

Achtergronden, kenmerken en opbrengsten van islamitisch basisonderwijs*

G.W.J.M. Driessen en J.J. Bezemer

Samenvatting

Nederland telt momenteel 28 islamitische basisscholen; deze worden voornamelijk bezocht door kinderen van Marokkaanse en Turkse herkomst. Het onderwijs dat op deze scholen wordt gegeven heeft twee doelen, namelijk een hogere onderwijskwaliteit, i.c. leerprestaties leveren dan andere scholen en de kinderen opvoeden in een islamitische traditie. Dit artikel gaat allereerst in op de achtergronden van het islamitische onderwijs. Vervolgens wordt via een empirische studie nagegaan wat de kenmerken zijn van de leerlingen en hun ouders, en wat de prestaties zijn voor taal en rekenen. Daarbij wordt een vergelijking gemaakt tussen 16 islamitische scholen, 16 scholen met een overeenkomstige sociaal-etnische leerlingenpopulatie, en 432 scholen van een landelijk representatieve steekproef (in totaal meer dan 40000 leerlingen). De resultaten laten zien dat leerlingen op islamitische scholen zich met name onderscheiden doordat hun ouders meer belang hechten aan hun geloof en wat minder op de Nederlandse samenleving zijn gericht. Wat de taal- en rekenprestaties van de leerlingen betreft, zijn er nagenoeg geen verschillen tussen islamitische scholen en scholen met een soortgelijke leerlingenpopulatie; wel verkeren de leerlingen op deze scholen in een forse achterstandspositie ten opzichte van de leerlingen op scholen uit de representatieve steekproef.

1 Inleiding

1.1 De stichting van islamitische scholen

De Nederlandse samenleving kent in toenemende mate een multicultureel karakter. In het onderwijs uit zich dit doordat op veel scholen, en dan met name in de grote steden, kinderen van Turkse, Marokkaanse en Surinaamse origine ver in de meerderheid zijn (Tesser, Van Praag, Van Dugteren, Herweijer & Van der Wouden, 1995). Allochtone groeperingen onderscheiden zich van de autochtone bevolking in hun culturele, linguïstische en godsdienstige voorkeuren, gedragingen en houdingen (Vermeulen, 1996). Evident is dat de Nederlandse samenleving daar nog niet in alle opzichten op is ingesteld. Voor een aantal allochtone ouders sluiten bijvoorbeeld vormgeving, inhoud en opbrengsten van het onderwijs aan hun kinderen onvoldoende aan bij hun wensen: de pedagogisch-didactische aanpak is volgens hen te permissief, er wordt onvoldoende rekening gehouden met en aandacht besteed aan de islam en koran, en het lukt de scholen niet de kinderen tot een acceptabel prestatieniveau te brengen. Gebruikmakend van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs hebben zij – of althans hun zaakwaarnemers (vgl. Alkan, 1996) – daarom eigen islamitische basisscholen gesticht. Dat is niet bepaald steeds van een leien dakje gelopen (cf. Rath, Penninx, Groenendijk & Meyer, 1997). Vanwege het ontbreken van medewerking van lokale en centrale overheden wordt daarom wel de term 'ontmoedigingsbeleid' gehanteerd (cf. Teunissen, 1990). Alhoewel al in 1980 initiatieven daartoe zijn genomen, heeft het tot 1988 geduurd voordat de eerste islamitische basisschool werd gesticht (Landman, 1992). Tot de start van het schooljaar 1997/98 waren er 29 basisscholen op islamitische grondslag; momenteel zijn er nog 28 scholen met in totaal ongeveer 7000 leerlingen, voornamelijk van Marokkaanse en Turkse herkomst.

* Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd werd gesteund door de Stichting voor Gedragswetenschappen die wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Het artikel is gebaseerd op het rapport van G. Driessen & J. Bezemer (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schippen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.

