke scholen leerlingen stimuleren tot betere prestaties wordt dus niet ondersteund.

16. Naarmate de kwaliteit van het onderwijsleerproces hoger is, zullen leerlingen beter presteren; bij controle voor de kwaliteit van het onderwijsleerproces zullen de regionale verschillen in opbrengsten kleiner zijn.

De nulhypothese kan niet verworpen worden. Bij controle voor leerling- en schoolkenmerken is er geen verband tussen de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de opbrengsten. Dit is mogelijk terug te voeren op het feit dat opbrengsten voor het overgrote deel verklaard kunnen worden door kenmerken van leerlingen en niet van scholen.

Bij het de analyse op het gebied van het onderwijsleerproces is ook een aantal variabelen meegenomen waarover geen hypothesen opgesteld waren. Het gaat op leerlingniveau om geslacht, leeftijd en IQ, en op schoolniveau om het aantal scholen dat onder één bestuur valt. De leerlingkenmerken geslacht, leeftijd en IQ hebben alle effect op de prestaties. Dit is niet verrassend, maar mogelijk wel verrassend is dat deze variabelen ervoor zorgen dat de regio-effecten minder sterk worden. Dit kan gedeeltelijk terug te voeren zijn op de niet-representativiteit van de steekproef, maar het is niet uit te sluiten dat IQ, en mogelijk ook leeftijd, wel degelijk regionale verschillen vertonen.

Ook het aantal scholen onder één bestuur heeft effect op de opbrengsten; dit effect is negatief. Dat is opvallend, aangezien deze zelfde variabele een positief effect heeft op de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Mogelijk speelt hierbij toch de betrokkenheid van de ouders een rol: dit heeft dan weliswaar geen invloed op de kwaliteit van het onderwijsleerproces zoals die gemeten wordt door de inspectie, maar stimuleert wel bijvoorbeeld de sfeer op school of de motivatie van leerlingen.

#### **6.2.4 Samenvatting**

Samenvattend kan gesteld worden dat de regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces op het niveau van provincies en stedentypen voor een klein gedeelte terug te voeren zijn op verschillen in het niveau van de kwaliteitszorg. Op wijkniveau zijn de kwaliteitsverschillen gedeeltelijk terug te voeren op de sociaal-economische status van die wijken (die ook voor een groot deel de sociaal-economische status van de leerlingenpopulatie van de scholen bepaalt), de denominatie van de scholen, het aantal scholen onder een bestuur, en het niveau van de kwaliteitszorg. Ook op wijkniveau blijven echter onverklaarde verschillen bestaan. Wat de opbrengsten betreft zijn de regionale verschillen op het niveau van provincies en stedentypen terug te voeren op kenmerken van de leerlingen, namelijk het opleidingsniveau van hun ouders, hun etnische herkomst en hun taalvaardigheid in het Nederlands.



## 7. Discussie

Dit onderzoek heeft de regionale kwaliteitsverschillen in het basisonderwijs in kaart gebracht, op het gebied van de opbrengsten, maar ook op het gebied van de kwaliteit van het onderwijsleerproces, een aspect dat in eerdere onderzoeken vaak onderbelicht is gebleven. Er is aangetoond dat op beide aspecten inderdaad regionale verschillen optreden. Wat de opbrengsten betreft, laat dit onderzoek bovendien zien dat de regionale verschillen terug te voeren zijn op kenmerken van leerlingen, in het bijzonder het opleidingsniveau van hun ouders, de gezinssituatie en de taalvaardigheid in het Nederlands. Wat betreft de kwaliteit van het onderwijsleerproces is gebleken dat regionale verschillen hierin niet verklaard kunnen worden door achtergrondkenmerken van leerlingen, en ook niet door de denominatie van scholen, de schoolgrootte, de grootte van het bestuur waar de school onder valt of de kwaliteitszorg.

Dit gedeelte van het onderzoek had mogelijk tot meer significante resultaten geleid als de compositie van de leerlingpopulatie beter gemeten had kunnen worden, en als kenmerken van leerkrachten en de schoolorganisatie meegenomen hadden kunnen worden. Wat leerkrachtkenmerken betreft constateert Ruijven (2004) dat een lange onderriservaring en een zwakke teamstabiliteit een negatief effect op de opbrengsten hebben. Docenten met veel onderriservaring kunnen een optimale inzet voor achterstandsleerlingen niet meer opbrengen. Als een groot deel van het team al lang in het onderris zit, kan deze houding tot een mentaliteit worden die ook door beginnende, gemotiveerde leerkrachten overgenomen wordt. Het effect van een zwakke teamstabiliteit wordt bevestigd door de Inspectie van het Onderwijs (2003, 2009), Volman, Deckers en Roeleveld (1997) en Van der Grift en Houtveen (2006). Wat de schoolorganisatie betreft vindt Hofman (1997) drie kenmerken van besturen die van invloed zijn: de mate waarin vergaderd wordt met schoolteam en ouders (positief), de mate van invloed van schoolteam en ouders op bestuursbeslissingen (positief) en het aantal scholen dat onder het bestuur valt (negatief) (wat dit laatste betreft vinden Claassen et al. (2008) echter geen effect). Claassen et al. vinden bovendien effecten van wat zij het bestuurstype noemen. Het best presterende type is het raad-van-toezichtmodel, waarin een formele scheiding bestaat tussen besturen en toezicht houden, en de bestuurlijke verantwoordelijkheid bij professionals ligt. De algemene (bestuurs-)vaardigheden van besturen houden ook verband met de effectiviteit van scholen, maar de onderrisinhoudelijke vaardigheden niet. De schooleffectiviteitsliteratuur biedt mogelijk nog meer aanknopingspunten voor verklaringen voor verschillen in de kwaliteit van het onderrisleerproces (zie bijvoorbeeld Scheerens 1989, en ook Claassen et al. 2008).

