

Autochtone achterstandsleerlingen:
een vergeten groep

**Autochtone
achterstandsleerlingen:
een vergeten groep**

R. Vogels

R. Bronneman-Helmers



Sociaal en Cultureel Planbureau
Den Haag, december 2003

Het Sociaal en Cultureel Planbureau is ingesteld bij Koninklijk Besluit van 30 maart 1973.

Het Bureau heeft tot taak:

- a wetenschappelijke verkenningen te verrichten met het doel te komen tot een samenhangende beschrijving van de situatie van het sociaal en cultureel welzijn hier te lande en van de op dit gebied te verwachten ontwikkelingen;
- b bij te dragen tot een verantwoorde keuze van beleidsdoelen, benevens het aangeven van voor- en nadelen van de verschillende wegen om deze doeleinden te bereiken;
- c informatie te verwerven met betrekking tot de uitvoering van interdepartementaal beleid op het gebied van sociaal en cultureel welzijn, teneinde de evaluatie van deze uitvoering mogelijk te maken.

Het Bureau verricht zijn taak in het bijzonder waar problemen in het geding zijn, die het beleid van meer dan één departement raken.

De minister van Volksgezondheid, Welzijn en Sport is als coördinerend minister voor het sociaal en cultureel welzijn verantwoordelijk voor het door het Bureau te voeren beleid. Omtrent de hoofdzaken van dit beleid treedt de minister in overleg met de minister van Algemene Zaken, van Justitie, van Binnenlandse Zaken en Koninkrijkrelaties, van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, van Financiën, van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer, van Economische Zaken, van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

© Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2003

Signalement

Zet- en binnenwerk: Trees Vulto, Schalkwijk

Lay-out figuren: Mantext, Moerkapelle

Omslagontwerp: Bureau Stijlzoorg, Utrecht

Omslagfoto's: Sabina Schel en Wouter van Gils

ISBN 90-377-0153-1

Dit rapport is gedrukt op chloorvrij papier

Sociaal en Cultureel Planbureau

Parnassusplein 5

2511 VX Den Haag

Tel. (070) 340 70 00

Fax. (070) 340 70 44

Website: www.scp.nl

E-mail: info@scp.nl

Inhoud

Voorwoord		7
1	Waarom dit signalement?	9
2	Leerlingen en scholen met leerachterstanden	13
2.1	Bijna evenveel autochtone als allochtone leerlingen	13
2.2	De aanwezigheid van autochtone achterstandsleerlingen in dunbevolkte en dichtbevolkte provincies	14
2.3	Sterke spreiding van autochtone achterstandsleerlingen	16
2.4	Concentratie van 1.25 leerlingen in scholen op het platteland	19
2.5	Veel scholen zonder extra formatie voor achterstandsbestrijding	21
2.6	Relatief veel 1.25 concentratiescholen presteren onder de maat	23
3	Leerprestaties van autochtone achterstandsleerlingen	25
3.1	Autochtone achterstandsleerlingen raken achterop	25
3.2	Minste vooruitgang in het basisonderwijs voor 1.25 leerlingen	27
3.3	Vrijwel gelijke schooladviezen voor autochtone en allochtone achterstandsleerlingen	28
3.4	Lagere prestaties van leerlingen in de sterk stedelijke gebieden	29
3.5	Toename van achterstandsleerlingen in de zorgvoorzieningen (vmbo)	30
3.6	Afnemende deelname van autochtone achterstandsleerlingen aan het havo/vwo en vwo	31
3.7	Grotere kans op schooluitval	32
4	Mogelijke verklaringen	35
4.1	Individuele leerlingkenmerken	35
4.2	Gezinskenmerken	36
4.3	Kenmerken van het onderwijs en van de school	37
4.4	Kenmerken van de omgeving	40

5	Beleidsontwikkelingen	43
6	Conclusies, overwegingen en aanbevelingen	47
6.1	Conclusies	47
6.2	Overwegingen	53
6.3	Aanbevelingen	55
	Noten	58
	Bijlage	59
	Literatuur	63
	Publicaties SCP	67

Voorwoord

Op 23 oktober jl. heb ik de *Rapportage minderheden 2003* aangeboden aan minister Verdonk van Vreemdelingenzaken en Integratie. In dit omvangrijke boekwerk wordt onder andere aandacht geschonken aan de schoolprestaties en schoolloopbanen van de etnische minderheden in het basisonderwijs. Hun vorderingen op school worden niet alleen vergeleken met de prestatieontwikkeling onder kinderen van autochtone herkomst, maar ook met de groep autochtone achterstandsleerlingen. Een opmerkelijke bevinding is dat de schoolprestaties op de basisschool van de laatstgenoemde groep – de 1.25 leerlingen in onderwijsjargon – sinds 1988 voortdurend achteruit zijn gegaan. Autochtone achterstandsleerlingen boeken tijdens de basisschool ook de minste leerwinst, allochtone leerlingen de meeste.

Weinig mensen realiseren zich hoe omvangrijk de groep autochtone achterstandsleerlingen nog steeds is. Alleen al in het basisonderwijs gaat het om bijna 200.000 leerlingen. In het voortgezet onderwijs vinden we deze leerlingen veelal terug in het vmbo en in de verschillende zorgvoorzieningen binnen dat schooltype. Hun deelname aan havo/vwo is na vele jaren van onderwijsachterstandenbeleid nog steeds gering en neemt bovendien eerder toe dan af.

De teruglopende prestaties in het basisonderwijs en de stagnatie in de doorstroom naar hogere onderwijstypen roepen de vraag op naar mogelijke oorzaken. Is het onbenut talent in deze groep zo langzamerhand uitgeput en is de terugval dus in zekere zin onvermijdelijk, zijn de gezinsomstandigheden in autochtone achterstandsmilieus in de loop der jaren verslechterd, is de kloof tussen de opvoeding in gezinnen en de eisen van het moderne onderwijs misschien toegenomen of moet de terugval in prestaties vooral worden toegeschreven aan het 'Weer samen naar school'-beleid waardoor zwakkere leerlingen vaker in het gewone basisonderwijs blijven?

Met dit signalement wil het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) aandacht vragen voor de positie van de autochtone achterstandsleerling in

het onderwijs. In de loop van de jaren negentig is de beleidsaandacht voor de autochtone achterstandsleerling nagenoeg verdwenen. Het onderwijsachterstandenbeleid richtte zich vooral op de allochtone leerlingen. Sinds kort is er wel enige aandacht voor de onderwijsachterstanden in plattelandsregio's. Het merendeel van de autochtone achterstandsleerlingen woont echter in stedelijke gebieden.

In deze beknopte situatieschets kan geen uitsluitsel worden gegeven over de oorzaken van de teruggang in prestaties bij autochtone achterstandsleerlingen. Het is echter aannemelijk dat in stedelijke gebieden andere factoren een rol spelen dan in plattelandsgebieden en dat de oorzaken van achterstand bij autochtone leerlingen van andere aard zijn dan bij allochtone leerlingen. Zonder goed zicht op de achterliggende oorzaken is het echter moeilijk om achterstanden te bestrijden. Het onderwijsachterstandenbeleid voor autochtone achterstandsleerlingen behoeft een nieuwe impuls. Dit signalement geeft hier hopelijk een aanzet toe.

Prof. dr. Paul Schnabel
Directeur SCP

1 *Waarom dit signalement?*

Sinds het eind van de jaren zestig is er in Nederland veel onderzoek gedaan naar de schoolprestaties en schoolloopbanen van Nederlandse arbeiderskinderen. De studie *Het verborgen talent* van Van Heek uit 1968 was de eerste in een lange reeks van onderzoeken naar ongelijkheid van onderwijskansen. Hoewel er ook nu nog het nodige onderzoek wordt gedaan naar kansengelijkheid en schoolloopbanen, is de belangstelling voor Nederlandse achterstandsleerlingen sterk vermindert. Vrijwel alle aandacht gaat momenteel uit naar de allochtone leerlingen en hun onderwijsprestaties. Daar zijn verschillende redenen voor; hun onderwijsachterstand is aanzienlijk. Allochtone leerlingen vallen bovendien meer op door hun huidskleur en culturele gebruiken. Ook de concentratie van allochtonen in oude wijken van grote steden heeft hun 'zichtbaarheid' in het onderwijs vergroot. Scholen hebben vanwege taal- en cultuurverschillen grote moeite om de onderwijsprestaties van deze kinderen op een hoger niveau te brengen. Uit de *Rapportage Minderheden 2003* blijkt overigens dat zij daar steeds beter in slagen, ondanks de toenemende concentratie en segregatie van allochtone leerlingen in het onderwijs.

Zoals gezegd bestaat voor autochtone achterstandsleerlingen nog maar weinig belangstelling. Daaruit zou mogelijk de conclusie kunnen worden getrokken dat het nog maar om een kleine groep gaat en dat het met deze leerlingen wel goed gaat. Dat is niet het geval: het gaat om veel leerlingen en hun schoolprestaties gaan vergeleken met niet-achterstandsleerlingen achteruit (Dagevos et al. 2003).

De aanleiding voor dit signalement ligt niet zozeer in het gegeven dat de schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen met laagopgeleide ouders (maximaal vbo) achterblijven bij de prestaties van leerlingen met hoger opgeleide ouders (tenminste mavo). Dat is een bekend gegeven. De schoolprestaties van kinderen hangen immers in belangrijke mate samen met het opleidingsniveau van hun ouders. De aanleiding ligt dan ook vooral in de *teruglopende* schoolprestaties van deze groep ten opzichte van de leerlingen met hoger opgeleide ouders. Dat roept de vraag op naar mogelijke oorzaken van deze terugval in

prestaties. Is er wellicht sprake van een selectie-effect in de zin dat een laag opleidingsniveau bij autochtone ouders meer dan vroeger iets zegt over beperkingen in intelligentie en leervermogen? Autochtone ouders hebben immers, anders dan de meeste allochtone ouders, alle kansen gehad om een hoger opleidingsniveau te bereiken. Zijn de omstandigheden waarin laaggeschoolde gezinnen verkeren misschien verslechterd, waardoor de prestaties van kinderen uit deze gezinnen afnemen? Speelt de omgeving waarin deze kinderen en jongeren opgroeien mogelijk een rol? Of zijn de scholen in de loop der tijd de lat voor de autochtone achterstandsleerlingen lager gaan leggen?

De verminderde aandacht voor de autochtone achterstandsleerling hangt in belangrijke mate samen met het gegeven dat de onderwijsachterstanden van allochtone kinderen nog altijd veel groter zijn dan die van autochtone achterstandsleerlingen. Daarnaast speelt mee dat er veel extra middelen worden ingezet om de achterstanden van allochtone leerlingen te verminderen. Meer in het algemeen is er sprake van sterk toegenomen beleidsaandacht voor de sociale en culturele problematiek in de grote steden, waar het merendeel van de allochtone jongeren woonachtig is.

Dit signalement biedt een beknopt overzicht van veelal door andere instellingen verzamelde en gepubliceerde gegevens over de positie van autochtone achterstandsleerlingen. Er is daarbij niet gestreefd naar volledigheid.

Hoofdstuk 2 geeft een inzicht in de omvang en spreiding van de groep van autochtone achterstandsleerlingen en in de denominatie en toerusting van de scholen die ze bezoeken. Aangegeven zal worden hoeveel autochtone achterstandsleerlingen er zijn, waar ze wonen en naar school gaan en met wie ze op school zitten. Daarnaast zal nagegaan worden in hoeverre scholen met autochtone achterstandsleerlingen een beroep kunnen doen op extra personeel. Ook de kwaliteit van het onderwijs op scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen komt aan de orde. In hoofdstuk 3 wordt aandacht geschonken aan een aantal ontwikkelingen in de leerprestaties en schoolloopbanen van autochtone achterstandsleerlingen. Er zal met name worden ingegaan op verschillen tussen de schoolprestaties van autochtone en alloch-

tone leerlingen. In hoofdstuk 4 passeren mogelijke verklaringen voor de teruglopende schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen de revue. In hoofdstuk 5 zal vervolgens kort worden ingegaan op een aantal recente beleidsontwikkelingen, waarna het signalement in paragraaf 6 wordt afgesloten met enkele conclusies, overwegingen en aanbevelingen.

Met dit beknopte overzicht van bevindingen uit het beschikbare onderzoek kan zeker niet op alle vragen antwoord worden gegeven. Het belangrijkste doel van deze notitie ligt in het signaleren van de omvang, de aard en de mogelijke oorzaken van de teruglopende schoolprestaties onder de groep autochtone achterstandsleerlingen.

2 *Leerlingen en scholen met leerachterstanden*

2.1 *Bijna evenveel autochtone als allochtone leerlingen*

Autochtone achterstandsleerlingen in het basisonderwijs zijn leerlingen met twee laagopgeleide ouders (maximaal voorbereidend beroeps-
onderwijs). Deze leerlingen hebben een leerlinggewicht van 1.25. Het
leerlinggewicht vormt de basis voor de berekening van extra formatie
voor achterstandsbestrijding op scholen. Allochtone achterstandsleer-
lingen in het basisonderwijs zijn leerlingen waarvan één van de ouders
van niet-westerse oorsprong is en maximaal vbo als opleidingsniveau
heeft. Deze leerlingen hebben een leerlinggewicht 1.9.

In het schooljaar 2002-2003 zaten er voor het eerst iets minder
autochtone dan allochtone achterstandsleerlingen in het basisonder-
wijs: respectievelijk 198.000 en 200.000. In het jaar daarvoor waren
de autochtone achterstandsleerlingen nog in de meerderheid. Beide
groepen leveren elk bijna 13% van het totaal aantal basisschoolleer-
lingen. Dit betekent dat ongeveer een kwart van de ruim 1,5 miljoen
basisschoolleerlingen als achterstandsleerling wordt aangemerkt.

In de loop van de jaren negentig is het percentage Nederlandse achter-
standsleerlingen sterk afgenomen. Dit is deels het gevolg van een aan-
scherping van de criteria op grond waarvan een autochtone leerling
als achterstandsleerling wordt aangemerkt (1993)¹ en deels het gevolg
van het voortdurend stijgende opleidingsniveau van de Nederlandse
ouders. Tabel 2.1 maakt het effect van beide factoren zichtbaar.