Over de wenselijkheid van dit onderwijs bestaat veel discussie, zowel onder niet-moslims als onder moslims zelf (Rath, Penninx, Groenendijk & Meyer, 1996). Voorstanders van islamitisch onderwijs streven in hoofdzaak twee doelen na, namelijk versterking van de eigen identiteit, i.c. cultureel-religieuze persoonlijkheidsvorming in de islamitische geest, en verbetering van de onderwijskwaliteit, i.c. de prestaties van de kinderen (Shadid & Van Koningsveld, 1992a, 1992b). Volgens de betreffende ouders schiet het bestaande onderwijs hierin namelijk ernstig tekort. Hun kinderen zaten voorheen doorgaans op zogenaamde zwarte scholen en ondanks alle extra faciliteiten lukte het de meeste van deze scholen niet hun leerlingen in redelijke getale naar hogere types van voortgezet onderwijs te laten doorstromen. De ouders verwachten dat islamitische scholen dat wel zal lukken. Bovendien wordt aangevoerd dat 'eigen' scholen zullen leiden tot vergroting van de ouderbetrokkenheid, wat op zich weer een positief effect op de prestaties zal hebben. Voorstanders zien eigen scholen daarmee als een belangrijk middel voor emancipatie en integratie. Tegenstanders daarentegen vrezen dat islamitische scholen juist leiden tot isolement en segregatie, dat de Nederlandse normen en waarden onvoldoende tot hun recht komen, dat het puur gaat om nationaliteitsscholen, en dat het tot leegloop leidt bij bestaande scholen (Aarsen & Jansma, 1992; Kabdan, 1992; Karagiül, 1994; Meyer, 1993).

Met de door Kabdan (1992, 1993) geuite kritiek kunnen de belangrijkste op landelijk en lokaal niveau levende bezwaren tegen aparte islamitische scholen tot twee hoofdpunten worden samengevat. Deze staan in feite diametraal tegenover de twee voornaamste doelstellingen van het islamitische onderwijs. Wat het eerste doel betreft, het verbeteren van de onderwijsprestaties van de kinderen, vreest Kabdan dat als gevolg van het ontbreken van een Nederlandstalig referentiekader de taalachterstand alleen maar zal toenemen. Aangezien er geen autochtone leeftijdgenoten zijn, zullen de kinderen in hun thuistaal communiceren, en niet in het Nederlands. Daar komt bij dat de kinderen ten behoeve van het koran-onderwijs Klassiek-Arabisch moeten leren. Dit is voor alle leerlingen een vreemde taal en betekent dus een ver-

zwaring van het lesprogramma. Ook met het tweede doel van het islamitische onderwijs, het versterken van de eigen identiteit, heeft Kabdan grote problemen. Hij verwacht dat seculier-wetenschappelijke kennis en onderwerpen die tegen de religieuze opvattingen ingaan, niet onderwezen worden. Dit beperkt niet alleen de doorstroommogelijkheden in het voortgezet onderwijs, maar ook de integratie in de Nederlandse samenleving. Wat dit laatste betreft vreest hij ook dat de in gang gezette emancipatie van moslimvrouwen weer zal worden teruggedraaid (cf. Lavrijsen, 1996). Ten slotte verdenkt hij de scholen, i.c. schoolbesturen er van dat onder de dekmantel van cultureel-religieuze persoonlijkheidsvorming nationalistisch-fundamentalistische ideeën worden overgedragen.

Tegen Kabdans vrees met betrekking tot de onderwijsprestaties kan worden ingebracht dat deze situatie niet uniek is voor islamitische scholen, maar in principe geldt voor alle zwarte scholen. Want ook daar is nauwelijks sprake van een Nederlands(talig) referentiekader en zullen de kinderen onderling neigen tot communiceren in de thuistaal. Eveneens zullen ze – na schooltijd – koranles volgen en daar Arabisch moeten leren (vgl. Driessen & Haanstra, 1996). Wat dat laatste betreft kan ook verwezen worden naar de situatie in Friesland waar de kinderen verplicht zijn onder schooltijd Fries te leren (en waar de taal- en rekenprestaties overigens relatief laag zijn; vgl. Driessen & Withagen, 1998). Wat de religieuze vorming betreft kan een parallel worden getrokken met de situatie op streng-gereformeerde scholen. Ook op scholen van die richting worden volgens critici zeer traditionele opvattingen overgedragen die op gespannen voet staan met het functioneren in de hedendaagse samenleving.

Het voorafgaande overziend, kan men zich afvragen wat nu precies het unieke is van de bezwaren tegen het islamitische onderwijs en waarom die in het geval van deze nieuwe richting wel worden geuit en in het geval van andere, bestaande richtingen niet. Een en ander in een wat algemener kader plaatsend, lijkt het er – ondanks alle gelijkenissen – niet op dat de vraag naar pro of contra islamitisch onderwijs zonder meer vertaald kan worden naar de vraag naar pro of contra bijzonder onderwijs.