Bij het onderzoek naar de kwaliteit van het onderrisleerproces is de sociaal-economische status van de wijk waar een school in staat gebruikt als benadering van de sociaal-economische status van de leerlingpopulatie van de school. Het is hierdoor niet duidelijk of de kwaliteitsverschillen veroorzaakt worden door de SES van de wijkbevolking of door die van de leerlingen op de school zelf. Het is ook goed mogelijk dat beide factoren invloed hebben. Onderzoek waarbij de SES-status van de schoolpopulatie direct gemeten wordt is dan ook aan te bevelen, zeker gezien het feit dat segregatie van scholen vaak sterker is dan die van wijken (zie Dronkers 2007), en scholen die in dezelfde wijk staan qua leerlingpopulatie sterk kunnen verschillen.

Bij het onderzoek omtrent de opbrengsten moet in aanmerking genomen worden dat het niet om een geheel representatieve steekproef gaat. De gegevens zijn niet verzameld om regionale verschillen te onderzoeken en is daarvoor ook niet ideaal. Vervolgonderzoek met een steekproef die erop toegespitst is dat de onderzochte scholen representatief zijn voor hun regio's is wenselijk. Voor de variabele 'verblijfsduur in Nederland' geldt dat het onderzoek sterker was geweest als deze preciezer gemeten had kunnen worden, en voor de variabele 'aanspreekbaarheid in het Nederlands' dat een onafhankelijke test sterker was geweest dan het hier gebruikte oordeel van de leerkracht. Verdere verdieping van het onderzoek is mogelijk door de resultaten bij taal en rekenen apart te onderzoeken. Van Ruijven (2004) vond in haar onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in Friesland iets verschillende verklaringen voor deze beide vaardigheden, en het zou interessant zijn om te zien of dit ook in andere regio's het geval is. Ook meer gedetailleerde gegevens over de thuissituatie van leerlingen en over de inrichting van het onderwijs op en het klimaat van scholen zou een interessante toevoeging kunnen zijn. Zo blijkt uit onderzoek van Van Ruijven (2004) dat verschillende kenmerken van gezinnen, leerlingen en scholen de verschillen in prestaties tussen leerlingen in Friesland en in Limburg kunnen verklaren. Belangrijke gezinskenmerken zijn de opvoedingsstijl, het pedagogisch gezinsklimaat, en onderwijsondersteunend gedrag. Belangrijke leerlingkenmerken zijn vrijetijdsbesteding, ingrijpende gebeurtenissen, prestatiemotivatie en aanleg/potentie. Belangrijke schoolkenmerken tenslotte zijn de opbrengsten en de leertijd voor het vak rekenen. Deze schoolkenmerken spelen in haar onderzoek alleen bij rekenen een rol, wat des te meer reden is om in een vervolgonderzoek taal en rekenen apart te onderzoeken.

Bij de opbrengsten kon in dit onderzoek helaas niet, zoals bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces, het niveau van viercijferige postcodegebieden meegenomen worden. Bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces is aangetoond dat regionale verschillen zich zowel op het niveau van provincies en stedentypen als op het niveau van postcodegebieden voordoen, en het is aannemelijk dat dit ook bij de opbrengsten het geval zal zijn. Binnen provincies en zelfs binnen plaatsen kunnen immers grote verschillen bestaan in bijvoorbeeld de achtergrondkenmerken van leerlingen. Onderzoek naar verschillen in opbrengsten op lagere niveaus dan provincies (zoals postcodegebieden of gemeenten) is dus wenselijk.

Een verrassende uitkomst bij het onderzoek naar de opbrengsten is dat leerlingen die niet altijd in Nederland gewoond hebben beter presteren dan leerlingen die wel altijd in Nederland gewoond hebben. Bij leerlingen die niet altijd in Nederland gewoond hebben gaat het om een gemengde groep, waaronder kinderen van asielzoekers, kinderen van expats (voor zover die naar een Nederlandse schoolgaan) en Nederlandse kinderen die een tijd in het buitenland gewoond hebben. Mogelijk geldt voor een of meer van deze subgroepen dat hun achtergrond gunstiger is (wat onderwijsprestaties betreft) dan die van leerlingen die altijd in Nederland gewoond hebben. Om dit effect te verklaren is meer onderzoek naar deze groepen leerlingen nodig. Ook het lage prestatieniveau van Surinaamse en Turkse leerlingen verdient het om verder onderzocht te worden, zeker gezien het verschil dat bestaat tussen deze groepen en de Antilliaanse en (vooral) de Marokkaanse leerlingen. Dit is des te opvallender omdat juist die laatste twee groepen in verband met integratie vaak als probleemgroepen genoemd worden (zie bijvoorbeeld Ministerie van VROM/WWI 2007).