**Tabel 2.1 Basisschoolleerlingen met en zonder gewicht, 1993/'94-2002/'03
(in procenten)**

	1993/ '94	1994/ '95	1995/ '96	1996/ '97	1997/ '98	1998/ '99	1999/ '00	2000/ '01	2001/ '02	2002/ '03
1.00 II	56,1	58,3	60,6	63,3	68,6	69,9	71,0	72,0	73,0	74,0
1.25 II	31,6	29,2	26,8	24,2	18,7	17,2	15,9	14,7	13,7	12,8
1.90 II	11,9	12,1	12,2	12,3	12,4	12,6	12,8	13,0	13,0	12,9

Bron: OCenW in kerncijfers (1999-2003)

Tussen 1993 en 1998 daalde het percentage 1.25 leerlingen flink, mede door aanscherping van de criteria; daarna is vooral het stijgende opleidingsniveau van de ouders hiervoor verantwoordelijk. Momenteel is bijna 13% van de basisschoolleerlingen afkomstig uit een laaggeschoold autochtoon milieu. Volgens de meest recente raming van het ministerie van OCenW zal het aantal autochtone achterstandsleerlingen de komende jaren verder afnemen tot circa 161.000 (ruim 10% van het totale aantal leerlingen) in schooljaar 2008-2009. Het aantal allochtone achterstandsleerlingen zal in dezelfde periode nog een lichte stijging vertonen (tot ca. 205.000); daarbij wordt uitgegaan van een constant aandeel van 12,9% (OCenW 2003b).²

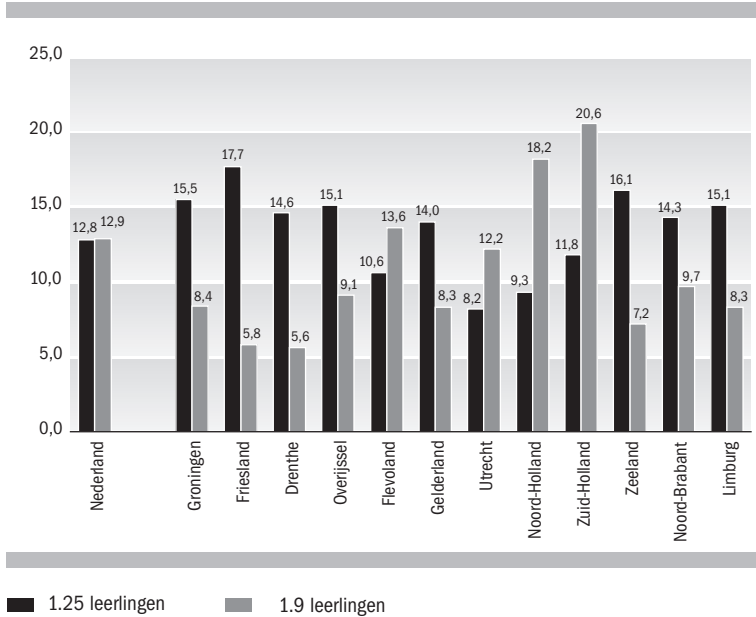
Mogelijk zijn er meer 1.25 leerlingen dan er officieel worden geteld omdat het voor scholen in toenemende mate niet lonend is om hen op te geven in verband met de 9% drempel voor de toekenning van extra formatie (waarover later meer).

2.2 De aanwezigheid van autochtone achterstandsleerlingen in dunbevolkte en dichtbevolkte provincies

Figuur 2.1 laat zien dat autochtone achterstandsleerlingen zich meer dan gemiddeld bevinden op scholen in Groningen, Friesland, Drenthe, Overijssel, Zeeland, Noord-Brabant en Limburg. Allochtone achterstandsleerlingen zijn daar juist minder dan gemiddeld aanwezig; zij zijn oververtegenwoordigd in de Zuid-Holland, Noord-Holland en Flevoland. De verdeling van autochtone achterstandsleerlingen

over de provincies is veel gelijkmatiger dan die van allochtone achterstandsleerlingen.

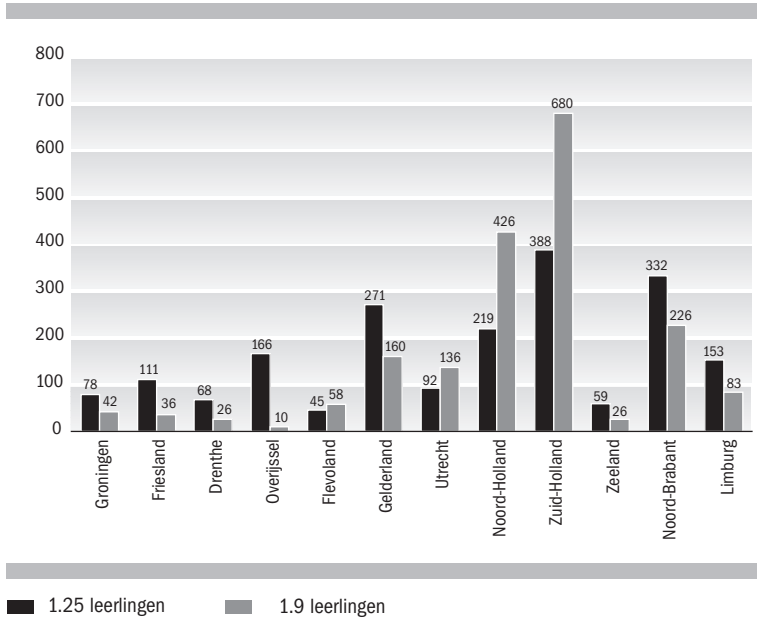
Figuur 2.1 Leerlingen met een gewicht (1.25 en 1.9) op het totale aantal basisschoolleerlingen naar provincie en landelijk, 2002/'03 (in procenten)



Bron: CBS (Onderwijsstatistieken 2003)

De recentelijk toegenomen (beleids)aandacht voor autochtone achterstandsleerlingen in landelijke gebieden (Mulder en Klopogge 2001; Van der Vegt en Van Velzen 2002) zou de idee kunnen doen postvatten dat autochtone onderwijsachterstand vooral een plattelandsprobleem is. Dit is echter niet het geval; de meerderheid van de autochtone achterstandsleerlingen (61%) woont in de dichtbevolkte provincies Zuid-Holland, Noord-Brabant, Gelderland en Noord-Holland. Provincies waar autochtone achterstandsleerlingen sterk zijn oververtegenwoordigd (Groningen, Friesland, Drenthe, Overijssel en Zeeland) herbergen slechts 24% van het totaal aantal 1.25-leerlingen (figuur 2.2).

Figuur 2.2 Aantallen 1.25 en 1.9 leerlingen per provincie, 2002/'03 (x 100)



Bron: CBS (Onderwijsstatistieken 2003)

2.3 Sterke spreiding van autochtone achterstandsleerlingen

Bekend is dat allochtone achterstandsleerlingen vooral zijn geconcentreerd in de stedelijke gebieden.³ Tabel 2.2 laat zien dat de spreiding van autochtone achterstandsleerlingen veel gelijkmatiger is. Deze leerlingen zijn weliswaar meer dan gemiddeld te vinden in de niet en weinig stedelijke gebieden, maar in de stedelijke gebieden geenszins afwezig. Op scholen in de zeer sterk stedelijke gebieden is nog altijd bijna 10% van de leerlingen afkomstig uit een autochtoon laaggeschoold milieu.

Tabel 2.2 Aantal en aandeel 1.25 en 1.9 leerlingen in basisonderwijs naar stedelijkheid, 2002/'03 (aantal en in procenten)

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet stedelijk	totaal
aantal						
1.25 leerlingen	22.900	47.700	37.700	50.700	35.500	198.100
1.9 leerlingen	89.000	57.100	29.300	17.700	6.100	200.000
totaal leerlingen NL	233.700	400.400	332.000	345.200	217.200	1.528.400
%						
1.25 leerlingen	9,8	11,9	11,4	14,7	16,4	12,8
1.9 leerlingen	38,1	14,3	8,8	5,1	2,8	12,9
totaal leerlingen NL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Bron: CFI (2003) SCP-bewerking

Autochtone achterstandsleerlingen zijn nagenoeg evenredig verdeeld over het openbaar, het protestants-christelijk en het rooms-katholiek basisonderwijs, zo blijkt uit tabel 2.3. Het algemeen bijzonder onderwijs telt relatief weinig autochtone achterstandsleerlingen. Dergelijke scholen trekken veel kinderen uit de hogere sociaal-economische klassen. De allochtone achterstandsleerlingen zijn binnen het overig (bijzonder) onderwijs sterk vertegenwoordigd. Dit komt doordat een aantal islamitische scholen en hindoescholen, met vrijwel uitsluitend achterstandsleerlingen tot deze relatief kleine categorie wordt gerekend (zie ook Driessen et al. 2003). Om dezelfde reden (de geloofsovertuiging) gaan allochtonen minder vaak naar orthodox-protestantse scholen.

**Tabel 2.3 Aandeel 1.25, 1.9 en totaal leerlingen naar denominatie, 2002/'03
(in procenten)**

	1.25 leerlingen	1.9 leerlingen	totaal leerlingen
openbaar	33	35	32
protestants-christelijk	24	23	24
rooms-katholiek	35	35	34
algemeen bijzonder	4	4	6
orthodox-protestants	3	1	3
overig	1	2	2
totaal	100	100	100

Bron: CFI (2003)

Een op de vier basisscholen telt geen enkele allochtone achterstandsleerling, terwijl slechts een op de tien scholen geen 1.25 leerlingen in huis heeft. Tabel 2.4 laat ook zien dat autochtone achterstandsleerlingen, veel meer dan allochtone achterstandsleerlingen, verspreid zitten over de basisscholen. Slechts 1% van de ruim 7000 basisscholen telt meer dan 50% autochtone achterstandsleerlingen; concentraties boven de 75% komen vrijwel niet voor.

**Tabel 2.4 Scholen naar concentraties van 1.25 en 1.9 leerlingen, 2002/'03
(in procenten)**

	1.25 leerlingen	1.9 leerlingen
0%	12	27
1 tot 10%	33	44
10 tot 25%	39	14
25 tot 50%	16	7
50 tot 75%	1	3
75% of meer	0	4
totaal	100	100

Bron: CFI (2003)

Uit tabel 2.5 blijkt dat er binnen het openbaar onderwijs naar verhouding veel scholen zijn met een hoge concentratie aan achterstandsleerlingen. Terwijl een op de drie scholen een openbare signatuur heeft, is

van de scholen met meer dan 50% autochtone achterstandsleerlingen de helft openbaar, en van de scholen met meer dan 75% allochtone achterstandsleerlingen bijna de helft (zie ook Driessen et al. 2003).

Tabel 2.5 Scholen naar denominatie en concentratie 1.25 en 1.9 leerlingen, 2002/'03 (in procenten)

	alle scholen	scholen met 1.25 leerlingen		scholen met 1.9 leerlingen		
		0%	> 50%	0%	50%-75%	>75%
openbaar	34	19	51	23	49	47
protestants-christelijk	26	27	18	33	17	18
rooms-katholiek	30	19	15	24	31	19
algemeen bijzonder	5	16	3	7	3	2
orthodox-protestants	4	7	13	10	0	0
samenwerkingsscholen en overig	2	11	0	3	1	14
totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: CFI (2003)

2.4 Concentratie van 1.25 leerlingen in scholen op het platteland

Geheel in lijn met de spreiding van leerlingen, zijn ook de concentratiescholen naar regio verdeeld. Negen van de tien zwarte concentratiescholen staan in de (zeer) sterk stedelijke gebieden (tabel 2.6). Het kleine aantal concentratiescholen van autochtone achterstandsleerlingen staat daarentegen juist in de weinig en niet stedelijke gebieden.

Tabel 2.6 Scholen naar concentraties van 1.25 en 1.9 leerlingen en stedelijkheid, 2002/'03 (horizontaal gepercentageerd)

	zeer sterk stedelijk	sterk stedelijk	matig stedelijk	weinig stedelijk	niet stedelijk
1.25 leerlingen					
0%	12	20	26	26	16
1 tot 10%	18	23	22	21	16
10 tot 25%	9	21	19	28	23
25 tot 50%	6	18	16	29	30
50% of meer	5	8	18	31	39
1.9 leerlingen					
0%	5	12	19	31	34
1 tot 10%	5	19	21	31	24
10 tot 25%	14	33	27	19	8
25 tot 50%	24	36	22	15	3
50 tot 75%	45	38	11	6	1
75% of meer	73	17	8	1	0
totaal (n)	836	1457	1439	1807	1492
totaal (%)	12	21	21	26	21

Bron: CFI (2003) SCP-bewerking

In de grote steden (zeer sterk stedelijke gebieden) zitten autochtone achterstandsleerlingen vaker op school bij allochtone leerlingen dan bij leerlingen zonder achterstandsindicatie, zo bleek althans uit onderzoek naar concentratie en segregatie dat in 1995 door het SCP werd gepubliceerd. Ook autochtone leerlingen uit verschillende sociale milieus gingen destijds al tot op zekere hoogte gescheiden naar school (Tesser et al. 1995).

Recent onderzoek naar de onderwijssegregatie in Amsterdam laat niet alleen zien dat er in die stad betrekkelijk weinig autochtone achterstandsleerlingen naar school gaan, maar dat er ook sprake is van een samenhang tussen etnische en sociale segregatie. Op witte scholen (meer dan 90% autochtone leerlingen zonder achterstand) ontbreken meestal ook de kinderen uit autochtone achterstandsmilieus. Op zwarte basisscholen (met meer dan 70% allochtone leerlingen) is de

kans dat een autochtone leerling een achterstandsleerling is groter dan op een witte school (Karsten et al. 2003).

In tabel 2.7 wordt het voorgaande, in de ruimere context van zeer sterk stedelijke gebieden, nogmaals duidelijk. De 1.25 leerlingen zitten veel vaker dan 1.0 leerlingen op zwarte concentratiescholen en nauwelijks op witte concentratiescholen (ook wel aangeduid als ‘elitescholen’). Een kwart van de 1.25 leerlingen en nog niet een tiende van de 1.0 leerlingen worden in zwarte scholen aangetroffen. Bijna een op de drie 1.25 leerlingen gaat naar een heterogeen samengestelde school, dat wil zeggen een school waar geen enkele groep leerlingen een meerderheid vormt.

Tabel 2.7 Leerlingen met en zonder gewicht in concentratiescholen in de zeer sterk stedelijke gebieden, 2002/'03 (in procenten)

scholen	1.0 leerlingen	1.25 leerlingen	1.9 leerlingen	totaal leerlingen
> 50% 1.25 leerlingen	0	1	0	0
> 50% 1.9 leerlingen	9	25	75	36
> 50% 1.0 leerlingen	46	40	12	32
> 90% 1.0 leerlingen	36	3	1	19
heterogeen	9	31	12	13
totaal	100	100	100	100

Bron: CFI (2003) SCP-bewerking

2.5 Veel scholen zonder extra formatie voor achterstandsbestrijding

Uit tabel 2.8 kan worden afgeleid dat in totaal 59% van de basisscholen geen extra formatie voor achterstandsbestrijding ontvangt. Dit is natuurlijk niet vreemd; driekwart van de leerlingen geldt als een 1.0 leerling en heeft dus geen gewicht (nodig). Het is wel belangrijk om op te merken dat bijna een kwart van alle achterstandsleerlingen op een school zit zonder extra formatie: van de autochtone achterstandsleerlingen 40%, van de allochtone achterstandsleerlingen een kleine 8%. Dat verschil ontstaat doordat scholen die voornamelijk door 1.25 leerlingen worden bezocht, minder snel de drempel van 9%

overschrijden om in aanmerking te komen voor extra gewichtenformatie. Bovendien zijn de 1.25 leerlingen meer gespreid over de scholen.