In Figuur 1 vatten we de in de literatuur

PRO

- de grondwettelijke vrijheid van stichting en het recht op bekostiging van bijzondere scholen
- versterking van het zelfbewustzijn, de eigen identiteit en de cultureel-religieuze persoonlijkheid door een islamitische opvoeding
- hogere betrokkenheid van de ouders door betere herkenning of identificatie en minder communicatieproblemen
- verbetering van de schoolresultaten door een betere afstemming op het eigene van allochtone leerlingen
- toename zelfvertrouwen en welbevinden van de leerlingen, en tevredenheid van de ouders over de school door betere aansluiting tussen thuis- en schoolcultuur
- versterking van de integratie en emancipatie van etnische minderheden door betere onderwijsresultaten en een sterkere eigen identiteit van de leerlingen en de instelling van cursussen in de avonden voor de ouders

CONTRA

Nadelige gevolgen van en bezwaren tegen ontbreken van interculturele contacten

- remming van integratie, bevordering van segregatie ('gettovorming', 'apartheid')
- vergroting van de taalachterstand
- strijdig met de doelstellingen van het beleid ten aanzien van intercultureel onderwijs
- ontbreken van de dialoog over culturele gewoontes
- slechte basis voor de brede, algemene ontwikkeling

Nadelige gevolgen van en bezwaren tegen islamitische grondslag

- kennisachterstand door het ontbreken van onderwijs in seculier-wetenschappelijke vraagstukken
- versterking van traditionele sekserolverhoudingen
- verbreiding van afwijkende normen en waarden (remming acculturatie)
- mogelijke banden met (militante) fundamentalistische organisaties
- politiek-ideologische motieven

Overige nadelige gevolgen en bezwaren

- leegloop van bestaande scholen
- aanwakking van racisme
- ongunstige effecten op de doorstroming naar het voortgezet onderwijs
- categorale voorziening
- matige onderwijskwaliteit door onprofessioneel bestuur

Figuur 1. Argumenten pro en contra islamitische basisscholen

genoemde argumenten pro en contra islamitische basisscholen samen (vgl. Driessen & Bezemer, 1999).

1.2 Opbrengsten van islamitisch onderwijs

De in Figuur 1 genoemde aspecten hebben betrekking op argumenten, nauwelijks op feiten. Over de opbrengsten van de islamitische scholen of de manier waarop zij zich onderscheiden van andere (zwarte) scholen was tot voor kort ook nagenoeg geen informatie voorhanden. Hoewel enig onderzoek is verricht, is dit vaak fragmentarisch van aard, heeft het meestal betrekking op case-studies (Aarsen & Jansma, 1992; Meyer, 1993) of op specifieke aspecten als ideologie en bestuurlijke vormgeving (Lammers, 1993; Shadid & Van Koningsveld, 1992a, 1992b). Shadid en Van Konings-

veld (1992a) wijzen er op dat er verschillen zijn qua leerlingenpopulatie, bestuurssamenstelling, en statuten. Het bijzondere karakter van de scholen komt tot uitdrukking in het geven van koran-onderwijs. De vormgeving en invulling van het onderwijs lijkt sterk afhankelijk van de plaats die de school inneemt op het continuüm liberaal - orthodox (Alkan, 1996; Canatan, 1993; Lammers, 1993). Zo wordt op een aantal scholen het lesmateriaal getoetst op de verenigbaarheid met islamitische normen, zitten jongens gescheiden van meisjes, gelden er specifieke gedrags- en kledingvoorschriften, en is er ruimte voor gebedsoefening (Teunissen, 1990). De indruk bestaat dat de meer liberale scholen nauwelijks of niet afwijken van niet-islamitische scholen (Aarsen & Jansma, 1992). De Onderwijsinspectie, die in 1989 en 1990

onderzoek verrichtte naar het functioneren en (vermeende) fundamentalistische karakter van islamitische scholen, verwacht een hogere doorstroom naar het voortgezet onderwijs.