## 8. Implicaties voor beleid

Wat de opbrengsten betreft is duidelijk dat de problemen zich vooral concentreren in de grote en middelgrote steden en in de provincie Friesland. De problemen in de steden worden veroorzaakt door kenmerken van de leerlingen waar de scholen geen invloed op hebben, namelijk hun etniciteit en het opleidingsniveau van hun ouders. In Friesland is dit anders: hier speelt ook de taalvaardigheid in het Nederlands een belangrijke rol. Hoewel taal voor een groot deel buiten school geleerd wordt, hebben scholen hier wel degelijk een verantwoordelijkheid in. Kennelijk slagen Friese basisscholen er niet in de taalvaardigheid van hun leerlingen op een zodanig niveau te brengen dat zij aan het eind van de basisschool op hetzelfde niveau presteren als leerlingen in andere provincies. Van Ruijven (2004) constateert zelfs dat de achterstanden van Friese leerlingen groter worden gedurende hun basisschooltijd. Nu heeft de provincie Friesland inmiddels het probleem van de achterblijvende onderwijskwaliteit al opgepakt, namelijk in het project Boppeslach (Provincie Fryslân 2006). In dit project speelt taalbeleid een belangrijke rol, maar dit beleid is vooral gericht op de positie van het Fries. Wijzend op onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat de taalachtergrond van leerlingen (d.w.z. Fries- of Nederlandstalig) geen invloed heeft op hun schoolprestaties (zie bv. Ruijven 2004) stellen zij dat de onderwijsachterstanden niet terug te voeren zijn op taalproblemen maar op de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen en de onderwijskundige kwaliteit van de scholen. Dat de taalachtergrond van leerlingen geen invloed heeft op hun prestaties betekent echter niet dat hun taalvaardigheid geen invloed heeft, en ook niet dat de taalvaardigheid van Friese leerlingen niet achterblijft bij die van leerlingen uit andere provincies. Dat er geen verschillen in prestaties zijn tussen (van huis uit) Fries- en Nederlandstalige leerlingen wijst er bovendien op dat de achterblijvende taalvaardigheid waarschijnlijk niet terug te voeren is op een gebrek aan aandacht voor het Fries. De provincie zou dus meer in moeten zetten op de taalvaardigheid in het Nederlands, als zij het doel dat in 2015 de kwaliteit van de Friese basisscholen bij de top 3 van Nederland behoort, wil bereiken. Dit hoeft uiteraard niet ten koste van het onderwijs in de Friese taal te gaan.

Taalvaardigheid in het Nederlands speelt ook een belangrijke rol bij de achterstanden van allochtone leerlingen. Het is daarom een goede zaak dat de overheid sterk inzet op het wegwerken van taalachterstanden, bijvoorbeeld door voorschoolse en vroegschoolse educatie (Ministerie van OCW 2009b), schakelklassen voor leerlingen met taalachterstanden (Mulder et al. 2008) en extra onderwijstijd voor achterstandsleerlingen (CFI 2009). Het is een goede zaak dat deze initiatieven niet alleen op allochtone, maar ook op autochtone leerlingen gericht zijn (Ministerie van OCW 2009b): aan het feit dat de taalvaardigheid in het Nederlands een belangrijke rol speelt in Friesland, een provincie met weinig allochtone leerlingen, is te zien dat dit probleem niet alleen aan etniciteit verbonden is. De hierboven genoemde initiatieven zijn te recent om te bepalen of ze effectief zijn, en moeten de kans krijgen zichzelf te bewijzen. Wel moet hierbij in aanmerking genomen worden dat er een zelfstandige invloed van taalvaardigheid in het Nederlands bestaat, naast de invloed van etniciteit en opleidingsniveau van de ouders. Het zou dus onverstandig zijn om de doelgroep van dit beleid puur op sociaal-economische en etnische gronden te selecteren. De taalvaardigheid van het individuele kind, ongeacht zijn of haar afkomst, moet het criterium zijn om te bepalen of een kind in aanmerking komt voor de hierboven genoemde voorzieningen. Dit taalvaardigheidsniveau moet dus goed in de gaten gehouden worden, zowel voorafgaand aan de basisschoolperiode (mogelijk via consultatiebureaus) als tijdens de basisschoolperiode (hier hebben scholen

een grote verantwoordelijkheid). Door in te zetten op taalvaardigheid kunnen de prestaties van leerlingen in Friesland en in de G4 verbeterd worden en zo de regionale verschillen in opbrengsten verkleind worden.

Zoals hierboven vermeld, spelen naast de taalvaardigheid in het Nederlands ook de etniciteit van leerlingen en het opleidingsniveau van hun ouders een belangrijke rol bij de verklaring van regionale verschillen in opbrengsten. Dit zijn kenmerken van leerlingen die niet door scholen te beïnvloeden zijn, maar scholen kunnen wel degelijk de achterstanden die leerlingen door hun achtergrond hebben opgelopen aanpakken, en beleid op dit gebied kan dus een bijdrage leveren aan het verkleinen van regionale verschillen in opbrengsten. In de nieuwe gewichtenregeling die in 2006 is ingevoerd wordt bij het toekennen van extra middelen aan scholen met veel achterstandsleerlingen alleen het opleidingsniveau van de ouders als criterium gebruikt. De achterliggende redenering hiervoor is dat een dergelijk criterium meer recht doet aan de daadwerkelijke achterstanden dan de oude regeling, waarin ook etniciteit meegenomen werd (CFI 2006). De nieuwe regeling doet echter geen recht aan de achterstanden van Surinaamse en Turkse leerlingen, die niet (volledig) terug te voeren zijn op het opleidingsniveau van de ouders, en ook niet (volledig) op taalachterstanden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat bij het Ministerie van OCW overwogen heeft scholen in gebieden met zowel veel mensen met lage inkomens en uitkeringsontvangers als een hoog per centage niet-westerse allochtone extra middelen toe te kennen (zie Mulder & Vierke 2007). In plaats daarvan heeft het ministerie echter besloten extra gelden toe te kennen aan scholen in gebieden met veel mensen met lage inkomens en uitkeringsontvangers (dus zonder etniciteit als criterium) (Ministerie van OCW 2008). Op deze maatregel zal hieronder verder ingegaan worden, bij de behandeling van maatregelen om verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces te verkleinen. Hier zal worden volstaan met de opmerking dat gezien de achterblijvende prestaties van bepaalde groepen allochtone leerlingen heroverweging van de afschaffing van etniciteit als criterium mogelijk toch wenselijk is.