Tabel 2.8 Scholen en leerlingen die extra formatie krijgen voor achterstandsbestrijding, 2002/'03 (absoluut en in procenten)

	scholen		1.25 leerlingen		1.9 leerlingen		totaal achterstandsleerlingen	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
geen extra formatie	4.241	59	78.900	40	15.200	8	95.100	24
van 0,1 tot 1 fte	1.582	22	62.600	32	29.700	15	93.700	23
meer dan 1 fte	1.350	19	56.600	29	155.100	78	213.700	53
totaal	7.173	100	198.100	100	200.000	100	402.600	100

Bron: CFI (2003) SCP-bewerking

Meer dan de helft (55%) van de scholen met 10%-25% autochtone achterstandsleerlingen en 29% van de scholen met 25%-50% autochtone achterstandsleerlingen, ontvangt geen extra formatie voor achterstandsbestrijding. Elke school met 10% of meer allochtone achterstandsleerlingen krijgt al extra formatie. Dit is het effect van de eerdergenoemde drempel van 9%.⁴ Op een school met 150 leerlingen (ongeveer het gemiddelde op het platteland) moeten er, bij afwezigheid van 1.9 leerlingen, minstens 55 1.25 leerlingen zitten om recht te hebben op extra formatie. Met andere woorden: meer dan 36% van het totaal aantal leerlingen moet in dit geval tot de doelgroep behoren om voor extra formatie in aanmerking te komen.

Van der Vegt en Van Velzen (2002) stelden eerder al vast dat de veelal kleine scholen op het platteland minder extra formatie krijgen op grond van de gewichtenregeling. Uit cijfers van CFI over het schooljaar 2002/2003 (tabel B.1) blijkt dat in niet stedelijke gebieden 77% van de basisscholen geen extra formatie ontvangt. In weinig stedelijke gebieden geldt dat voor 69% van de scholen.

In stedelijke gebieden kunnen de 1.9 leerlingen ervoor zorgen dat de drempel wordt bereikt; in niet-stedelijke gebieden lukt dit door afwezigheid van allochtone leerlingen niet.

In de zeer sterk stedelijke gebieden ontvangt slechts een kwart van de basisscholen geen extra formatie; op deze scholen zitten weinig achterstandsleerlingen. Toch zit nog 10% van de 1.25 leerlingen daar op een school zonder formatie.

2.6 Relatief veel 1.25 concentratiescholen presteren onder de maat

De Inspectie van het onderwijs constateerde in 2001 dat 5% van de basisscholen zeer zwak is. Daarbij gaat het om scholen waarvan de resultaten gedurende drie jaar onder het verwachte niveau liggen én die onvoldoende scoren op belangrijke kwaliteitskenmerken van het onderwijsleerproces (leerstofaanbod, didactisch handelen en leerlingenzorg). Vergeleken met scholen met een gemiddelde leerlingenpopulatie is de kans dat scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen onder de maat scoren een stuk groter. Scholen met een hoge concentratie van allochtone achterstandsleerlingen doen het volgens de Inspectie van het onderwijs naar verhouding beter dan autochtone concentratiescholen (Inspectie van het onderwijs 2001a).

Uit het *Onderwijsverslag over het jaar 2002* van de Inspectie (2003) blijkt het volgende: bij 4,5% van alle basisscholen in Nederland zijn de opbrengsten onder het verwachte niveau, bij basisscholen met meer dan 50% autochtone achterstandsleerlingen presteerde bijna 13% onder de maat (bij allochtone concentratiescholen was dat 10%) (tabel 2.9).

Tabel 2.9 Scholen met opbrengsten onder verwacht niveau naar leerlingenpopulatie, 2002 (in procenten)

scholen met opbrengsten onder verwacht niveau	
> 50% 1.0 leerlingen	3,5
> 50% 1.25 leerlingen	12,6
> 50% 1.25 + 1.9 leerlingen	8,2
> 50% 1.9 leerlingen	10,1
alle basisscholen	4,5

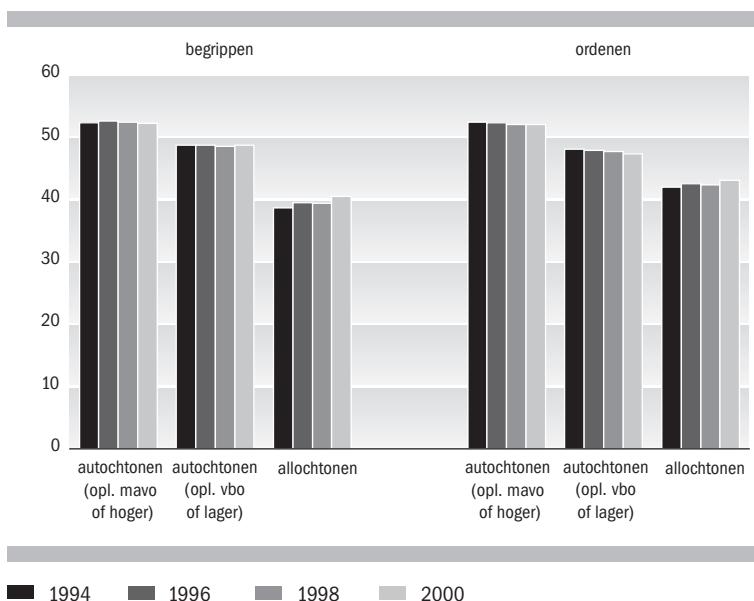
Bron: Inspectie van het onderwijs (2003)

3 Leerprestaties van autochtone achterstandsleerlingen

3.1 Autochtone achterstandsleerlingen raken achterop

In groep 2 van het basisonderwijs hebben niet alleen allochtone (dat wil zeggen Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse) kinderen, maar ook autochtone kinderen uit gezinnen met laagopgeleide ouders (maximaal vbo) een duidelijke achterstand op kinderen uit gezinnen met hoger opgeleide ouders (mavo of hoger).

Figuur 3.1 Begrippen en ordeningsvaardigheden^a in groep 2 naar schooljaar, 1994-2000



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

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 1994-2000) SCP-bewerking

Terwijl de verschillen in prestaties van allochtone achterstandsleerlingen in groep 2 ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen in de loop der tijd (1994-2000) afnamen (bij ordenings- en begripvaardigheden), namen de verschillen tussen autochtone achterstandsleerlingen en niet-achterstandsleerlingen juist iets toe (alleen bij ordeningsvaardigheden) (figuur 3.1; zie ook Dagevos et al. 2003).

Tabel 3.1 geeft een inzicht in de ontwikkeling van de taal- en rekenprestaties van de verschillende leerlingengroepen tussen 1988 en 2000. Het verschil in leerprestaties tussen niet-achterstandsleerlingen en autochtone achterstandsleerlingen in groep 8 is in de periode van 12 jaar toegenomen. Allochtone leerlingen hebben daarentegen een deel van hun achterstand op de autochtone kinderen van hoger opgeleide ouders ingehaald.

Bij taal zijn de allochtone achterstandsleerlingen vooruitgegaan en de autochtone achterstandsleerlingen achteruit. Bedroeg in 1988 de achterstand op autochtone kinderen van hoger opgeleide ouders bij allochtone leerlingen 15,8 punten, in 2000 was dit afgenomen tot 12 punten. Bij autochtone kinderen van laagopgeleide ouders liep het verschil echter op van 3,7 naar 5,7 punten.

Ook bij rekenen is het verschil van allochtone leerlingen met niet-achterstandsleerlingen flink kleiner geworden (van 11,6 naar 7 punten), maar van autochtone achterstandsleerlingen juist iets groter geworden (van 4 naar 5,4 punten).

In groep 8 hebben allochtone leerlingen uiteindelijk ruim 2 jaar taalachterstand op autochtonen niet-achterstandsleerlingen. Autochtone achterstandsleerlingen hebben een taalachterstand van 1 jaar. Bij de rekenvaardigheden ontlopen allochtonen en autochtone achterstandsleerlingen elkaar niet zo veel. De allochtonen hebben in groep 8 een rekenachterstand van een half jaar, de autochtonen van bijna vijf maanden (Prima'oo) (zie ook Dagevos et al. 2003).

Tabel 3.1 Taal en rekenprestaties in groep 8 naar achterstandspositie en verschillen tussen categorieën leerlingen, 1988-'00 (gestandaardiseerde toetscores)

	1988	1994	1996	1998	2000
taal					
autochtonen (opl mavo of hoger)	52,4	53,4	52,8	52,8	52,9
autochtonen (opl vbo of lager)	48,7	48,1	48,0	47,6	47,3
allochtonen	36,6	38,8	39,6	40,2	40,9
verschil met autochtonen (mavo of hoger)					
autochtonen (vbo of lager)	3,7	5,3	4,8	5,3	5,7
allochtonen	15,8	14,7	13,2	12,7	12,0
rekenen					
autochtonen (opl mavo of hoger)	52,3	52,8	52,4	52,3	52,2
autochtonen (opl vbo of lager)	48,3	47,7	47,6	47,1	46,8
allochtonen	40,7	42,6	43,8	44,5	45,2
verschil met autochtonen (mavo of hoger)					
autochtonen (vbo of lager)	4,0	5,2	4,8	5,2	5,4
allochtonen	11,6	10,2	8,5	7,7	7,0

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 1994-2000) SCP-bewerking

3.2 Minste vooruitgang in het basisonderwijs voor 1.25 leerlingen

Ook als individuele leerwinsten van leerlingen worden geanalyseerd, realiseren allochtone achterstandsleerlingen de grootste progressie gedurende hun basisschoolperiode, autochtone achterstandsleerlingen de minste (Dagevos et al. 2003). Autochtone achterstandsleerlingen uit Prima-cohort 1996, bijvoorbeeld, hebben tussen groep 4 en groep 8 9% minder leerwinst geboekt dan autochtone niet-achterstandsleerlingen. Turkse leerlingen boekten vergeleken met die autochtone niet-achterstandsleerlingen daarentegen 13% meer leerwinst.

De ontwikkeling van de resultaten op de Cito-eindtoets, weergegeven in tabel 3.2, leert dat de achterstand van leerlingen met laagopgeleide

ouders ten opzichte van de leerlingen met hoger opgeleide ouders tussen 1994 en 2000 met 10% is toegenomen. Autochtone achterstandsleerlingen worden bovendien in hoog tempo door allochtone leerlingen ingehaald: het verschil in Cito-eindtoetsscores tussen beide groepen nam tussen 1994 en 2000 met 60% af: van 7 punten naar 2,8 punten.

Tabel 3.2 Cito-eindtoetsresultaten naar achterstandscategorie (opleidingsniveau ouders) en verschillen tussen categorieën leerlingen, 1994-2000 (gemiddelden)

	1994	1996	1998	2000
autochtonen (opl mavo of hoger)	538,0	537,4	536,9	537,3
autochtonen (opl vbo of lager)	531,9	531,2	530,6	530,5
allochtonen	524,9	526,0	527,4	527,7
verschillen				
autochtoon hoog - autochtoon laag	6,1	6,2	6,3	6,8
autochtoon laag - allochtoon	7,0	5,2	3,2	2,8

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 2000) SCP-bewerking

3.3 *Vrijwel gelijke schooladviezen voor autochtone en allochtone achterstandsleerlingen*

In lijn met de hiervoor gesignaleerde prestatieverschillen in groep 8 van het basisonderwijs, krijgen achterstandsleerlingen (1.9 en 1.25) lagere adviezen dan leerlingen zonder gewicht.

Het sterk afgenomen verschil in Cito-eindtoetsscores tussen allochtone en autochtone achterstandsleerlingen komt ook bij de advisering tot uitdrukking: in het schooljaar 2000/2001 liepen de adviezen voor beide groepen eigenlijk nauwelijks meer uiteen. Van de 1.9 leerlingen krijgt 18% een havo+ advies, bij de 1.25 leerlingen is dat 19% en bij de niet-achterstandsleerlingen 47%. Allochtone achterstandsleerlingen krijgen vergeleken met autochtone achterstandsleerlingen iets vaker een (i)vbo-advies (14% versus 12%) (tabel 3.3).

Tabel 3.3 Schooladviezen voor voortgezet onderwijs aan leerlingen in groep 8 naar achterstandscategorie (opleidingsniveau ouders), 2000/'01

	(i)vbo	vbo(/mavo)	mavo(/havo)	havo+
1.0 leerlingen	3	23	27	47
1.25 leerlingen	12	44	24	19
1.9 leerlingen	14	44	25	18

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 2000) SCP-bewerking

Uit eerder onderzoek is bekend dat allochtone leerlingen in het verleden hogere schooladviezen kregen dan op grond van hun leerprestaties zou mogen worden verwacht (Tesser et al. 1999; Van Langen en Suhre 2000). De afstemming tussen prestaties en adviezen is in de loop der tijd aanzienlijk verbeterd, maar nog steeds krijgen allochtone leerlingen iets hogere adviezen dan gelijkpresterende autochtone niet-achterstandsleerlingen. Daarentegen is er bij autochtone achterstandsleerlingen sprake van onderadvisering. Zij krijgen bij gelijke prestaties juist lagere adviezen dan de andere leerlingen (Dagevos et al. 2003).

3.4 Lagere prestaties van leerlingen in de sterk stedelijke gebieden

De prestaties van leerlingen in zeer sterk stedelijke gebieden steken licht negatief af bij andere delen van Nederland. Of het nu gaat om taal, rekenen of Cito-scores, zowel achterstands- als niet-achterstandsleerlingen doen het in de zeer sterk stedelijke gebieden gemiddeld iets slechter (ongecorrigeerde gegevens in tabel B.2). Indien rekening wordt gehouden met het afwijkende opleidingsniveau van de bevolking in de grote steden, dan worden de verschillen nog kleiner. Ofschoon de verschillen meestal niet significant zijn, doen de leerlingen op het platteland en de matig stedelijke gebieden het, ongeacht het leerlinggewicht, gemiddeld wat beter bij taal, rekenen en de Cito-eindtoets (zie gecorrigeerde gegevens in tabel B.2). Hoewel 1.25 leerlingen in sterk stedelijke gebieden meer dan op het platteland profiteren van extra formatie op school, weten zij daar kennelijk geen prestatievoordeel uit te putten. Mogelijk speelt het concentratie-effect (lagere

prestaties van leerlingen op zwarte scholen) de 1.25 leerlingen op die scholen parten.