Kwantitatief onderzoek naar de prestaties, houdingen, gedragingen en de gezinssituatie van de betreffende leerlingen is tot op heden enkel door Driessen verricht. In een tweetal studies (1996a, 1996b; zie ook 1997) analyseert hij de relatie tussen meer dan 80 verschillende leerling- en ouderkenmerken enerzijds en het al dan niet bezoeken van een islamitische basisschool anderzijds. Beide studies zijn gebaseerd op gegevens die in het schooljaar 1994/95 in het cohort-onderzoek Primair Onderwijs zijn verzameld bij schooldirecteuren, leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Uit de analyses blijkt dat leerlingen op islamitische scholen zich nauwelijks onderscheiden van leerlingen op scholen met een soortgelijke leerlingpopulatie ('vergelijkingscholen'). De belangrijkste onderscheidende kenmerken ten aanzien van de houdingen, gedragingen en de gezinssituatie van de leerlingen omvatten de deelname aan koran-onderwijs, de frequentie waarmee huiswerk wordt opgegeven, het belang dat gehecht wordt aan geloof in de opvoeding, het tijdstip van opstaan tijdens werkdagen, en de tevredenheid over de school. Met uitzondering van het tijdstip van opstaan, vallen op alle kenmerken de scores hoger uit bij de leerlingen op islamitische scholen. Wat hun taalprestaties betreft, blijken leerlingen op islamitische basisscholen in de groepen 2 en 4 significant lagere scores te behalen dan leerlingen op vergelijkingsscholen. Vanaf groep 6 scoren beide groepen gelijk. Gedurende de schoolperiode lijken de leerlingen op islamitische scholen dan ook een sterkere ontwikkeling door te maken. Qua rekenprestaties scoren de leerlingen op islamitische scholen in jaargroep 2 nog significant slechter, maar vanaf groep 6 juist beter dan leerlingen op de vergelijkingsscholen. Hier is het verschil in ontwikkeling bijgevolg nog groter. Beide groepen leerlingen blijven overigens ver achter in zowel de taal- als rekenprestaties op leerlingen van de referentiescholen.

Bij deze onderzoeksresultaten dient er op te worden gewezen dat de ontwikkelingen in de taal- en rekenprestaties berusten op cross-sectionele vergelijkingen. Slechts op basis van

longitudinale gegevens kan vast komen te staan in hoeverre deze ontwikkelingen zich bij individuele leerlingen voordoen. Bovendien is onduidelijk of de prestaties van de leerlingen op de islamitische scholen volledig toegeschreven kunnen worden aan de kwaliteit van deze scholen. Doordat de onderzochte scholen op het meetmoment gemiddeld pas vijf jaar functioneerden, hebben met name de leerlingen in de hogere jaargroepen vaak één of meerdere jaren onderwijs op een andere basisschool genoten.

1.3 Een internationaal perspectief

De geschiedenis van islamitische basisscholen in Nederland staat niet op zichzelf. Ook in ons omringende landen als België, Duitsland, Frankrijk, Engeland en Denemarken is het *de jure* mogelijk om scholen op islamitische grondslag te stichten. En hoewel ook in deze landen grote aantallen moslims wonen, functioneren er nog nauwelijks door de overheid erkende en gesubsidieerde islamitische scholen. In Engeland bestond tot voor kort geen enkele door de staat gefinancierde islamitische basisschool, maar waren er wel circa 60 privéscholen op islamitische grondslag opgericht. Per januari 1998 is daar verandering in gekomen; vanaf dat moment worden er namelijk twee scholen door de overheid bekostigd. In Denemarken zijn 14 islamitische scholen; daarnaast is enkel in Berlijn en Brussel sinds 1989 een door de overheid gesubsidieerde islamitische school te vinden (M. Parker-Jenkins, persoonlijke mededeling, 12 oktober 1998; Pedersen, 1996; Sunier & Meyer, 1997).

Voor deze opmerkelijke verschillen bestaan ten minste twee redenen. In de eerste plaats wordt een pas opgerichte school als gevolg van verschillende wetgevingen niet in alle landen in gelijke mate door de overheid erkend en/of gefinancierd, ook al wordt aan de stichtingsvoorwaarden voldaan. De meeste deelstaten in Duitsland en de landelijke overheid van Frankrijk gaan pas over op (gedeeltelijke) subsidiëring indien enkele jaren na de oprichting de school levensvatbaar blijkt te zijn. Tot die tijd dienen alle kosten door private bronnen te worden gedekt (Sunier & Meyer, 1997). In tegenstelling tot Engeland, kan men in Nederland bij de oprichting van islamitische scholen een beroep doen op principes van gelijkheid en

vrijheid van onderwijs zoals vastgelegd in de Grondwet en vindt volledige bekostiging plaats nadat is voldaan aan de stichtingsvoorwaarden. In België kan men sinds 1974 ook wijzen op de formele erkenning van de islam; hier wordt de huisvesting van scholen op religieuze grondslag echter niet bekostigd door de overheid (Dwyer & Meyer, 1996). In Denemarken worden de islamitische scholen voor 85% gefinancierd (Pedersen, 1996).