Aan de andere kant komt de vraag op of de kern van dit probleem wel bij het onderwijs ligt. Als de mindere prestaties van leerlingen uit deze etnische groepen voortkomen uit een gebrekkige integratie en daardoor minder goede aansluiting bij het Nederlandse onderwijs, zou het effectiever zijn om die integratie aan te pakken dan om aan symptoombestrijding te doen. Wel is het zo dat ook het onderwijs een rol kan spelen bij de integratie. Als leerlingen door cultuurverschillen moeilijk aansluiting vinden bij het Nederlandse onderwijs, kan hiermee door scholen rekening gehouden worden, door specifiek in te zetten op het overbrengen van kennis over de Nederlandse cultuur. Ook een versterkte inzet om allochtone ouders bij het onderwijs van hun kinderen te betrekken kan de samenhang tussen school en thuis verbeteren. Uit onderzoek van Smit et al. (2007) blijkt dat bij allochtone ouders, en dan vooral bij laagopgeleide allochtone ouders, een onvoldoende beheersing van het Nederlandse en een gebrekkige kennis van het Nederlandse onderwijs belangrijke oorzaken zijn voor een gebrek aan betrokkenheid bij het onderwijs van hun kinderen. Taalcursussen voor ouders die het Nederlands niet goed beheersen en betere informatieoverdracht over het onderwijs (ook in de moedertalen van de ouders als zij het Nederlands niet goed beheersen) kunnen dus wellicht de betrokkenheid van allochtone ouders bevorderen. Ook geven schoolleiders in het onderzoek van Smit et al. aan dat verschillen tussen scholen en ouders, in pedagogische aanpak en op cultureel en religieus gebied, de betrokkenheid van ouders belemmeren. Hier zou vanuit de scholen meer begrip en openheid ten opzichte van de ouders wenselijk zijn, zodat ouders zich ondanks deze verschillen vrij voelen om betrokken te zijn (en mogelijk verkleint die betrokkenheid de genoemde verschillen zelfs). Ook zouden

scholen bij kunnen dragen aan integratie door contacten tussen allochtone en autochtone leerlingen te stimuleren. Hiervoor is dan wel een goede verhouding tussen allochtone en autochtone leerlingen nodig.

Het realiseren van een goede verhouding tussen allochtone en autochtone leerlingen is des te meer van belang, omdat leerlingen minder goed presteren als zij op een school zitten met veel allochtone achterstandsleerlingen. Het is dus van groot belang om etnische segregatie tegen te gaan. Momenteel lopen in een aantal gemeenten pilots om gemengde scholen te stimuleren (Ministerie van OCW 2009c). Ook ouderinitiatieven op dit gebied (zie voor voorbeelden Kenniscentrum Gemengde Scholen 2009) verdienen het om gestimuleerd te worden. Aangezien segregatie van scholen ook veroorzaakt wordt door segregatie van wijken (zie Dronkers 2007), is dit ook zeker een aandachtspunt. Deze segregatie is echter moeilijk aan te pakken, omdat vooral Turken en Marokkanen graag bij hun familie of andere mensen met dezelfde herkomst in de buurt wonen en dus niet snel zullen verhuizen uit gesegregreerde wijken. Ook het gevoel niet welkom te zijn in wijken met vooral autochtone Nederlanders speelt een rol. Die autochtone Nederlanders op hun beurt zijn niet snel geneigd naar een wijk met veel allochtonen te verhuizen (Kullberg, Vervoort & Dagevos 2009). De wijkaanpak van het Ministerie van VROM/WWI, met onder andere verbetering van de veiligheid en de leefbaarheid in probleemwijken en de realisatie van een meer gedifferentieerd woningaanbod kan wat dit laatste punt betreft mogelijk een deel van het probleem oplossen (Ministerie van VROM/WWI 2007). Wat de zelfsegregatie van allochtonen betreft, moet er in elk geval voor gezorgd worden dat die allochtonen die wel hun gesegregreerde wijk willen verlaten hierbij niet belemmerd worden. Er moeten voor hen geschikte woningen beschikbaar zijn in meer gemengde wijken, die bovendien ook betaalbaar en toegankelijk voor hen zijn.

Een iets andere vorm van segregatie, namelijk op sociaal-economisch gebied, speelt een rol bij de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Op scholen die in wijken staan met een lage sociaal-economische status is het onderwijsleerproces van een lagere kwaliteit dan op scholen in wijken met een hogere sociaal-economische status. Scholen die zelf een hoog percentage allochtone achterstandsleerlingen tellen presteren nog slechter. Ook op sociaal-economisch gebied moet segregatie dus tegengegaan worden. Ook hier zou verbetering van wijken en een meer gedifferentieerd woningaanbod een oplossing kunnen zijn. Door segregatie, zowel op scholen als in wijken, tegen te gaan, kunnen regionale verschillen zowel in opbrengsten als in de kwaliteit van het onderwijsleerproces verkleind worden.

Een andere maatregel die verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces, voor zover veroorzaakt door sociaal-economische segregatie van wijken wordt veroorzaakt, tegen kan gaan, is het toekennen van extra gelden aan armoedecumulatiegebieden. Armoedecumulatiegebieden zijn viercijferige postcodegebieden met een hoog percentage lage inkomens en een hoog percentage uitkeringsontvangers (Ministerie van OCW 2008, Onderwijsachterstanden 2009). Omdat deze maatregel zeer recent is kan de effectiviteit ervan nog niet bepaald worden, maar de focus op gebieden met een lage sociaal-economische status wordt door dit onderzoek zeker ondersteund.

Regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces zijn ook gedeeltelijk terug te voeren op de kwaliteitszorg. Uit het feit dat scholen met een goed uitgewerkte kwaliteitszorg een hogere kwaliteit van het onderwijsleerproces weten te behalen is op te maken dat inzetten op kwaliteit zinvol is. Het is dus terecht dat

de inspectie ook op dit punt de scholen beoordeelt en het niveau van de kwaliteitszorg ook meeneemt bij het bepalen van de te ondernemen toezichtactiviteiten (zie Inspectie van het Onderwijs 2005) en dat ook het Ministerie van OCW hierop inzet (Ministerie van OCW 2008). Ook hier kan samenwerking en kennisdeling tussen scholen een belangrijke rol spelen: scholen met een goed uitgewerkt systeem van kwaliteitszorg kunnen scholen die minder ver zijn op weg helpen.

Bij de verklaring van regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces speelt ook denominatie een rol: scholen in de categorie “overig bijzonder” realiseren een duidelijk lagere kwaliteit dan andere denominaties. Het is belangrijk te achterhalen wat dit probleem veroorzaakt, zodat de kwaliteit van het onderwijs in deze categorie scholen aangepakt kan worden. De Inspectie van het Onderwijs kan hierbij mogelijk een rol spelen. Omdat aan de hand van dit onderzoek niet bepaald kan worden waar het probleem precies ligt, is het niet mogelijk specifieke aanbevelingen te doen gericht op overige bijzondere scholen. Gezien het feit dat kwaliteitszorg een belangrijke invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijsleerproces, en dit een factor is die goed door scholen te beïnvloeden is, is wel aan te bevelen dat deze scholen hierop inzetten, en dat zij vanuit de overheid hiertoe ook gestimuleerd worden.

Regionale verschillen in de kwaliteit van het onderwijsleerproces zijn ook gedeeltelijk terug te voeren op het aantal scholen dat onder een bestuur valt. Door dit aantal te optimaliseren kunnen deze regionale kwaliteitsverschillen verkleind worden. Dat de kwaliteit van het onderwijsleerproces een positief verband vertoont met het aantal scholen onder een bestuur is een argument voor schaalvergroting in het onderwijs. Schaalvergroting wordt echter niet als onverdeeld positief gezien. Eenpitters worden gezien als toegankelijker voor ouders en docenten; ouders zijn ook minder geneigd toe te treden tot grootschaliger besturen (Turkenburg 2008). Ook is er in sommige gemeente nog maar één bestuur actief, wat de keuzevrijheid aantast (al is er binnen dat ene bestuur nog wel keuze tussen verschillende scholen) (Onderwijsraad 2005). Het is dus zaak de positieve effecten van schaalvergroting op bestuursgebied te behalen of de behouden, en tegelijkertijd de negatieve effecten te voorkomen. Er kan voor gekozen worden niet tot schaalvergroting over te gaan. Besturen waar weinig scholen onder vallen moeten dan wel professioneler worden. Samenwerking en kennisdeling tussen verschillende kleinschalige besturen kan hierbij een rol spelen. Waar wel tot schaalvergroting overgegaan wordt of al gegaan is, moet zorg gedragen worden voor de toegankelijkheid van het bestuur voor ouders. Als ouders de professionele kennis missen om tot een bestuur toe te treden, terwijl zij dit wel zouden willen, is het aanbieden van cursussen een optie. Als ouders niet toe willen treden moet ervoor gezorgd worden dat de communicatie tussen bestuur en ouders goed verloopt en dat zorgen van ouders serieus genomen worden. Het is niet wenselijk dat schaalvergroting ten koste gaat van de keuzevrijheid; als tot schaalvergroting overgegaan wordt is het beter om samen te gaan met scholen van dezelfde denominatie in verschillende gemeenten dan met scholen van andere denominaties in dezelfde gemeente.

Een andere vorm van schaalvergroting is ook van belang: grotere scholen realiseren een hogere kwaliteit van het onderwijsleerproces. Schaalvergroting op het gebied van schoolgrootte zou dus wenselijk zijn, zeker in het geval van zeer kleine scholen. Dit is echter in veel gevallen moeilijk te realiseren, vanwege de afstand die leerlingen af zouden moeten leggen om de grotere school te bereiken en vanwege de keuzevrijheid van ouders op het gebied van denominatie. Samenwerking tussen kleinere scholen, bijvoorbeeld op het gebied



van zorg en begeleiding, zou een oplossing kunnen zijn, evenals versterkte ondersteuning van buitenaf op die gebieden waar kleinere scholen zelf capaciteit missen. Hoewel schoolgrootte geen rol speelt bij de regionale verschillen, is beleid op dit gebied wel degelijk wenselijk. Dat er regionale verschillen bestaan in onderwijskwaliteit is immers vooral problematisch, omdat daardoor leerlingen ongelijke kansen hebben op het gebied van onderwijs. De genoemde aanbevelingen gelden dus voor alle scholen met problemen op het gebied van ofwel de opbrengsten ofwel de kwaliteit van het onderwijsleerproces, ongeacht de regio waar zij zich bevinden. Het is tenslotte van belang kwaliteitsverschillen in het onderwijs te bestrijden, of dit regionale verschillen zijn of verschillen die zich binnen regio's voordoen.



## Literatuur

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, vol. 1*. Londen etc.: Routledge.

Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control, vol. 3*. Londen etc.: Routledge.

Bosker, R.J. & Guldmond, H. 2004. *Een herijking van de gewichtenregeling*. Groningen: GION. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/herijkinggewichtenregeling.pdf>.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Brown, R. (red.) (1973). *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londen: Tavistock.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen: Sage Publications.

CFI (2006). *Nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/brochuregewichtenregeling.pdf>.

CFI (2009). *Subsidieregeling onderwijstijdverlenging basisonderwijs*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/Subsidieregeling%20onderwijstijdverlenging%20basisonderwijs.pdf>.