3.5 Toename van achterstandsleerlingen in de zorgvoorzieningen (vmbo)

Als gevolg van de talrijke vernieuwingen in het onderwijs⁵ is het moeilijk goed zicht te krijgen op ontwikkelingen in de deelname aan de verschillende schooltypen in het voortgezet onderwijs. Ook de eerder genoemde verandering in de gewichtenregeling leidt tot verschuivingen.

Het aandeel van het laagste opleidingsniveau in het voortgezet onderwijs (vmbo-praktijkonderwijs en leerwegondersteunend onderwijs) is de afgelopen jaren duidelijk gestegen. Bij de achterstandsgroepen was de stijging het grootst: van de autochtone achterstandsleerlingen uit het (Prima-)cohort 2000 volgt 12% praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs; bij het cohort 1996 was dat 8% en in het cohort 1988 4%.⁶ Van de allochtone achterstandsleerlingen uit 2000 bezoekt 16% een van de zorgvoorzieningen in het voortgezet onderwijs (in 1996 was dat 12% en in 1988 7%) (Claassen en Mulder 2003).

De sterk groeiende deelname van achterstandsleerlingen aan de twee zorgvoorzieningen in het voortgezet onderwijs kan enerzijds verklaard worden uit het 'Weer samen naar school'-beleid in het primair onderwijs, dat begin jaren negentig in gang is gezet. Daardoor is het aandeel zwakke leerlingen in het basisonderwijs toegenomen en daarmee ook de doorstroom naar de zorgvoorzieningen in het voortgezet onderwijs. Binnen de categorie probleemleerlingen (lage prestaties, zwakke werkhouding, weinig zelfvertrouwen, zwak sociaal gedrag) zitten naar verhouding veel leerlingen uit kansarme milieus (zowel allochtoon als autochtoon) (Derrick et al. 1997).

De toegenomen deelname aan zorgvoorzieningen wordt ook wel toegeschreven aan een toename van leer- en gedragsproblemen bij achterstandsleerlingen. Er zijn evenwel geen gegevens beschikbaar die zo'n verband met een toenemende gedragsproblematiek kunnen staven.

De groei van de deelname aan de zorgvoorzieningen in het voortgezet onderwijs is eerder uitvoerig belicht in de SCP-studie *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* (Bronneman-Helmers et al. 2002). De sterke groei van deze voorzieningen is inmiddels aan banden gelegd. Zorgvoorzieningen mogen sinds 2002 alleen nog maar leerlingen opnemen na verwijzing door een regionale verwijzingscommissie. Als gevolg daarvan is er sindsdien sprake van een forse deelnamedaling (OCenW 2003a).

3.6 *Afnemende deelname van autochtone achterstandsl leerlingen aan het havo/vwo en vwo*

Van de autochtone achterstandsl leerlingen uit het cohort 2000 volgt na de overgang vanuit het basisonderwijs 16% havo/vwo of vwo (tabel 3.4). Vergeleken met de 1.25 leerlingen uit het cohort 1996, toen een kleine 19% in het eerste leerjaar het havo of vwo wist te bereiken, betekent dat een flinke daling (niet in tabel). Een daling die niet verklaard kan worden door de aanscherping van het 1.25 gewicht omdat daarvoor bij de vergelijking is gecorrigeerd.

Allochtone achterstandsl leerlingen weten daarentegen steeds beter door te dringen tot de hogere opleidingsniveaus; van het cohort 2000 slaagde ruim 14% daarin, iets minder dan cohort 1996, maar een flinke stijging vergeleken met cohort 1988, toen een kleine 10% in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs in het havo of vwo terecht kwam.

Van de leerlingen die niet uit een achterstandsmilieu komen, begint ongeveer 40% in de eerste klas van het voortgezet onderwijs op een havo/vwo of vwo-niveau (Claassen en Mulder 2003).

Tabel 3.4 Onderwijsniveaus^a in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs naar leerlinggewicht^b (in procenten)

	1.0 leerlingen	1.25 leerlingen	1.9 leerlingen
vmbo-pro en lwoo	3,3	11,8	15,9
vmbo-lwoo/bbl t/m -kbl	7,1	19,1	16,0
vmbo-breed	14,1	21,4	20,5
vmbo-kbl/gl t/m vmbo-tl	9,2	12,9	11,1
vmbo-tl/havo en havo ^c	25,7	19,0	22,2
havo/vwo en vwo	40,5	15,8	14,4

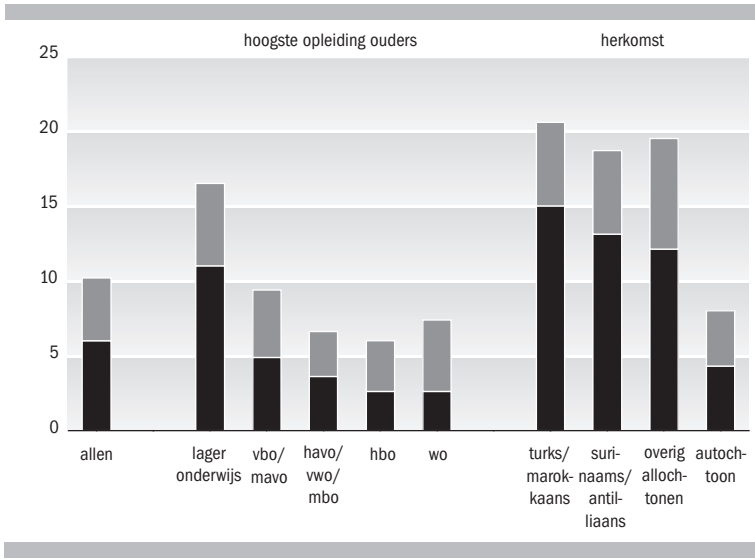
- a Leerwegen binnen het vmbo: pro = praktijkonderwijs, lwoo = leerwegondersteunend onderwijs, bbl = basis beroepsgerichte leerweg, kbl = kader beroepgerichte leerweg, gl = gemengde leerweg, tl = theoretische leerweg.
- b Cohort Prima 2000 groep 8.
- c Inclusief mavo/havo/vwo respectievelijk vmbo/havo/vwo.

Bron: Claassen en Mulder (2003)

3.7 Grotere kans op schooluitval

Kinderen van laagopgeleide ouders (autochtonen en allochtonen) hebben een veel grotere kans om het voortgezet onderwijs zonder diploma te verlaten dan kinderen van hoger opgeleide ouders (figuur 3.2). Van de leerlingen die in het schooljaar 1993/'94 in het voortgezet onderwijs van start gingen had zeven jaar later gemiddeld iets meer dan 10% het voortgezet onderwijs zonder diploma verlaten. Kinderen die nooit aan het voortgezet onderwijs zijn begonnen, zijn in dit cijfer niet meegerekend. Onder kinderen van allochtone herkomst (figuur 3.2), kinderen uit eenoudergezinnen en kinderen in de vier grote steden is de kans op schooluitval veel groter (SCP 2001).

Figuur 3.2 Uitval^a uit het voltijdonderwijs naar opleidingsniveau ouders en naar herkomst, leerlingen gestart in voortgezet onderwijs in 1993/'94 (in procenten)



■ uitval ■ zonder diploma naar leerlingwezen

a Stand na 7 jaar.

Bron: CBS (VOCL '93) SCP-bewerking

4 Mogelijke verklaringen

Voor de achterblijvende schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen kunnen verschillende verklarende factoren worden aangedragen. Die factoren zijn weliswaar van invloed op de achterstand ten opzichte van niet-achterstandsleerlingen, maar het is niet altijd aan te geven of ze ook verantwoordelijk zijn voor de achteruitgang ten opzichte van die groep.

4.1 Individuele leerlingkenmerken

De huidige autochtone achterstandsmilieus zijn niet te vergelijken met de arbeidersmilieus uit de jaren zestig. Destijds waren er voor jongeren uit lagere sociale milieus veel minder mogelijkheden om langdurig onderwijs te volgen. De afgelopen decennia is het opleidingsniveau van jong volwassenen sterk gestegen. De intellectuele capaciteiten van de huidige populatie laaggeschoolde ouders liggen daardoor vermoedelijk op een lager niveau dan die van ouders met een vergelijkbaar opleidingsniveau uit eerdere generaties. Qua erfelijke aanleg zijn de huidige achterstandsleerlingen mogelijk minder goed toegerust dan de kinderen uit de arbeidersmilieus van vroeger. Indien dat het geval is, betekent dit dat het vroegere onbenutte talent in deze groep langzaam plaats maakt voor uitgeput talent.

Andere individuele kenmerken die de achterblijvende leerlingprestaties mogelijk zouden kunnen verklaren, is bijvoorbeeld de toename van een verschijnsel als ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Deze stoornis, die in belangrijke mate genetisch bepaald is, roept in combinatie met problemen in de omgeving (bijvoorbeeld een opvoeding zonder duidelijke regels, weinig emotionele ondersteuning of een onrustige grote school) veel leer- en gedragsproblemen op. ADHD-kinderen, afkomstig uit de lagere sociaal-economische milieus, kunnen minder profiteren van een gunstig thuisklimaat, wat zich vervolgens kan vertalen in meer leer- en gedragsproblemen op school (zie ook 4.2).

4.2 Gezinskenmerken

Het opleidingsniveau van de ouders vormt de belangrijkste verklarende variabele voor verschillen in schoolprestaties. Een laag opleidingsniveau gaat veelal gepaard met een opvoedingsklimaat dat niet erg stimulerend is voor de ontwikkeling van kinderen, met een geringe betrokkenheid bij de school en met beperkte mogelijkheden voor onderwijsondersteunend gedrag. Dit gebrek aan cultureel kapitaal oefent een negatieve invloed uit op de schoolprestaties. Dekovic et al. (1997) stelden vast dat de ontwikkeling van kinderen (2 t/m 12 jaar), hun schoolprestaties en de mate waarin kinderen probleemgedrag ontwikkelen, in negatieve zin beïnvloed worden door een laag opleidingsniveau van de moeder.

Daarnaast heeft het onderwijs op basisscholen zich in de loop van de tijd aangepast aan het stijgende opleidingsniveau van de bevolking. De kloof tussen het laaggeschoolde thuismilieu en het schoolmilieu is hierdoor groter geworden. Dit maakt het steeds moeilijker voor kinderen uit laagopgeleide milieus om met de andere leerlingen mee te komen.

Een laag opleidingsniveau betekent vaak ook een *laag inkomen* en, als gevolg hiervan, minder mogelijkheden om kinderen in aanraking te brengen met buitenschoolse activiteiten die stimulerend zijn voor hun cognitieve en sociale ontwikkeling. Laagopgeleiden hebben een aanzienlijk grotere kans op armoede dan hoger opgeleiden (SCP/CBS 2001).

Hoff et al. (1997) constateren dat een langdurig laag ouderlijk inkomen een negatieve invloed heeft op de vrijetijdsbesteding van kinderen. Uit een ander onderzoek blijkt echter dat opleidingsniveau of etniciteit van ouders een sterker effect heeft op de schoolprestaties dan het ouderlijk inkomen (Dronkers et al. 1999). Dat neemt niet weg dat buitenschoolse leermogelijkheden voor lagere inkomensgroepen minder toegankelijk zijn dan voor hogere, temeer daar het gesubsidieerde vrijetijdsaanbod de afgelopen decennia grotendeels verdwenen is, dan wel in prijs verhoogd.

Allochtone leerlingen kampen met een grote taalachterstand, waardoor hun schoolprestaties flink achterlopen op die van autochtone niet-achterstandsleerlingen. Ook autochtone achterstand wordt in verband gebracht met het taalgebruik thuis. In veel gebieden in Nederland wordt dialect gesproken. In Friesland is het Fries een officiële taal, die deel uitmaakt van de kerndoelen voor het basisonderwijs.

Uit een aantal studies naar schoolprestaties van 1.25 leerlingen in een aantal plattelandsregio's blijkt dat (1.25 maar ook 1.0) leerlingen in Friesland en delen van Drenthe het minder goed doen op taal- en rekentoetsen dan het landelijk gemiddelde, terwijl leerlingen in Zuid-Limburg en Zeeland, waar in veel gezinnen ook dialect wordt gesproken, het juist beter doen dan gemiddeld (Van der Vegt en Van Velzen 2002; Van Ruijven 2003). Deze verschillen tussen het Noorden en het Zuiden van Nederland hebben volgens de Inspectie van het onderwijs (2001b) vooral met de kwaliteit van het leerstofaanbod van deze scholen te maken. Ook recent Prima-onderzoek levert geen bewijs voor de stelling dat de thuistaal (dialect) bij 1.25 leerlingen tot lagere prestaties leidt (tabel B.3).

4.3 Kenmerken van het onderwijs en van de school

De eisen die in het onderwijs aan kinderen worden gesteld, zijn de afgelopen decennia sterk van karakter veranderd. Volgens *moderne pedagogisch-didactische inzichten* wordt het initiatief om te leren veel meer dan vroeger bij de kinderen en jongeren zelf neergelegd. Door het belang dat in middelbaar en hoogopgeleide gezinnen wordt gehecht aan autonomie en zelfstandigheid van kinderen, is ook het onderwijs veranderd. Het kind en zijn of haar belevingswereld zijn in het onderwijs steeds meer centraal komen te staan. Kinderen wordt vanaf het begin van het basisonderwijs geleerd om zelfstandig en actief met de leerstof om te gaan. Het is de vraag of deze moderne leerlinggerichte aanpak wel zo geschikt is voor kinderen uit laaggeschoolde milieus, die van huis uit weinig culturele bagage (woordenschat, taligheid en kennis van de wereld) meekrijgen. Uit verschillende Amerikaanse onderzoeken blijkt dat kinderen uit lagere sociale milieus betere schoolprestaties behalen bij een meer traditionele docentgerichte aanpak (Chall 2000).

Naast de pedagogisch-didactische aanpak spelen ook de *verwachtingen van leerkrachten* ten aanzien van de prestaties van hun leerlingen een rol. Uit onderzoek van Jungbluth komt naar voren dat leerkrachten zich bij hun aanbod sterk laten leiden door het beeld dat zij hebben van de capaciteiten van de leerling en de veronderstelde keuze van voortgezet onderwijs. De invloed van leerkrachtverwachtingen is vooral nadelig voor weinig getalenteerde leerlingen uit kansarme milieus. Zij krijgen een leeraanbod op een lager niveau dan weinig getalenteerde leerlingen uit meer kansrijke milieus. Daarbij maakt het niet uit of zij op een school zitten met een concentratie van achterstandsleerlingen of op een school met een gemengde leerlingenpopulatie (Jungbluth 2003).