In de tweede plaats lijkt de behoefte aan eigen scholen onder de plaatselijke islamitische geloofsgemeenschappen niet altijd even sterk aanwezig te zijn. Dit hangt samen met de organisatie van het onderwijs (vgl. Wagten-donk, 1991). Zo wordt in België op veel grotere schaal dan in Nederland islamitisch godsdienstonderwijs aangeboden (Van Esch & Roovers, 1987; in Nederland gebeurt dat momenteel slechts in vier gemeentes), en zijn net als in Frankrijk voornamelijk openbare scholen gevestigd. Deze omstandigheden lijken de behoefte aan eigen scholen aanzienlijk te drukken. Bovendien heeft dit ook effect op het politieke klimaat. Men vindt dat er via het godsdienstonderwijs voldoende tegemoet gekomen wordt aan de godsdienstige behoeften van de moslims en dat aparte scholen verder niet nodig zijn. In Engeland zijn net als in Nederland de meeste basisscholen juist door de staat gefinancierde scholen op religieuze grondslag, waar veelal ook aan islamitische leerlingen christelijk godsdienstonderwijs wordt gegeven. Het aantal in deze landen gestichte islamitische scholen is dan ook relatief hoog.

Een opvallende overeenkomst tussen de landen is de weerstand die initiatiefnemers van de eerste islamitische scholen hebben ondervonden van grote delen van de ontvangende samenleving (waaronder overigens ook moslims zelf) en de argumenten die daarbij gebruikt worden. Evenals in Nederland, leidde ook in België de komst van de eerste islamitische school tot felle discussies, die voornamelijk via de media werden gevoerd (Dwyer, 1993; Dwyer & Meyer, 1995, 1996; Leman & Renaerts, 1996; Sunier & Meyer, 1997). De Coördinator en Hoge Commissaris Immigrantenbeleid spraken zich daarbij openlijk uit tegen de komst van de school in Brussel. In Engeland lijkt de weerstand bij de overheid het

grootst. Het Britse Ministerie van Onderwijs weigerde zelfs nadat zij door het Hoger Gerechtshof in het ongelijk gesteld was, een 'voluntary-aided' status te verlenen aan een islamitische basisschool in Brent. Met deze status zou de school het recht op overheidssubsidie hebben verworven. De angst voor raciale en religieuze segregatie en de ideologische rol van de gevestigde kerk in Engeland spelen hierbij een belangrijke rol (Cumper, 1990; Parker-Jenkins, 1991; Dwyer & Meyer, 1996). Met de inwerkingtreding van de Education Reform Act uit 1988 is in Engeland overigens een nieuwe financieringsmogelijkheid ontstaan waarvan inmiddels ook islamitische basisscholen gebruik hebben gemaakt (Cumper, 1990; M. Parker-Jenkins, persoonlijke mededeling, 12 oktober 1998). Ook de motieven die voor de oprichting van islamitische basisscholen in Nederland zijn genoemd, komen grotendeels overeen met de motieven van de Britse moslims. Het belangrijkste ongerief is ook bij de Britse ouders het tekort aan mogelijkheden om hun geloof te belijden volgens bepaalde islamitische principes als het vasten en de gebedsoefening (Parker-Jenkins, 1991). Daarnaast vormen gemengd zwemmen en gymmen, seksuele voorlichting en kledingvoorschriften aanleiding om naar alternatieve scholen te zoeken (net als in Denemarken, vgl. Pedersen, 1996).

Uit het voorgaande kan worden geconcludeerd dat Nederland de meeste, door de overheid gesubsidieerde islamitische basisscholen telt van geheel Noord-West Europa. Dit is in de eerste plaats het gevolg van een relatief gunstige en nauw omschreven wet- en regelgeving. In de tweede plaats is de behoefte aan islamitische scholen groot, omdat er nauwelijks islamitisch godsdienstonderwijs in het reguliere basisonderwijs wordt aangeboden en islamitische leerlingen daar veelal christelijk godsdienstonderwijs dienen te volgen.