Cito (2009a). *Eindtoets Basisonderwijs Actueel*. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.Cito.nl/po/lovs/eb/eind\\_fr.htm](http://www.Cito.nl/po/lovs/eb/eind_fr.htm).

Cito (2009b). *Terugblik en resultaten 2009 Eindtoets Basisonderwijs Groep 8*. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito\\_EB09\\_Terugblik.pdf](http://www.cito.nl/po/lovs/eb/bestanden/Cito_EB09_Terugblik.pdf).

Claassen, A, Hulshof, M., Kuijk, J. van, Knipping, C., Koopmans, A. & Vierke, H. (2008). *De beleidscontext van zwakpresterende basisscholen*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

Coleman, J.S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools : The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Dagblad van het Noorden (2009). Cito-toets verliest terrein in Drenthe. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.dvhn.nl/nieuws/noorden/drenthe/article4356759.ece/Cito-toets\\_verliest\\_terrein\\_in\\_Drenthe](http://www.dvhn.nl/nieuws/noorden/drenthe/article4356759.ece/Cito-toets_verliest_terrein_in_Drenthe).

Dekovic, M., Snel, E. & Groenendaal, J.H.A. (1997). Kinderen van de rekening. Over de effecten van armoede op kinderen. In Engbersen, G., Vrooman, J.C. & Snel, E. (Eds.), *Arm Nederland. De kwetsbaren. Tweede jaarrapport armoede en sociale uitsluiting*. (pp. 143-157). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dijkstra, A.B. (1997). Onderwijskansen en richting van de school. In Dijkstra, A.B., Dronkers, J. & Hofman, R. (red.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs: Actuele verklaringen en analyse* (pp. 144-184). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten: effecten van positie, concentratie en diversiteit. *Pedagogische Studiën* 79, pp. 212-230.

Driessen, G., & Doesborgh, J. (2003). Compositie van de schoolpopulatie en meerder- en minderheidspositie. In G. Driessen, J. Doesborgh, G. Ledoux, I. van der Veen, & M. Vergeer, *Sociale integratie in het Primair onderwijs. Een studie naar de relatie tussen de sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen. Analyses bij het PRIMA-cohortonderzoek, derde meting* (pp. 105-164). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Driessen, G., Doesborgh, J. & Claassen, A. (1999). *Cultureel kapitaal, etnische herkomst en onderwijsprestaties*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

Driessen, G., Langen, A. & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten, Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek, Zesde meting 2004/05*. Nijmegen: ITS.

Dronkers, J., 2007. *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt / Wiardi Beckman Stichting.

Dronkers, J. & Corten, R. (2005). Schoolprestaties van leerlingen uit de lagere strata op openbare, bijzondere en privé-scholen: een cross-nationale test van de Coleman & Hoffer-these. *Pedagogische Studiën* 82 pp. 205-222.

Dronkers, J. & Deckers, P. (1998). *Verschildt de omvang van de taal- en rekenachterstand van autochtone basisschoolleerlingen met laaggeschoolde ouders per school, regio of provincie?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Dronkers, J. & Meijnen, G.W. (1997). Zwarte en witte scholen: cohesie of uitsluiting? In Schuyt, K. (red.) (1997). *Het sociaal tekort: veertien sociale problemen in Nederland* (pp. 142-156). Amsterdam: De Balie.

Dronkers, J. & Robert, P. (2004). De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: een crossnationale analyse. *Mens en Maatschappij* 27:2, pp. 170-192.

Dronkers, J., Roeleveld, J., Ledoux, G. & Robijns, M.C. (1999). Verandert het onderwijsachterstandenbeleid negatieve gevolgen van financiële armoede? In Engbertsen, G., Vrooman, J.C. & Snel, E. (1999). *Armoede en verzorgingsstaat: Vierde jaarrapport armoede en sociale uitsluiting*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dronkers, J. & Ultee, W.C. (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.

Eck, E. van en Boogaard, M. (2007). *Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/pdf/sco780.pdf>.

Godlieb, H. (2008). *De weging gewogen. Een verkenning naar de beoordelingssystematiek van de opbrengsten in het basisonderwijs en de daaraan verbonden gevolgen voor de onderwijspraktijk*. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.deweginggewogen.nl/files/deweginggewogen\\_herzien.pdf](http://www.deweginggewogen.nl/files/deweginggewogen_herzien.pdf).

Graaf, P.M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in de onderwijsloopbanen* (Academisch proefschrift Universiteit Utrecht). Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

Grift, W. J.C.M. van der en Houtveen, A.A.M. (2003). Underperformance in Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 17:3. pp. 225-273.

Grotenhuis, H. te (1993). *Bijstandskinderen: Opgroeien aan de rand van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Guldemon, H. (1994). *Van de kikker en de vijver: groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Hoeven-Van Doornum, A. A. van der (1990). *Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

Hofman, R.H. (1997). Effectieve besturen? Verzuiling en bestuursvorm. In Dijkstra, A.B., Dronkers, J. & Hofman, R. (red.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs: Actuele verklaringen en analyse* (pp. 271-289). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Mahwah, New Jersey/Londen: Lawrence Erlbaum Associates.

Inspectie van het Onderwijs (2000). *Onderwijsjaarverslag 1999*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=C8F16BB2-B412-EFF1-D2519F420D960C90.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%201999](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=C8F16BB2-B412-EFF1-D2519F420D960C90.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%201999).

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Onderwijsjaarverslag 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=C8FEDA5B-02C2-DE37-6F5ACF69A974DFEC.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%202000](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=C8FEDA5B-02C2-DE37-6F5ACF69A974DFEC.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%202000).