Uit onderzoek naar prestaties van 1.25 leerlingen in een aantal plattelandsregio's blijkt dat leerkrachten op het platteland bij het begrijpend lezen vaker onderdelen uit de gebruikte methode overslaan en minder vaak werken met minimumdoelen (Van der Vegt en Van Velzen 2002). Van Ruijven (2003) wijst naar aanleiding van haar onderzoek in Friesland eveneens op het effect van de houding van docenten. Zij constateert dat veel docenten langdurig op dezelfde school werkzaam zijn en zich waarschijnlijk in de loop van de tijd neergelegd hebben bij het relatief lage niveau van hun leerlingen. Jonge ambitieuze leerkrachten lopen hierop stuk en verlaten om die reden vaak de school.

In het algemeen geldt dat op basisscholen de *cultuur van de middenklasse* domineert; de wijze waarop het onderwijs wordt gegeven en de waarden en normen die worden uitgedragen, corresponderen met hetgeen in de middenklasse gebruikelijk is. Leerlingen uit lage sociale milieus zijn van huis uit niet vertrouwd met deze cultuur. Leerkrachten zijn zelf meestal afkomstig uit middenklassemilieus. Zeker in stedelijke gebieden is het voor leerkrachten moeilijk om zich te verplaatsen in de vaak complexe achterstandsproblematiek waarmee autochtone achterstandsleerlingen thuis worden geconfronteerd. Dat kan bij leerkrachten een zekere moedeloosheid teweegbrengen, die ertoe leidt dat ze weinig mogelijkheden zien om deze kinderen qua niveau boven hun milieu uit te tillen. De hiervoor geconstateerde onderadvisering van autochtone achterstandsleerlingen wijst daar ook op.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie op school is ongetwijfeld ook van invloed op de leerprestaties. Dit geldt mogelijk niet alleen voor concentratiescholen van autochtone achterstandsleerlingen in plattelandsregio's, waar de lat voor de leerlingen in het algemeen nogal laag ligt. Op gewone plattelandscholen in Noord-Nederland, die geen concentratie van 1.25 leerlingen kennen, is er vermoedelijk minder gelegenheid voor leerlingen om zich op te trekken aan klasgenoten, omdat de ouders van niet-achterstandsleerlingen in die regio eveneens relatief laaggeschoold zijn.

In de grote steden zit een kwart van de autochtone achterstandsleerlingen op scholen waar allochtone achterstandsleerlingen in de meerderheid zijn. Hoewel het effect van een hoge concentratie (meer dan 50%) allochtone achterstandsleerlingen op de taal- en rekenprestaties in groep 8 de afgelopen jaren is afgenomen – hetgeen er op wijst dat deze zwarte scholen meer grip krijgen op de achterstandsproblematiek van allochtone leerlingen – is hun achterstand nog steeds aanzienlijk (Dagevos et al. 2003). Mogelijk krijgen autochtone achterstandsleerlingen op zwarte scholen minder aandacht en worden ze onvoldoende uitgedaagd, omdat ze het altijd nog een stuk beter doen dan hun allochtone klasgenoten.

Naast de bovengenoemde kenmerken (pedagogisch-didactische aanpak, leerkrachtverwachtingen, dominante cultuur op school, leerlingenpopulatie en klassensamenstelling) bieden mogelijk ook andere kenmerken van de school een verklaring voor de lagere prestaties van autochtone achterstandsleerlingen.

In zwak presterende regio's zijn scholen als gevolg van een lage bevolkingsdichtheid in de regel veel kleiner van omvang dan in een goed presterende regio als Limburg. Kleine scholen hebben in het algemeen minder mogelijkheden om extra zorg te bieden aan leerlingen (remedial teaching, interne begeleiding). De Onderwijsinspectie (2001b) bracht de lagere prestaties op scholen in Friesland, Oost-Groningen, de Gelderse vallei en delen van Drenthe mede in verband met het niveau van de kwaliteitszorg op kleine scholen.

Op kleine scholen wordt bovendien vaak lesgegeven aan combinatiegroepen, wat door veel leerkrachten problematisch wordt gevonden.

Ten slotte kan de verwijzing naar het speciaal basisonderwijs worden genoemd als een mogelijk verklarende factor. De overwegend kleine scholen in het Noorden van het land verwijzen van oudsher – dat wil zeggen ook al voordat het ‘Weer samen naar school’-beleid van kracht werd – minder kinderen naar het speciaal onderwijs dan basisscholen in Limburg, waar traditioneel meer scholen voor speciaal onderwijs gevestigd zijn. Door minder te verwijzen, neemt het aantal zwakke leerlingen binnen het reguliere onderwijs toe. Mogelijk leidt dat ertoe dat leerkrachten het niveau waarop zij lesgeven in neerwaartse richting bijstellen, waardoor de prestaties van alle leerlingen afnemen.

4.4 Kenmerken van de omgeving

Schoolprestaties en schoolloopbanen van leerlingen worden niet alleen beïnvloed door het ouderlijk milieu en de school, maar ook door de omgeving waarin de leerling woont en de school gevestigd is. Gramberg heeft onderzocht in hoeverre schoolprestaties van leerlingen beïnvloed worden door de buurt en de regio waar de school gevestigd is (Gramberg 2000). Hij constateert dat de regionale *werkgelegenheidsstructuur* een belangrijke invloed heeft op de schoolloopbanen van leerlingen. In een meer traditionele regio als Twente krijgen leerlingen uit eenzelfde herkomstmilieu lagere adviezen dan in Amsterdam, waar veel hoogwaardige werkgelegenheid is. Het beroepsonderwijs heeft in het van oudsher industriële Twente meer aantrekkingskracht dan in Amsterdam. In Twente is keuze voor het vbo in de regel een positieve keuze, terwijl het in Amsterdam meestal een negatieve keuze is.

De invloed van de buurt is minder duidelijk. Uit het onderzoek van Gramberg blijkt dat jongeren geen extra nadeel ondervinden van het wonen in een achterstandswijk. Ook Uunk kon in een onderzoek naar de relatie tussen concentratie en achterstand nauwelijks samenhang vaststellen tussen de mate van etnische concentratie van de wijk en het opleidingsniveau van kinderen. Als er al sprake van enige samenhang is, dan blijkt deze grotendeels te kunnen worden teruggevoerd op de minder gunstige onderwijspositie van de ouders uit concentratiewijken (Uunk 2002). Al met al lijkt de buurt er niet zoveel toe te doen.

Het scholenaanbod is een omgevingskenmerk dat eveneens een rol kan spelen. In landelijke gebieden is de dichtstbijzijnde school vaak een vmbo-school en moet voor het havo/vwo verder worden gereisd. Dat kan remmend werken op de doorstroom naar havo/vwo.

Friese leerlingen met een havo/vwo-advies gaan minder vaak naar het vwo dan elders in Nederland. Over het geheel genomen is de deelname in de Noordelijke provincies aan havo/vwo lager (Van Ruijven 2003). Overigens geldt dit voor alle leerlingen, dus niet alleen de 1.25 leerlingen, in die regio's. Onduidelijk is evenwel of dit aan het lokale scholenaanbod kan worden geweten. Van Ruijven stelde wel een verband met de kwaliteit van het basisonderwijs vast, maar heeft de invloed van het scholenaanbod niet onderzocht.

Het lijkt erop dat zowel ouders als scholen in hun keuzes en verwachtingen beïnvloed worden door hun omgeving. Bekend is dat laagopgeleide autochtone ouders, anders dan allochtone ouders, in het algemeen minder hoge onderwijsaspiraties koesteren voor hun kinderen. In plattelandsregio's is de cultuur vaak niet zozeer gericht op het halen van een zo hoog mogelijk diploma. De beschikbare werkgelegenheid en het leefpatroon nodigen niet onmiddellijk uit tot het volgen van een opleiding op een zo hoog mogelijk niveau. Dat zou immers in veel gevallen migratie naar stedelijke gebieden vereisen, waar wel geschikte werkgelegenheid voorhanden is. Niet iedereen vindt dat een aantrekkelijk vooruitzicht. Extreem gesteld zou dit kunnen betekenen dat jongeren met initiatief en capaciteiten van het platteland wegtrekken en de minst ambitieuze er blijven wonen.

In stedelijke gebieden liggen de aspiraties in het algemeen op een hoger niveau; de arbeidsmarkt stelt er andere eisen. Het lage ambitieniveau in autochtone achterstandsmilieus moet hier vermoedelijk eerder worden toegeschreven aan de slechte ervaringen die ouders zelf in het onderwijs hebben opgedaan en aan problemen in het gezin (langdurige werkloosheid of wao, armoede, alleenstaand ouderschap, psychische problemen, criminaliteit).

De achterstandsproblematiek en de teruglopende schoolprestaties hebben bij autochtone achterstandsléerlingen in plattelandsgebieden vermoedelijk een andere achtergrond dan bij autochtone achter-

standsleerlingen in stedelijke gebieden. In beide gevallen lijken de achtergronden bovendien van een ander karakter dan die welke verantwoordelijk zijn voor de achterstanden van allochtone leerlingen in het onderwijs.

5 Beleidsontwikkelingen

Verschuivingen in inhoud, aandacht en schoolbeleid

In het onderwijsachterstandenbeleid van de afgelopen decennia is een aantal verschuivingen waarneembaar. Ledoux noemt allereerst verschuivingen in de inhoud, waarbij zij een zekere modegevoeligheid constateert. De aandacht gaat volgens haar steeds meer uit naar projecten aan de randen van de school (voor- en vroegschoolse educatie, brede school, ouderprojecten). In de tweede plaats is er duidelijk sprake van een verschuiving in aandacht. De sterk toegenomen aandacht voor de onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen lijkt ten koste te zijn gegaan van de aandacht voor autochtone achterstandsleerlingen. Een derde verschuiving betreft het beleid. Scholen met weinig achterstandsleerlingen die ook weinig extra middelen ontvangen, leggen de nadruk op het 'Weer samen naar school'-beleid, dat wil zeggen op zorg voor de individuele leerling, en richten hun aanpak nauwelijks nog op groepsgerichte achterstandsbestrijding. Meer in het algemeen zijn scholen met 1.25 leerlingen minder bewust bezig met achterstandsbestrijding; men concentreert zich vooral op de opvang van leerlingen met leer- en gedragsproblemen (Ledoux 2003).

Onderwijsachterstandenbeleid werd onderwijsbeleid voor allochtonen

Het onderwijsachterstandenbeleid is de afgelopen jaren voornamelijk onderwijsbeleid voor allochtonen geworden. Sinds enige tijd is er overigens wel wat meer aandacht voor de autochtone achterstandsleerlingen op het platteland, zowel in het kader van de voor- en vroegschoolse educatie als in het kader van het Onderwijskansenbeleid. De meerderheid van autochtone achterstandsleerlingen, die in de meer stedelijke gebieden woonachtig is, is echter geheel uit beeld geraakt. Er lijkt een zekere neiging te bestaan om hun achterblijvende prestaties te verklaren uit de nu eenmaal bestaande normaalverdeling van capaciteiten of te beschouwen als een resultaat van gezinsproblemen of een tekortschietende opvoeding (Ledoux 2003).

De autochtone achterstand lijkt als een onvermijdelijk gegeven te worden geaccepteerd. Dat gebeurt echter zonder dat er goed zicht is op de oorzaken, laat staan dat er empirisch goed gefundeerde ideeën

over zouden zijn of hoe die achterstanden verder zouden kunnen worden verminderd.

Sinds kort meer aandacht voor onderwijsachterstanden in plattelandsregio's

De afgelopen jaren zijn er verschillende onderzoeksrapporten verschenen waarin werd vastgesteld dat de leerprestaties van autochtone achterstandsleerlingen in een aantal plattelandsregio's (Friesland, Oost-Groningen, delen van Drenthe en Zeeland) achterblijven bij de rest van Nederland (Mulder en Kloprogge 2001; Van der Vegt en Van Velzen 2002; Van Ruijven 2003). Eerder had de Inspectie van het onderwijs (2001a) al vastgesteld dat scholen met veel autochtone achterstandsleerlingen, die vooral in de landelijke gebieden voorkomen, onder de maat presteerden. Sinds kort strekt het Onderwijskansenbeleid zich daarom uit over een aantal landelijke gebieden.

Aan de onderwijsachterstandsproblematiek van de autochtone achterstandsleerlingen in stedelijke gebieden wordt echter nauwelijks aandacht besteed. Ten onrechte, het gaat daar om meer dan 100.000 leerlingen.

Onderwijsachterstanden lijken te worden geïndividualiseerd

In de komende jaren zal het onderwijsachterstandenbeleid zich vermoedelijk verder ontwikkelen in de richting van een meer op de individuele leerling gericht zorgbeleid.

Er zijn plannen voor een nieuwe bekostigingsregeling die de huidige gewichtenregeling vervangt. Nog onbekend is hoe die regeling er precies uit zal zien, maar er zijn aanwijzingen dat deze gebaseerd zal zijn op de feitelijke achterstand van leerlingen bij aanvang van het basisonderwijs.⁷ Het is de vraag of er überhaupt nog middelen zullen worden toegekend op basis van groepskenmerken, zoals geïndiceerd door bijvoorbeeld het opleidingsniveau van ouders. De gelijke kansen filosofie die tot nog toe werd gehanteerd, ging uit van het streven kinderen uit bevolkingsgroepen die vanwege sociaal-economische of sociaal-culturele factoren met achterstanden kampen, ongeacht hun feitelijke leerprestaties, een extra steuntje in de rug te geven en zo collectief uit de achterstand te verheffen.

In een advies van de Onderwijsraad (2002) over een nieuwe gewichtenregeling wordt nog wel uitgegaan van een sociale component. De Raad maakt een onderscheid tussen gewichten voor groepsgebonden achterstanden – waarbij er voor ouders twee opleidingsniveaus worden onderscheiden: zeer laag (maximaal basisonderwijs) en laag (maximaal vbo) met elk een eigen gewicht – en gewichten voor op individueel niveau vastgestelde extra taalachterstanden (Bosker 2002). In het voorstel van de Onderwijsraad komt bovendien de 9%-drempel te vervallen.

Het aantrekkelijke van het advies van de Onderwijsraad is dat de achterstand die leerlingen op grond van hun sociale of etnische herkomst hebben, niet als een persoonlijk feilen wordt aangemerkt. Sociale, maar ook individuele achterstand wordt uiteindelijk vertaald in extra formatie voor de school in zijn geheel, niet voor het individuele kind.