2 Probleemstelling

Hierboven hebben we een overzicht gegeven van argumenten die door voorstanders worden aangevoerd met betrekking tot de stichting van islamitische scholen. Uit de literatuur (vgl. Driessen & Bezemer, 1999) kan worden afge-

leid dat er, daarbij aansluitend, bepaalde verwachtingen leven ten aanzien van dit onderwijs. Hierbij zet men islamitische scholen af tegen zoveel mogelijk vergelijkbare scholen, in de praktijk andere zwarte scholen. Men verwacht dat het onderwijs op islamitische scholen onderwijskundig beter is afgestemd op de specifieke etnisch-culturele leerlingenpopulatie en bovendien dat er ook op religieus gebied meer aansluiting is tussen het school- en thuismilieu. Daardoor zullen de leerlingen zich beter thuis voelen op school en ook meer zelfvertrouwen krijgen. Tevens is de verwachting dat, omdat de ouders een bewustere keuze hebben gemaakt voor deze scholen, zij ook meer betrokken zullen zijn bij het onderwijs aan hun kinderen. Ten slotte verwacht men dat vanwege de adequatere afstemming tussen onderwijs en specifieke leerlingenpopulatie en de grotere betrokkenheid van de ouders het prestatieniveau van leerlingen op islamitische scholen hoger zal liggen en ook dat de ouders tevredener zullen zijn met het onderwijs.

In hoeverre deze verwachtingen in de praktijk ook waar worden gemaakt is onduidelijk. Niet alleen zijn de meningen over het islamitische basisonderwijs sterk verdeeld, ook zijn ze nauwelijks gebaseerd op empirische gegevens. Waar het vooralsnog in voldoende mate aan ontbreekt zijn kwantitatieve en kwalitatieve gegevens over het onderwijs zelf: de achtergronden van de leerlingen en hun ouders, de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs, en het rendement in termen van onderwijsprestaties.

In het onderzoek waarvan we hierna verslag doen richten we ons op gegevens die direct te maken hebben met de leerlingen: hun achtergronden en prestaties.¹ We willen de volgende *onderzoeksvragen* beantwoorden:

- Wat zijn de achtergronden en prestaties van kinderen op islamitische scholen?
- Waarin verschillen zij van hun jaargenoten op overigens vergelijkbare, niet-islamitische scholen?

Meer specifiek willen we nagaan welke verschillen er bestaan in het thuismilieu van de leerlingen, welke verschillen er zijn qua intelligentie en taal- en rekenprestaties, en welke verschillen er zijn wat betreft het welbevinden en zelfvertrouwen van de leerlingen.

In het onderzoek maken we een vergelijking

tussen de leerlingen op islamitische scholen en leerlingen op scholen met een qua socio-etnische achtergrond soortgelijke leerlingenpopulatie. Hiervoor maken we gebruik van gegevens die in het schooljaar 1996/97 zijn verzameld in het kader van het cohortonderzoek Primair Onderwijs. Omdat we ook beschikken over eerdere gegevens uit dat cohort uit 1994/95, stelt dit ons in staat om een rechtstreekse longitudinale vergelijking te maken en de eerdere resultaten te toetsen op hun stabiliteit.

3 Methode

3.1 Steekproeven

De basis voor het onderzoek wordt gevormd door gegevens uit het cohort-Primair Onderwijs ('PRIMA'). Dit cohort is in 1994/95 van start gegaan met een eerste dataverzamelingsronde bij 55000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 van 692 basisscholen. Er is informatie verzameld bij directies, leerkrachten en ouders en er zijn verschillende toetsen afgenomen bij de leerlingen (voor een uitgebreide verantwoording van PRIMA-1, zie Van Langen, Vierke & Robijns, 1996). In 1996/97 heeft een tweede dataverzamelingsronde plaatsgevonden bij 622 scholen met circa 57000 leerlingen. Het merendeel van de scholen uit 1994/95 werkte ook in 1996/97 mee. Kenmerkend voor het cohortonderzoek is dat leerlingen bij wie in 1994/95 toetsen zijn afgenomen, in 1996/97 opnieuw zijn getoetst. Uiteraard geldt dit alleen voor die leerlingen die in 1994/95 in groep 2, 4 en 6 zaten en die in 1996/97 bij een normale doorstroom – dus zonder doubleren – in groep 4, 6 en 8 terecht zijn gekomen. De groep 8 leerlingen uit 1994/95 waren in 1996/97 in principe doorgestroomd naar het voortgezet onderwijs, en de groep 2 leerlingen uit 1996/97 zijn per definitie nieuwe leerlingen. In totaal is 43.6% van de leerlingen uit de eerste meting ook bij de tweede meting betrokken geweest. De opzet van PRIMA-2 staat uitvoerig beschreven in Driessen, Van Langen, Portengen en Vierke (1998).