Inspectie van het Onderwijs (2002). *Onderwijsjaarverslag 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=EF9D689D-98C0-D24B-18C2C4107403157F.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%202001](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=EF9D689D-98C0-D24B-18C2C4107403157F.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%202001).

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsjaarverslag 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=EF9F11B9-AF45-6FE1-168990A0B57AF265.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%202002](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=EF9F11B9-AF45-6FE1-168990A0B57AF265.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%202002).

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Kwaliteit onderwijs in de vier grote steden in de periode 2003-2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/naslag/Alle\\_publicaties/kwaliteit\\_onderwijs\\_G4](http://www.onderwijsinspectie.nl/nl/home/naslag/Alle_publicaties/kwaliteit_onderwijs_G4).

Inspectie van het Onderwijs (2005). *Toezichtkader Primair onderwijs 2005*. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://inspectienet.owinsp.nl/toezicht/Primaironderwijs/Documents/Pdf/Toezichtkader\\_po\\_05\\_tekst.pdf](http://inspectienet.owinsp.nl/toezicht/Primaironderwijs/Documents/Pdf/Toezichtkader_po_05_tekst.pdf).

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onderwijsjaarverslag 2005-2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=125BBC5E-D78B-20FF-E86E1BB3A546A6D3.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%202005/2006](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=125BBC5E-D78B-20FF-E86E1BB3A546A6D3.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%202005/2006).

Inspectie van het Onderwijs (2008a). *Onderwijsjaarverslag 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=F13DF6E0-5056-8874-1622F6B403FC049A.PDF&doc\\_name=Onderwijsverslag%202006/2007](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=F13DF6E0-5056-8874-1622F6B403FC049A.PDF&doc_name=Onderwijsverslag%202006/2007).

Inspectie van het Onderwijs (2008b). *Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document\\_download.cfm?doc=8FA89A3F-5056-8874-164D20613B9F3AFB.PDF&doc\\_name=Basisvaardigheden%20rekenen-wiskunde%20basisonderwijs](http://www.onderwijsinspectie.nl/html/ivhointernet/document_download.cfm?doc=8FA89A3F-5056-8874-164D20613B9F3AFB.PDF&doc_name=Basisvaardigheden%20rekenen-wiskunde%20basisonderwijs).

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De kwaliteit van het onderwijs in het noorden van Nederland. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs in Groningen, Fryslân en Drenthe*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.minocw.nl/documenten/101959a\\_rapportkwaliteitonderwijs.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/101959a_rapportkwaliteitonderwijs.pdf).

Jungbluth, P. (1985). *Verborgene Differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijs aanbod op de basisschool*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

- Jungbluth, P. (1997). *Verzuiling, segregatie en schoolprestaties. Secundaire analyses op het PRIMA-cohort basisonderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., en Elshof, D. (2002). *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/pdf/642print.pdf>.
- Karsten, S., Elshof, D., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J. Schooten, E. van (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen of kunnen we eraan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.amsterdam.nl/contents/pages/108/03-08-25segregatie.pdf>.
- Kenniscentrum Gemengde Scholen (2009). *Voorbeelden*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.gemengdescholen.nl/voorbeelden.php?class=gemeentes>.
- Klein, T. & Ledoux, G. (2002). *Onderwijskansenbeleid 2000-2002. Een beleidsmatige evaluatie*. Leiden: Research voor Beleid. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.research.nl/resources%5Creportcenter%5CB2613%5CB2613eindrapdef.PDF>.
- Kloprogge, J. (2003). *Voetspoeren. Voortgang en resultaten van gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Kullberg, J., Vervoort, M. & Dagevos, J. (2009). *Goede burens kun je niet kopen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=20093&type=org>.
- Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English. In F. Williams (Ed.). *Language and poverty: Perspectives on a theme* (pp. 153-189). Chicago: Markham.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Londen, etc.: The Falmer Press.
- Leseman, P.P.M. (1990). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen : verslag van een longitudinaal onderzoek naar de invloed van het gezin op de schoolprestaties, uitgevoerd als onderdeel van de summatieve evaluatie van het project Onderwijs en Sociaal Milieu, aangevuld met een theoretische beschouwing over de relatie sociaal milieu, socialisatie, intelligentie en schoolprestaties*. Rotterdam: Project onderwijs en sociaal milieu.

Leune, J.M.G. (1988). Onderwijs, scholing en de minima. *Pedagogische Studiën* 65, pp. 260.269.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen: samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/49767a.pdf>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Wijziging van de gewichtenregeling*. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.minocw.nl/documenten/49020\\_1.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/49020_1.pdf).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009a). *Extra inzet op kwaliteit basisonderwijs noordelijke provincies*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/actueel/nieuws/35776/extrainzetopkwaliteitsbasisonderwijsnoordelijkeprovincies.html>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009b). *Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/achterstanden/255/Voor-en-vroegschoolse-educatie-VVE.html>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009c). *Uitbreiding pilots voor de aanpak van segregatie*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/actueel/nieuws/35829/Uitbreiding-pilots-voor-de-aanpak-van-segregatie.html>.

Ministerie van VROM/WWI (2007). *Integratienota 2007-2011: Zorg dat je erbij hoort!* Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.vrom.nl/docs/20071113-integratienota.pdf>.

Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/10138b.pdf>.

Mulder, L. en Vierke, H. (2007). *Aanpassing van de gewichtenregeling op basis van cumulatieve gebieden*. Den Haag: Ministerie van OCW. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/49020b.pdf>.

Nechyba, T., McEwan, P., & Older-Aguilar, D. (1999). *The Impact of Family and Community Resources on Student Outcomes: An Assessment of the International Literature with Implications for New Zealand*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/6846>.