Het gemeentelijk budget voor onderwijsachterstanden wordt samen gevoegd met de gewichtengelden en overgeheveld naar de schoolbesturen. Omdat er tegelijkertijd vanaf augustus 2005 jaarlijks 100 miljoen euro op het onderwijsachterstandenbeleid wordt bezuinigd, krijgen basisscholen in de komende jaren per saldo minder middelen.

In bestuurlijke zin verschuiven de verantwoordelijkheden voor het verminderen van onderwijsachterstanden naar de schoolbesturen en worden de bevoegdheden van gemeenten beperkt. Het is zeer de vraag of schoolbesturen en scholen in de toekomst in hun onderwijsaanpak nog wel rekening zullen houden met milieugebonden oorzaken van achterstand. Het ligt eerder in de rede dat zij achterstanden als individuele tekorten zullen aanmerken die middels individuele zorg (extra aandacht, leerlingbegeleiding, remedial teaching) moeten worden weggewerkt. Momenteel is het al zo dat scholen met veel 1.25 leerlingen nauwelijks bewust bezig zijn met achterstandsbestrijding (Ledoux 2003).

Gemeenten krijgen minder middelen om via buitenschoolse activiteiten, bijvoorbeeld in het kader van de brede school, te compenseren voor negatieve milieu-invloeden. De toch al geringe aandacht voor de autochtone achterstandsléerling zal door de individualisering van het onderwijsachterstandenbeleid zeker niet toenemen.

6 Conclusies, overwegingen en aanbevelingen

6.1 Conclusies

Autochtone achterstandsleerlingen: een omvangrijke maar wel slinkende groep

Bij het onderwerp onderwijsachterstanden wordt meestal onmiddellijk gedacht aan allochtone kinderen. Toch zitten er in het basisonderwijs bijna evenveel autochtone als allochtone leerlingen uit laaggeschoolde milieus (respectievelijk 198.000 en 200.000). Zo'n 13% van alle basisschoolleerlingen is afkomstig uit een laaggeschoold autochtoon milieu. Omdat het opleidingsniveau van de autochtone bevolking steeds hoger wordt zal de omvang van de groep autochtone achterstandsleerlingen de komende jaren verder afnemen tot circa 10% in 2008.

Autochtone achterstandsleerlingen wonen gelijkmatiger gespreid over Nederland dan allochtone leerlingen uit laagopgeleide milieus

Terwijl allochtone achterstandsleerlingen overwegend geconcentreerd zijn in de stedelijke gebieden, wonen autochtone achterstandsleerlingen naar verhouding vaker op het platteland. Dit neemt niet weg dat in de dichtstbevolkte steden toch nog altijd bijna 10% van de leerlingen afkomstig is uit een laaggeschoold autochtoon milieu (landelijk bijna 13% en op het platteland ruim 16%). Feitelijk woont de meerderheid van de autochtone achterstandsleerlingen in het basisonderwijs in een stedelijk gebied.

Autochtone achterstandsleerlingen zijn ook veel meer gespreid over de basisscholen

Op één op de tien basisscholen (van de in totaal ruim 7000 scholen) zit geen enkele autochtone achterstandsleerling. Op een kwart van de basisscholen zit geen enkele allochtone achterstandsleerling. Niet meer dan 1% van alle basisscholen telt meer dan 50% autochtone achterstandsleerlingen. Die autochtone concentratiescholen komen het meest voor in het openbaar onderwijs.

Veel autochtone achterstandsleerlingen zitten op scholen die geen extra formatie krijgen

Het merendeel van de leerlingen (74%) heeft geen achterstand op grond van het milieu van herkomst. Als gevolg daarvan ontvangt 59% van de basisscholen dan ook geen extra formatie. Op het platteland krijgt 77% van de basisscholen geen extra formatie; in de sterk stedelijke gebieden geldt dat slechts voor een kwart van de basisscholen.

Door de grote spreiding en de drempel in de gewichtenregeling zit 40% van de autochtone achterstandsleerlingen op een school zonder extra formatie. Bij de allochtone achterstandsleerlingen (met leerlinggewicht 1.9) geldt dat slechts voor een kleine 8%.

Autochtone concentratiescholen bieden naar verhouding vaak een slechte onderwijskwaliteit

De Onderwijsinspectie stelde in 2002 vast dat van de basisscholen met meer dan 50% autochtone achterstandsleerlingen bijna 13% onder de maat presteert. Hun resultaten liggen onder het verwachte niveau en ook de kwaliteit van het onderwijsproces laat te wensen over. Allochtone concentratiescholen doen het wat beter: van deze scholen heeft 10% opbrengsten onder het verwachte niveau. Van alle basisscholen kreeg 4,5% een onvoldoende van de inspectie.

De schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen in het basisonderwijs gaan achteruit

In de recent door het SCP uitgebrachte *Rapportage minderheden 2003* is vastgesteld dat de schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen achteruit zijn gegaan. Die achteruitgang geldt voor de ontwikkeling van prestaties over de afgelopen jaren en in vergelijking met andere leerlingen in het basisonderwijs.

- Het niveauverschil tussen autochtone achterstandsleerlingen en de niet-achterstandsleerlingen is toegenomen.

Terwijl in groep 2 van het basisonderwijs de toetsresultaten van allochtone leerlingen bij het ordenen dichterbij die van de autochtone niet-achterstandsleerlingen zijn komen te liggen (tussen 1994 en 2000), zijn die van autochtone achterstandsleerlingen achteruitgegaan, waardoor het niveauverschil juist is toegenomen.

In de periode 1988-2000 zijn de prestatieverschillen (taal en rekenen) in groep 8 eveneens toegenomen. Daardoor is de kloof tussen autochtone achterstandsleerlingen en niet-achterstandsleerlingen gegroeid.

- Autochtone achterstandsleerlingen zijn slechter gaan presteren op de Cito-eindtoets.

Tussen 1994 en 2000 nam het verschil in scores op de Cito-eindtoets tussen autochtone achterstandsleerlingen en leerlingen zonder achterstandsindicatie met 10% toe in het nadeel van de autochtone achterstandsleerlingen. Autochtone achterstandsleerlingen worden bovendien in hoog tempo ingehaald door allochtone achterstandsleerlingen: tussen 1994 en 2000 nam het verschil in Cito-eindtoetsscores tussen beide groepen met 60% af.

- Autochtone achterstandsleerlingen boeken in het basisonderwijs minder vooruitgang dan allochtone achterstandsleerlingen.

Zowel bij rekenen als bij taal boeken allochtone leerlingen meer leerwinst in het basisonderwijs dan autochtone achterstandsleerlingen.

Niettemin hebben allochtone leerlingen in groep 8 ruim twee jaar en autochtone achterstandsleerlingen één jaar taalachterstand op niet-achterstandsleerlingen. Bij rekenen ontlopen beide groepen elkaar niet veel meer: allochtone leerlingen hebben in groep 8 een half jaar achterstand, autochtone achterstandsleerlingen bijna 5 maanden.

De schooladviezen die autochtone en allochtone achterstandsleerlingen voor het voortgezet onderwijs krijgen, ontlopen elkaar nauwelijks meer; bij 1.25 leerlingen is sprake van onder advisering

Van de autochtone achterstandsleerlingen krijgt 19% een schooladvies voor havo of vwo en van de allochtone achterstandsleerlingen 18% (bij niet-achterstandsleerlingen is dat 47%).

Allochtone leerlingen krijgen nog wel iets vaker een (i)vbo-advies (14% t.o.v. 12%).

Echter, bij gelijke prestaties krijgen autochtone achterstandsleerlingen lagere adviezen dan allochtone achterstandsleerlingen en leerlingen zonder achterstandsindicatie.

Autochtone achterstandsleerlingen gaan in toenemende mate naar de zorgvoorzieningen binnen het vmbo en steeds minder naar het havo of vwo

Van de autochtone achterstandsleerlingen die in 2000 in het voortgezet onderwijs begonnen, volgt 12% leerwegondersteunend onderwijs of praktijkonderwijs; in 1996 was dat nog 8% en in 1988 4%. Hun deelname aan het havo of vwo nam tussen 1996 en 2000 af van 19% tot 16%. Allochtone achterstandsleerlingen weten daarentegen steeds beter door te dringen tot het havo/vwo. In 2000 slaagde 14% van de 1.9 leerlingen daarin.

Het is onduidelijk waarom de schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen teruglopen

Er zijn in theorie verschillende verklaringen te bedenken voor de teruglopende schoolprestaties.

– Toenemende uitputting van talent.

In de afgelopen decennia zijn jongeren steeds langer onderwijs gaan volgen. Daardoor is het opleidingsniveau van ouders van schoolgaande kinderen sterk toegenomen. Het is aannemelijk dat de intellectuele capaciteiten van de achterblijvers in de onderwijswedloop – de laagopgeleide autochtone ouders – zijn afgenomen. Er is, met andere woorden, onder laagopgeleide ouders veel minder onbenut talent dan bijvoorbeeld in de jaren zeventig. De uitputting van talent heeft vermoedelijk ook gevolgen gehad voor het opvoedingsklimaat in gezinnen met laagopgeleide ouders. De huidige populatie van laaggeschoolde ouders geeft minder sociale en culturele bagage mee en geeft minder ondersteuning bij het onderwijs. Daarnaast zijn er vermoedelijk meer opvoedingsproblemen. Dit alles leidt tot verslechtering van de schoolprestaties van kinderen.

- Groeiende kloof tussen schoolklimaat en gezinscultuur.
Ontwikkelingen in het onderwijs en binnen de school kunnen eveneens van invloed zijn. Zo sluiten moderne pedagogisch-didactische inzichten, waarbij een sterke nadruk wordt gelegd op sociale en meta-cognitieve vaardigheden (zelfstandig en actief leren, initiatief tonen, samenwerken met anderen, kritisch nadenken over de leerstof, plezier hebben in leren), vermoedelijk minder goed aan bij de opvoedingwaarden en de schoolse normen waarmee kinderen uit laaggeschoolde milieus worden grootgebracht (gehoorzaam zijn, uit het hoofd leren, leren als plicht). Door alle moderniseringen in het onderwijs is de kloof tussen wat er van kinderen in het onderwijs wordt gevraagd en wat er in laaggeschoolde milieus van huis uit wordt meegegeven waarschijnlijk toegenomen.
Ook de verwachtingen van leerkrachten spelen een rol. Leerkrachten zijn overwegend afkomstig uit middenklassemilieus en hebben daardoor wellicht niet zoveel affiniteit met de problemen van autochtone achterstandsleerlingen. Ze hebben vaak lage verwachtingen van deze leerlingen. Het is niet ondenkbaar dat velen van hen het geloof in de ‘vooruitgang’ van de autochtone achterstandsleerling hebben verloren. Zeker als er, zoals nu het geval is, bij allochtone achterstandsleerlingen wel vooruitgang in de prestaties wordt geboekt, en er dus eer te behalen valt aan inspanningen voor die groep.
- Meer zorgleerlingen in het reguliere onderwijs.
Een derde categorie van factoren heeft te maken met het ‘Weer samen naar school’-beleid dat sinds het begin van de jaren negentig wordt gevoerd. Dit leidt ertoe dat er meer zwakke leerlingen binnen het gewone reguliere onderwijs blijven; leerlingen die vroeger naar het speciaal onderwijs zouden zijn verwezen. Sinds 1994 is het landelijk deelnamepercentage aan speciaal basisonderwijs afgenomen van 3,7 naar 3,2 in 2003 (OCenW 2003a). Er worden dus meer zorgleerlingen in het gewone basisonderwijs opgevangen. Daarnaast zitten er in het basisonderwijs nog circa vijfhonderd kinderen die wel geïndiceerd zijn voor het speciaal basisonderwijs, maar moeten wachten op een plek in een school voor speciaal basisonderwijs.

Onder de zorgleerlingen bevinden zich naar verhouding veel kinderen uit kansarme milieus (zowel allochtone als autochtone laaggeschoolde milieus). De teruglopende prestaties onder 1.25 leerlingen kunnen dus ook veroorzaakt worden door het gegeven dat er meer autochtone zorgleerlingen in het basisonderwijs blijven.

De oorzaken van de prestatierugval zijn op het platteland vermoedelijk van andere aard dan in de grote steden

Autochtone laaggeschoolde ouders koesteren in het algemeen niet zulke hoge onderwijsambities voor hun kinderen. Ze willen wel dat hun kinderen een diploma behalen, maar streven in de regel niet naar het hoogst haalbare. In landelijke gebieden zou dat samen kunnen hangen met de werkgelegenheidsstructuur (weinig vraag naar hoog opgeleiden) en de leefstijl. Op het platteland betekent het hebben van hoge aspiraties bijna onvermijdelijk migratie naar elders. Voor leerlingen die dat niet willen, ontbreekt de noodzaak om het beste uit zichzelf te halen.

In stedelijke gebieden werkt de grotestadsproblematiek mogelijk remmend op de ontwikkelingskansen van kinderen uit lagere sociale milieus. Dat uit zich onder andere in een hoge schooluitval. Daarnaast spelen maatschappelijke problemen en gezinsproblemen vermoedelijk een belangrijke rol.

De drempel voor extra formatie kan kans op vooruitgang van 1.25 leerlingen belemmeren

Onduidelijk is in hoeverre de 9% drempel als een verklarende factor kan worden beschouwd voor de prestatie achteruitgang van autochtone achterstandsleerlingen. Het is echter niet onaannemelijk dat er verschillen ontstaan tussen achterstandsleerlingen die wel en die niet van extra formatie kunnen profiteren.

De drempel van 9% is ingesteld met de aanname dat scholen met geringe aantallen achterstandsleerlingen in staat moeten worden geacht die achterstanden met de reguliere middelen op te vangen (Onderwijsraad 2001). De praktijk op scholen met alleen autochtone achterstandsleerlingen wijst uit dat pas bij 36% 1.25 leerlingen extra formatie kan worden ingezet. Van scholen met veel 1.25 leerlingen, die

niettemin onder die grens van 36% uitkomen, kan niet worden verwacht dat zij de leerlingen adequaat kunnen ondersteunen.

Door de spreiding van autochtone achterstandsleerlingen hebben vooral de 1.25 leerlingen op het platteland geen profijt van extra formatie. Meer dan de helft van deze leerlingen zit daar op een school zonder extra formatie. Verondersteld dat dit instrument voor achterstandsbestrijding effectief is – de prestaties van allochtonen die er grotendeels wel mee worden bereikt, zijn de afgelopen jaren aanzienlijk vooruitgegaan – kan het ontbreken van dit instrument op scholen veel 1.25 leerlingen tekortdoen.

6.2 Overwegingen

Probleembewustzijn ontbreekt

Weinig mensen, en ook beleidsmakers, realiseren zich hoe omvangrijk de groep autochtone achterstandsleerlingen nog steeds is. Alleen al in het basisonderwijs gaat het om ongeveer 200.000 kinderen. Waarschijnlijk is dit een onderschatting en zijn er in werkelijkheid meer autochtone achterstandsleerlingen dan er officieel worden geteld. Vanwege de 9% drempel in de regeling voor extra formatie is het voor scholen steeds vaker niet lonend om deze kinderen apart te tellen.

In het voortgezet onderwijs vinden we de autochtone achterstandsleerling vooral terug in het vmbo en de verschillende zorgvoorzieningen binnen het vmbo. De deelname van autochtone leerlingen uit lagere sociale milieus aan havo/vwo is na vele jaren van onderwijsachterstandsbeleid nog steeds gering, en neemt bovendien eerder af dan toe.

Sterk toegenomen aandacht voor de onderwijsachterstanden van allochtonen ging ten koste van de aandacht voor autochtone achterstandsleerlingen

In de jaren negentig is de beleidsaandacht voor de autochtone achterstandsleerling nagenoeg verdwenen. Het onderwijsachterstandenbeleid werd steeds meer onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Ook binnen de scholen zelf nam de aandacht voor de onderwijsproblemen van autochtone achterstandsleerlingen af. Scholen met weinig autochtone achterstandsleerlingen – en dat zijn de meeste scholen – zetten

veel meer in op het ‘Weer samen naar school’-beleid, dat wil zeggen op zorg voor de individuele leerling.

Sinds kort is wel wat meer beleidsaandacht voor de onderwijsachterstanden in plattelandsregio’s. De autochtone achterstandsleerlingen in stedelijke gebieden vormen echter nog steeds een vergeten groep.

Is het onbenut talent wellicht uitgeput?

De teruggang in de onderwijsprestaties in het basisonderwijs en de stagnatie in de doorstroom naar hogere onderwijstypen kunnen wellicht de idee hebben doen postvatten dat er niet langer sprake is van onbenut talent, maar dat het talent in deze groep, mede als gevolg van de scherpere indicatiestelling, zo langzamerhand is uitgeput. Er is tot nu toe echter nog onvoldoende onderzocht wat de oorzaken zijn van de teruglopende schoolprestaties. Het onderzoek in plattelandsregio’s laat zien dat de kwaliteit van het onderwijs op de scholen met veel autochtone achterstandskinderen nogal eens te wensen overlaat. Ook het lage ambitieniveau van leerkrachten en ouders speelt mogelijk een rol. Het is te vroeg om nu al het hoofd in de schoot te leggen en de achterstand van deze leerlingen maar als een onvermijdelijk gegeven te accepteren.

De problematiek van de autochtone achterstandsleerling in stedelijke gebieden is nog helemaal *terra incognita*. Onderwijsachterstanden worden er meestal geassocieerd met maatschappelijke problemen, gezinsproblemen en een gebrek aan sociale competentie. Om de trend van teruglopende schoolprestaties te kunnen keren, is een scherp inzicht in de oorzaken noodzakelijk.

Minder aandacht voor gelijke kansen

Er is niet alleen sprake van een gebrek aan kennis, wellicht is er ook een legitimatieprobleem. Het begrip *gelijke kansen* heeft vandaag de dag niet meer dezelfde connotatie als vroeger, zo constateert Karsten. Kansarm slaat niet langer op een hardwerkende meerderheid van arbeiders, maar wordt veel meer geassocieerd met een minderheid van uitkeringstrekkers. Als gevolg van die verschuiving lijkt ook de achterliggende rechtvaardigheidsgrond aangetast. Het beeld van

degenen voor wie de extra inspanningen bedoeld zijn, is duidelijk veranderd (Karsten et al. 2003).

De mogelijk negatieve maatschappelijke gevolgen moeten niet worden onderschat

Autochtone achterstandsleerlingen in stedelijke gebieden worden in toenemende mate geconfronteerd met allochtone leeftijdgenoten die hen voorbijstreven. Bekend is dat veel autochtonen zich van overheidswege achtergesteld voelen bij allochtonen. Dat kan op lokaal niveau op den duur de nodige spanningen opleveren. Alleen al om die reden verdient de achterstandsproblematiek van de 1.25 leerling meer aandacht.

6.3 Aanbevelingen

Meer beleidsaandacht voor de groep autochtone achterstandsleerlingen in het basisonderwijs

De autochtone achterstandsleerlingen vormen een vergeten groep. Pas sinds kort is er enige aandacht voor de achterstandssituatie in enkele landelijke gebieden. Over de 1.25 leerling in de grote steden lijkt niemand zich zorgen te maken. Er is wel steeds meer aandacht voor buitenschoolse activiteiten, voor de brede schoolontwikkeling, voor waarden en normen en voor bevordering van de sociale competentie van leerlingen.

Er wordt in het basisonderwijs weinig geïnvesteerd in het ontwikkelen van effectief onderwijs voor deze groep, zowel op beleidsniveau als binnen de scholen zelf. Er wordt stilzwijgend van uitgegaan dat het 'moderne' onderwijs ook aan deze groep ten goede komt.

Verminder de drempelwerking in de formatietoekenning

Een belangrijk deel van de doelgroep valt buiten het achterstandenbeleid. Vanwege de sterke spreiding van autochtone achterstandsleerlingen halen veel scholen niet de drempel van 9% om in aanmerking te komen voor extra formatie. Zo'n 40% van de autochtone achterstandsleerlingen zit op een school zonder extra formatie. De extra formatie voor achterstandsbestrijding is momenteel erg ongelijk verdeeld. Het valt te overwegen om de formatie van zware concentratiescholen

af te toppen en deze over te hevelen naar scholen die de drempel niet halen.

Onduidelijk is of extra formatie de achterstanden afdoende kan bestrijden. Bij alloctonen is de taalachterstand een belemmering voor een succesvolle schoolloopbaan. Extra aandacht voor onder andere taalonderwijs blijkt een effectief instrument; de taalachterstand is in de afgelopen jaren aanzienlijk verminderd. Bij autoctonen ontbreekt het eigenlijk aan inzicht en kennis over de meest geschikte wijze waarop achterstanden weggewerkt kunnen worden. Zolang er geen (ander) effectief instrument voorhanden is, is het raadzaam extra formatie als instrument in te blijven zetten. Als de achterstanden in de grote stad meer hun oorzaak hebben in de gezinsproblematiek, is daar wellicht een ander instrumentarium zinvoller. Te denken valt dan aan een uitbreiding van het brede school concept en een nog nauwere samenwerking van scholen met de jeugdhulpverlening.

Handhaving van een sociaal milieu-indicatie bij toekenning van extra middelen.

Het lage opleidingsniveau van ouders, en met name van de verzorgende ouder, vormt een belangrijke indicator voor onderwijsachterstand. De Onderwijsraad heeft in 2002 een advies uitgebracht waarin wordt voorgesteld de toekenning van extra formatie te baseren op twee criteria: het opleidingsniveau van de ouders (in twee niveaus) en de feitelijke taalachterstand (via een taaltoets vast te stellen). Daarmee verdwijnt etniciteit als criterium voor achterstand. Nu het ernaar uitziet dat er onvoldoende steun is voor invoering van een begintoets is het wenselijk bij het nadenken over de toekomst van de gewichtenregeling het advies van de Onderwijsraad als uitgangspunt te nemen.

Onderzoek naar achterliggende oorzaken van teruglopende schoolprestaties van autochtone achterstandsleerlingen

- Er is onderzoek nodig naar de oorzaken van de dalende prestaties. We weten te weinig over de oorzaken van de dalende schoolprestaties. Hoe valt het toenemende verschil tussen 1.25 leerlingen en 1.0 leerlingen te verklaren? Is er sprake van uitputting van talent bij autochtone achterstandsgroepen? Zijn de gezinsomstandigheden

verslechterd? Is de kloof tussen school en thuis wellicht te groot geworden? Leggen scholen de lat wel hoog genoeg? Hoe verhouden de verschillende oorzaken zich tot elkaar? Hebben scholen wel voldoende inzicht in en instrumenten voor het bestrijden van autochtone achterstand?

- Er is onderzoek nodig naar verschillen tussen stad en platteland. In hoeverre verschillen de onderwijsprestaties en schoolloopbanen van kinderen uit laaggeschoolde autochtone milieus op het platteland en in stedelijke gebieden? Waarop zijn die verschillen terug te voeren en wat is er aan te doen?

Noten

- 1 Door de aanscherping van de criteria, die sinds 1998 voor alle leerlingen geldt, komen kinderen pas in aanmerking voor een extra (1.25-)gewicht wanneer beide ouders maximaal een vbo-opleiding hebben afgerond. Voor die tijd kon een van de ouders hoger zijn opgeleid, omdat het om een twee uit drie-eis ging (laagopgeleide vader, laagopgeleide moeder, laag beroepsniveau (handarbeidersmilieu of werkloos) (Jungbluth et al. 1989).
- 2 Vergeleken met de Referentieraming 2002 (OCenW 2002b) is de teruggang van het aantal autochtone achterstandsleerlingen een stuk groter; in 2002 werden er voor het schooljaar 2007/2008 nog 174.900 leerlingen met gewicht 1.25 geraamd, in de Referentieraming 2003 is dat nog maar 163.100. Het verschil is volgens de toelichting nog steeds het gevolg van de aanscherping van de criteria en de stijging van het opleidingsniveau van de ouders (OCenW 2003b).
- 3 De stedelijkheid van een gemeente wordt door het CBS bepaald aan de hand van de omgevingsadressendichtheid. Eerst wordt de adressendichtheid berekend door het aantal adressen te tellen in een gebied met een straal van 1 km rondom een specifiek adres. De omgevingsadressendichtheid is dan de gemiddelde waarde van alle adressen binnen een gemeente. Zeer sterk stedelijk staat voor een dichtheid van 2500 of meer en dit loopt af tot niet stedelijk bij een dichtheid van minder dan 500 (CBS StatLine).
- 4 De formatie wordt gebaseerd op het schoolgewicht dat weer wordt berekend op basis van de leerlinggewichten. Dat gaat als volgt. Het totaal aantal 1.25 leerlingen binnen een school wordt vermenigvuldigd met de factor 0.25; het aantal 1.9 leerlingen met 0.9. Van dat subtotaal wordt 9% van het totale aantal ongewogen leerlingen afgetrokken voor de bepaling van het schoolgewicht. Een rekenvoorbeeld van een school met 150 leerlingen met alleen 1.0 en 1.25 leerlingen laat zien dat 54 1.25 leerlingen nog een schoolgewicht van 0, en dus geen extra formatie, opleveren ($(54 \times 0.25) - (0.09 \times 150 = 0)$). Dat is 36% van het totaal aantal leerlingen. Op een school van dezelfde omvang, maar met alleen 1.0 en 1.9 leerlingen, ligt die ondergrens op 15 1.9 leerlingen ($(15 \times 0.9) - (0.09 \times 150 = 0)$). Dat is 10% van het totaal aantal leerlingen.
- 5 'Weer samen naar school' in het primair onderwijs, en de Basisvorming, de brede scholengemeenschappen en de invoering van het vmbo, inclusief de integratie van enkele zorgvoorzieningen, in het voortgezet onderwijs.
- 6 In 1988 waren de criteria voor een 1.25 gewicht ruimer dan op dit moment; daarom is het percentage voor dat jaar niet helemaal vergelijkbaar met de percentages voor 1996 en 2000.
- 7 Bij de behandeling van de Onderwijsbegroting 2004, die begin november 2003 plaatsvond, keerde vrijwel de gehele Tweede Kamer zich tegen invoering van een begintoes. Het is dus nog maar de vraag of de aangekondigde wijziging van de bekostigingsregeling doorgaat.

Bijlage

**Tabel B.1 Scholen en leerlingen naar extra formatie (fte) voor achterstands-
bestrijding en stedelijkheid, 2002/'03 (aantallen en procenten)**

	scholen		1.25 leerlingen		1.9 leerlingen	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
zeer sterk stedelijk						
geen extra formatie	210	25	2.300	10	1.300	1
van 0,1 tot 1 fte	108	13	3.900	17	3.300	4
meer dan 1 fte	518	62	16.700	73	84.400	95
sterk stedelijk						
geen extra formatie	673	46	12.100	25	4.300	8
van 0,1 tot 1 fte	332	23	13.300	28	9.100	16
meer dan 1 fte	452	31	22.200	47	43.700	77
matig stedelijk						
geen extra formatie	855	59	14.100	38	3.600	13
van 0,1 tot 1 fte	347	24	13.100	35	7.800	27
meer dan 1 fte	237	17	10.500	28	17.900	61
weinig stedelijk						
geen extra formatie	1.238	69	25.900	51	3.500	20
van 0,1 tot 1 fte	457	25	19.300	38	6.900	39
meer dan 1 fte	112	6	5.400	11	7.300	41
niet stedelijk						
geen extra formatie	1.153	77	22.500	63	2.200	36
van 0,1 tot 1 fte	314	21	11.700	33	2.500	41
meer dan 1 fte	25	2	1.300	4	1.400	23

Bron: CFI (2003) SCP-bewerking

Tabel B.2 Taal- en rekenvaardigheden^a en Cito-eindtoetsscores naar leerling-gewicht en stedelijkheid,^b groep 8 basisonderwijs, 2000/'01

	taal		rekenen		Cito-eindtoetsscores	
	c	d	c	d	c	d
1.0 leerlingen						
zeer sterk stedelijk	51.8	51.8	50.4	50.4	536.3	536.3
sterk stedelijk	53.0	52.8	51.9	51.7	537.1	536.8
matig stedelijk	52.8	52.7	51.9	51.9	537.9	538.0
weinig stedelijk	52.7	52.8	52.4	52.5	536.9	537.0
niet stedelijk	52.4	52.6	51.7	52.0	536.5	536.7
1.25 leerlingen						
zeer sterk stedelijk	46.5	46.8	44.5	44.8	528.4	528.8
sterk stedelijk	46.9	46.9	46.1	46.2	529.0	529.1
matig stedelijk	48.0	48.0	46.7	46.7	530.4	530.3
weinig stedelijk	47.9	47.9	47.1	47.1	530.4	530.4
niet stedelijk	48.0	47.9	46.6	46.4	529.7	529.4
1.9 leerlingen						
zeer sterk stedelijk	42.2	42.3	45.8	45.8	528.6	528.7
sterk stedelijk	41.5	41.5	45.7	45.7	527.4	527.5
matig stedelijk	42.5	42.5	45.9	45.9	529.4	529.3
weinig stedelijk	42.3	41.9	44.8	44.5	528.2	527.8
niet stedelijk	46.8	45.5	46.6	45.8	534.1	532.6

- a Toetsscores zijn gestandaardiseerd (gemiddeld = 50, sd = 10).
 b Taal- en rekenvaardigheden en Cito-eindtoetsscores gecorrigeerd voor stedelijkheid en opleidings-niveau ouders.
 c Ongecorrigeerd.
 d Gecorrigeerd.