NOS Nieuws (2009). *Scholen noorden presteren slecht*. 11 februari 2009. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.nos.nl/nosjournaal/artikelen/2009/2/11/scholennoordenpresterenslecht.html>.



NRC-Handelsblad (2009). *Veel zwakke basisscholen in noordelijke provincies*. 11 februari 2009. Verkregen op 29 juni 2009 van

[http://www.nrc.nl/binnenland/article2149515.ece/Veel\\_zwakke\\_basisscholen\\_in\\_noordelijke\\_provincies](http://www.nrc.nl/binnenland/article2149515.ece/Veel_zwakke_basisscholen_in_noordelijke_provincies).

Onderwijsachterstanden (2009). *Postcodelijst met impulsgebieden gepubliceerd*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.onderwijsachterstanden.nl/zit.php/nieuws/zitreg011.html>.

Onderwijsraad (2005). *Variëteit in schaal*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/346/documenten/variëteit\\_in\\_schaal.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/346/documenten/variëteit_in_schaal.pdf).

Peetsma, T., Veen, I. van der, Koopman, P., & Schooten, E. van (2006). Class Composition Influences on Pupils' Cognitive Development. *School Effectiveness and School Improvement* 17, pp. 275-302.

Provincie Fryslân (2006). *Boppeslach: Onderwijsnota Provinsje Fryslân*. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.fryslan.nl/download.asp?link=/files/25640/\[12\]nota\\_boppeslach\\_def\\_ps\\_8-11-06\\_ned.pdf&linkID=174337](http://www.fryslan.nl/download.asp?link=/files/25640/[12]nota_boppeslach_def_ps_8-11-06_ned.pdf&linkID=174337).

Roedig A (RIVM), Zwakhals SLN (RIVM) (2006). *Achtergrond en details bij de berekening van SES-scores*. In: *Volksgezondheid Toekomst Verkenning, Nationale Atlas Volksgezondheid*. Bilthoven: RIVM, <<http://www.zorgatlas.nl>> Beïnvloedende factoren\ Sociale omgeving\ Ses, 11 december 2006.

Ruijven, E.C.M. van (2004). *Onderwijseffectiviteit in Fryslân: onderzoek naar de onderwijsresultaten van de leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân*. Leeuwarden: Fryske Akademy.

Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief?* 's Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs SVO.

Sieber, H. (2007). *De bestuurlijke betrokkenheid van ouders in het onderwijs*. Utrecht: Algemene Vereniging Schoolleiders. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.avv.nl/werkgeverszaken/onderwijsleerlingzorg/ouders/Documents/bestuurlijkebetrokkenheid.pdf>.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit: Ouderbetrokkenheid en – participatie op scholen met veel en weinig achterstandsléerlingen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.minocw.nl/documenten/94429b.pdf>.

Sociaal en Cultureel Planbureau (1998). *Van hoog naar laag; van laag naar hoog. De sociaal-ruimtelijke ontwikkeling van wijken tussen 1971 en 1995*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9057491176/Van\\_hoog\\_naar\\_laag\\_van\\_laag\\_naar\\_hoog.pdf](http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9057491176/Van_hoog_naar_laag_van_laag_naar_hoog.pdf).

Sociaal en Cultureel Planbureau (2007). *Rangorde naar sociale status van postcodegebieden in Nederland*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://english.scp.nl/onderzoek/statusscores/> .

Steenbekkers, A., Simon, C. & Veldheer, V. (2006). *Thuis op het Platteland. De leefsituatie van platteland en stad vergeleken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9037702295/Thuis\\_op\\_het\\_platteland.pdf](http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9037702295/Thuis_op_het_platteland.pdf)

Stellingwerf, B., Pulles, M. & Dusseljee, F. (2004). *Kansen in het graan: rapportage kansrijk Oost-Groningen*. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://www.paboweb.nl/index.php?action=of&type=themabericht&iid=45>.

Tesser, P.T.M, Merens, J.G.F. & Praag, C.S. van (1999). *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. 's Gravenhage: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9057491362/Rapportage\\_minderheden\\_1999.pdf](http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9057491362/Rapportage_minderheden_1999.pdf)

Terwel, J. (2003). Pygmalion in de klas: Over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen. *Pedagogische studiën* 81, pp. 58-68.

Trouw (2009). *Zwakke scholen in noordelijke provincies gesteund*. 11 februari 2009. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.trouw.nl/nieuws/nederland/article2029197.ece/Zwakke\\_scholen\\_in\\_noordelijke\\_provincies\\_gesteund.html](http://www.trouw.nl/nieuws/nederland/article2029197.ece/Zwakke_scholen_in_noordelijke_provincies_gesteund.html).

Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van <http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9789037703382/De%20school%20bestuurd.pdf>

Vogels, R. en Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9037701531/Autochtone\\_achterstandsleerlingen.pdf](http://english.scp.nl/publicaties/boeken/9037701531/Autochtone_achterstandsleerlingen.pdf).

Volkskrant (2009a). *Zwakke basisscholen in het noorden*. 11 februari 2009. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1147277.ece/Zwakke\\_basisscholen\\_in\\_het\\_noorden](http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1147277.ece/Zwakke_basisscholen_in_het_noorden).

Volkskrant (2009b). *Lesniveau Noorden gaat gebukt onder economische misère*. 16 februari 2009. Verkregen op 29 juni 2009 van [http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1149882.ece/Lesnivea\\_u\\_Noorden\\_gaat\\_gebukt\\_ouder\\_economische\\_misegrave\\_re](http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1149882.ece/Lesnivea_u_Noorden_gaat_gebukt_ouder_economische_misegrave_re).

Volman, M., Deckers, P. & Roeleveld, J. (1997). *De invloed van organisatiefactoren op het functioneren van leerkrachten en leerlingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.