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 2000) SCP-bewerking

Tabel B.3 Begrippen en ordeningsvaardigheden van (gewichten)leerlingen in groep 2 naar de taal die de moeder met het kind spreekt, 2001/'02 (gemiddelden)^a

	begrippen		ordenen	
	Nederlands	dialect, Fries of ander taal	Nederlands	dialect, Fries of ander taal
1.0 leerlingen	50,6	49,3	32,2	31,7
1.25 leerlingen	47,8	48,2	29,2	29,1
1.9 leerlingen	44,6	41,4	28,5	26,6
totaal	49,5	44,4	31,4	28,4

a Gemiddeld aantal goed gemaakte toetsopgaven.

Bron: ITS/SCO/NOW (Prima 2000) SCP-bewerking

Literatuur

- Bosker, R.J. (2002). 'Elke leerling telt'. In: Onderwijsraad, *Over leerlinggewichten en schoolgewichten*. Utrecht: De Onderwijsraad.
- Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer, H.M.G. Vogels (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2002/3).
- Chall, J. S. (2000) *The Academic Achievement Challenge. What really works in the classroom?* New York/London: The Guilford Press.
- Claassen, A. en L. Mulder (2003). *Leerlingen na de overstap. Een vergelijking van vier cohorten leerlingen na de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs met nadruk op de positie van doelgroep leerlingen van het onderwijsachterstandenbeleid*. Nijmegen: ITS.
- Dagevos, J., M. Gijsberts en C. van Praag (2003). *Rapportage Minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2003/13).
- Derriks, M., P. Jungbluth, E. de Kat en A. van Langen (1997). *Risico leerlingen in het basisonderwijs*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO Kohnstamm Instituut.
- Dekovic, M., E. Snel en J. Groenendaal (1997). 'Kinderen van de rekening. Over de effecten van armoede op kinderen'. In: G. Engbersen, J. Vrooman en E. Snel, *Arm Nederland. De kwetsbaren. Tweede jaarrapport armoede en sociale uitsluiting* (p.143-157). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Driessen, G., J. Doesborgh, G. Ledoux, I. van der Veen en M. Vergeer (2003). *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*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.
- Dronkers, J., J. Roeleveld, G. Ledoux en M. Robijns (1999). 'Verandert het onderwijsachterstandenbeleid negatieve gevolgen van financiële armoede?' In: G. Engbersen, J.C. Vrooman en E. Snel (red.), *Armoede en verzorgingsstaat. Vierde jaarrapport armoede en sociale uitsluiting* (p.173-190). Amsterdam: University Press.
- Gramberg, P. (2000). *De school als spiegel van de omgeving. Een geografische kijk op onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Heek, F. van (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Hoff, S., J. Dronkers en J. Vrooman (1997). 'Arme ouders en het welzijn van kinderen'. In: G. Engbersen, J. Vrooman en E. Snel, *Arm Nederland. De kwetsbaren. Tweede jaarrapport armoede en sociale uitsluiting* (p.123-141). Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Inspectie van het onderwijs (2001a). *Basisscholen in beeld. Over het beeld van de inspectie van de kwaliteit van basisscholen en hoe een school die kwaliteit kan verbeteren*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2001b). *Onderwijsverslag over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jungbluth, P., Ch. Verhaak en G. Vrieze (1989). *Beleidsadvies formatieregeling en onderwijsvoorrang*. Nijmegen: ITS.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool. Eniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Karsten, S. et al. (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we er aan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Langen, A. van, en C. Suhre (2000). *Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van achterstandsleerlingen. Vergelijkende analyses van een aantal leerlingcohorten in basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Ledoux, G. (2003). 'Ontwikkelingen in het basisonderwijs'. In: W. Meijnen (red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijnen, W. (red.) (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen* (p.97-118) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mulder, L. en J. Klopogge (2001). *Nieuwe kansen voor onderwijs in Drenthe. Analyse van de huidige situatie en voorstellen voor de komende jaren*. Nijmegen/Utrecht: ITS/Sardes.
- OCenW (1999-2003a). *Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 1999-2003*. Zoetermeer: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCenW (2002b). *Ramingen leerlingen en studenten 2002*. Zoetermeer: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCenW (2003b). *Onderwijsdeelname 1990-2015 (Referentieraming 2003)*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Onderwijsraad (2001). *Wat 't zwaarst weegt... Een nieuwe aanpak voor het onderwijs-achterstandenbeleid*. Utrecht: De Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2002). *Over leerlinggewichten en schoolgewichten*. Utrecht: De Onderwijsraad.
- Van Ruijven, E.C.M. van (2003). *Voorsprong of achterstand? Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Leeuwarden: Fryske Akademie.
- SCP (2001). *Sociale Staat van Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2001/14).
- SCP/CBS (2001). *Armoedemonitor 2001*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Tesser, P.T.M., C.S. van Praag, F.A. van Dugteren, L.J. Herweijer en H.C. van der Wouden (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Tesser, P., J.G.F. Merens en C.S. van Praag (m.m.v. J. Iedema) (1999). *Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Uunk, W. (2002). *Concentratie en achterstand. Over de samenhang tussen etnische concentratie en de sociaal-economische positie onder allochtonen en autochtonen*. Rotterdam/Assen: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek (ISEO)/Van Gorcum.
- Vegt, A.L van der, en J. van Velzen (2002). *Dilemma's in het groen. Een analyse van onderwijskansen voor 1.25 leerlingen in het basisonderwijs op het platteland*. Middelburg/Utrecht: Scoop/Sardes.

Publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau

Werkprogramma

Het Sociaal en Cultureel Planbureau stelt elke twee jaar zijn Werkprogramma vast. De tekst van het lopende programma (2002-2003) is te vinden op de website van het scp: www.scp.nl. Het Werkprogramma is rechtstreeks te bestellen bij het Sociaal en Cultureel Planbureau. ISBN 90-377-0097-7

SCP-publicaties

Onderstaande lijst bevat een selectie van publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze publicaties zijn verkrijgbaar bij de boekhandel. Een complete lijst is te vinden op de website van het scp: www.scp.nl

Sociale en Culturele Rapporten

Sociaal en Cultureel Rapport 1998. ISBN 90-5749-114-1

Sociaal en Cultureel Rapport 2000. ISBN 90-377-0015-2

Sociaal en Cultureel Rapport 2002. *De kwaliteit van de quartaire sector.*
ISBN 90-377-0106-x

The Netherlands in a European Perspective. Social & Cultural Report 2000.
ISBN 90-377-0062 4 (English edition 2001)

Nederlandse populaire versie van het SCR 1998

Een kwart eeuw sociale verandering in Nederland; de kerngegevens uit het Sociaal en Cultureel Rapport. Carlo van Praag en Wilfried Uitterhoeve.
ISBN 90-6168-662-8

Engelse populaire versie van het SCR 1998

25 Years of Social Change in the Netherlands; Key Data from the Social and Cultural Report. Carlo van Praag and Wilfried Uitterhoeve. ISBN 90-6168-580-x

Nederlandse populaire versie van het SCR 2000

Nederland en de anderen; Europese vergelijkingen uit het Sociaal en Cultureel Rapport 2000. Wilfried Uitterhoeve. ISBN 90-5875-141-4

SCP-publicaties 2002

2002/2 *Van huis uit digitaal. Verwerving van digitale vaardigheden tussen thuismiliieu en school (2002).* ISBN 90-377-0089-6

2002/3 *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig (2002).* ISBN 90-377-0072-1

- 2002/4 Boek en markt. Effectiviteit en efficiëntie van de vaste boekenprijs (2002)
ISBN 90-377-0095-0
- 2002/5 Zekere banden. Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid (2002).
ISBN 90-377-0076-4
- 2002/6 Niet-stemmers. Een onderzoek naar achtergronden en motieven in enquêtes,
interviews en focusgroepen (2002). ISBN 90-377-0098-5
- 2002/7 Zelfbepaalde zekerheden. Individuele keuzevrijheid in de sociale verzekeringen:
draagvlak, benutting en determinanten (2002). ISBN 90-377-0088-8
- 2002/8 E-cultuur. Een empirische verkenning (2002). ISBN 90-377-0092-6
- 2002/9 Taal lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen (OALT)
(2002). ISBN 90-377-0090-x
- 2002/10 Rapportage gehandicapten 2002. Maatschappelijke positie van mensen met
lichamelijke beperkingen of verstandelijke handicaps (2002).
ISBN 90-377-0104-3
- 2002/13 Emancipatiemonitor 2002. ISBN 90-377-0110-8
- 2002/14 Ouders bij de les. Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kind
(2002). ISBN 90-377-0091-8
- 2002/16 Rapportage Jeugd 2002 (2003). ISBN 90-377-0111-6

SCP-publicaties 2003

- 2003/1 Mantelzorg. Over de hulp van en aan mantelzorgers (2003).
ISBN 90-377-0112-4
- 2003/4 Rapportage Sport 2003 (2003). ISBN 90-377-0109-4
- 2003/5 Trouwen over de grens. Achtergronden van partnerkeuze van Turken en
Marokkanen (2003). ISBN 90-377-0087-x
- 2003/8 De meerkeuzemaatschappij. Facetten van de temporale organisatie van ver-
plichtingen en voorzieningen (2003). ISBN 90-377-0113-2
- 2003/11 De uitkering van de baan. Reïntegratie van uitkeringsontvangers: ontwik-
kelingen in de periode 1992-2002 (2003). ISBN 90-377-0094-2
- 2003/12 De sociale staat van Nederland 2003 (2003). ISBN 90-377-0138-8
- 2003/13 Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele inte-
gratie (2003). ISBN 90-377-0139-6
- 2003/16 Profijt van de overheid. De personele verdeling van gebonden overheidsuitga-
ven en -inkomsten in 1999 (2003). ISBN 90-377-0070-5
- 2003/17 Armoedemonitor 2003 (2003). ISBN 90-377-0140-x

Onderzoeksrapporten 2002

- 2002/1 Onbetaalde arbeid op het spoor (2002). ISBN 90-377-0073-x
- 2002/12 De werkelijkheid van de Welzijnswet (2002). ISBN 90-377-0116-7
- 2002/15 De vierde sector. Achtergrondstudie quartaire sector (2002).
ISBN 90-377-0093-4

Onderzoeksrapporten 2003

- 2003/2 *Beter voor de dag. Evaluatie van de stimuleringsmaatregel Dagindeling.*
ISBN 90-377-0124-8
- 2003/3 *Inkomen verdeeld (2003).* ISBN 90-377-0074-8
- 2003/6 *Vragen om hulp. Vraagmodel verpleging en verzorging (2003).*
ISBN 90-377-0114-0
- 2003/7 *Vragen om hulp. Vraagmodel verpleging en verzorging. Samenvatting van het onderzoeksrapport (2003).* ISBN 90-377-0133-7
- 2003/9 *Maten voor gemeenten 2003 (2003).* ISBN 90-377-0134-5
- 2003/10 *Het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid halverwege de eerste planperiode (1998-2002) (2003).* ISBN 90-377-0054-3
- 2003/14 *Mobiel in de tijd. Op weg naar de auto-afhankelijke maatschappij, 1975-2000 (2003).* ISBN 90-377-0125-6
- 2003/15 *Beleid in de groei. Voortgang en uitkomsten van het lokale jeugdbeleid (2003).* ISBN 90-377-0058-6

Werkdocumenten (rechtstreeks te verkrijgen bij het SCP)

- 79 *Sociale cohesie en sociale infrastructuur (2002)*
- 80 *Gemeentelijk ramingsmodel kinderopvang (2002).* ISBN 90-377-0108-6
- 81 *Modellering van de gehandicaptenzorg (2001)*
- 82 *Verslaglegging van de modellering van de geestelijke gezondheidszorg (2002).*
ISBN 90-377-0099-3
- 83 *Verslaglegging van de modellering van de gehandicaptenzorg (2002).*
ISBN 90-377-0100-0
- 84 *Cultuur op het web. Het informatieaanbod op websites van musea en theaters (2002).* ISBN 90-377-0101-9
- 85 *Intramurale AWBZ-voorzieningen. Achtergronden bij gebruik en eigen bijdragen (2002).* ISBN 90-377-0102-7
- 86 *Memorandum quartaire sector 2002-2006 (2002).* ISBN 90-377-0103-5
- 87 *Naar een agenda voor de jeugd. Voorstellen voor een positief lokaal jeugdbeleid (2002).* ISBN 90-377-0105-1
- 88 *Kenniscentra in Nederland. Een inventariserend onderzoek naar kenmerken engroei van het aantal kenniscentra (2002).* ISBN 90-377-0122-1
- 89 *Modellering van de care-sectoren in het Ramingsmodel Zorg (2003).*
ISBN 90-377-0123-x
- 90 *Sociale activering. Een brug tussen uitkering en betaald werk (2003).*
ISBN 90-377-0127-2
- 91 *Het sociale draagvlak voor de quartaire sector, 1970-2000 (2003).*
ISBN 90-377-0131-0
- 92 *De vaststelling van de kerkelijke gezindte in enquêtes (2003).*
ISBN 90-377-0136-1
- 93 *Midden in de media (2003).* ISBN 90-377-0130-2
- 94 *Ontwikkeling in het lokaal vrijwilligersbeleid (2003).* ISBN 90-377-0137-x
- 98 *Landelijk ramingsmodel kinderopvang 2002-2010 (2003)* ISBN 90-377-0148-5

101 Schalen van fysieke en psychosociale beperkingen. Het meten van hulpbehoefte bij de indicatiestelling verpleging en verzorging (2003). ISBN 90-377-0151-1

Overige publicaties

Particulier initiatief en publiek belang (2002). ISBN 90-377-0086-1

Uitgewerkt! (2002). ISBN 90-377-0085-3

De oplossing van de civil society (2002). ISBN 90-377-0107-8

Leeft Europa wel? Een verkenning van de Europese Unie in de publieke opinie en het onderwijs (2002). ISBN 90-377-0117-5

De veeleisende samenleving. Psychische vermoeidheid in een veranderde sociaal-culturele context (2002). ISBN 90-377-0119-1

Armoedebericht 2002 (2002). ISBN 90-377-0121-3

Kijken naar gevaren. Over maatschappelijke percepties van externe veiligheid (2002). ISBN 90-377-0120-5

Tijdverschijnselen. Impressies van de vrije tijd (2003). ISBN 90-377-0135-3

Mantelzorg in getallen (2003). ISBN 90-377-0146-9

Berichten uit het vyvarium (2003). ISBN 90-377-0149-3

Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep (2003). ISBN 90-377-0153-1