De steekproef van scholen uit PRIMA-2 staat in dit artikel centraal. Van die scholen vormen er 432 een landelijk representatieve steekproef. Deze zogenaamde referentiesteek-

proef telt 39450 leerlingen. Aan PRIMA nemen 16 islamitische scholen deel; dit is ruim de helft van het totaal. Opgeteld zitten er 1670 leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8. In de analyses worden deze leerlingen vergeleken met leerlingen op eveneens 16 scholen met een overeenkomstige leerlingenpopulatie, de zogenaamde vergelijkingscholen. Op deze scholen zitten 1834 leerlingen. Als criterium bij de vorming van de groep van vergelijkingscholen is gebruik gemaakt van de zogenaamde schoolscore van het Ministerie van OCW. Deze score, die is gebaseerd op een combinatie van de opleiding, het beroep en de etnische herkomst van de ouders van de leerlingen, geeft een indicatie van de sociaal-etnische achterstand van een school. We hebben voor dit criterium gekozen, omdat juist deze achterstandspositie en de lagere prestaties die daar doorgaans het gevolg van zijn, een van de redenen was om aparte islamitische scholen te stichten. Analyses die we uitvoerden wezen uit dat er geen verschillen zijn tussen de schoolscores van de 16 aan PRIMA deelnemende islamitische scholen, de overige 13 islamitische scholen in Nederland en de 16 vergelijkingscholen. Vervolgens hebben we ook nog gekeken naar de specifieke etnische samenstelling van de scholen. Uit deze analyses bleek dat er geen verschillen waren tussen de PRIMA islamitische scholen en de overige islamitische scholen, maar dat er wel meer Marokkaanse en minder Surinaamse leerlingen op de islamitische scholen zaten dan op de vergelijkingscholen.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

In PRIMA is een grote verscheidenheid aan schriftelijke onderzoeksinstrumenten gehanteerd. Voor het onderhavige onderzoek zijn de volgende van belang:

- Het *groepsformulier* bevat administratieve gegevens zoals naam van de leerling, geboortedatum, geslacht, en geboorteland en opleidingsniveau ouders.
- De groepsleerkrachten hebben voor elk van hun leerlingen een zogenaamd *leerlingprofiel* ingevuld. Hierin zijn vragen opgenomen over het gedrag en de houding van de leerling, het thuisklimaat en enkele onderwijsbijzonderheden.
- Bij de ouders van de leerlingen uit de groep 2 is een uitgebreide *oudervragenlijst* afge-

nomen. Hierin is geïnformeerd naar een aantal achtergrondkenmerken van de ouders, het kind en de gezinssituatie.

- Bij de leerlingen van groep 4, 6 en 8 zijn twee *non-verbale intelligentietests* afgenomen, namelijk Figuren samenstellen en Exclusie. Er is met name voor non-verbale tests gekozen om zo eventuele test- en itembias jegens allochtone leerlingen te voorkomen.
 - Wat de cognitieve capaciteiten betreft is in elke jaargroep een *taal- en rekentoets* afgenomen. Voor groep 2 waren dat Begrippen en Ordenen uit het Cito-Leerlingvolgsysteem; deze geven een indicatie van het niveau voorbereidend lezen en rekenen. Begrippen omvat 60 en Ordenen 42 meerkeuze-items. Voor de groepen 4, 6 en 8 zijn speciaal voor dit onderzoek door het Cito ontwikkelde taal- en rekentoetsen afgenomen. Voor taal betreft het voor de groepen 4, 6 en 8 respectievelijk 60, 65 en 64 meerkeuze-opgaven; voor rekenen gaat het voor alle drie de groepen om 40 meerkeuze-opgaven. De scores voor de toetsen zijn via een kalibratieprocedure zodanig geschaald, dat ze binnen de vakgebieden taal, respectievelijk rekenen over de vier jaargroepen heen vergelijkbaar zijn (vgl. Vierke, 1995).
 - Voor de leerlingen uit groep 8 is door de groepsleerkracht of directie van de school tevens een *uitstroomformulier* ingevuld. Hierin wordt onder meer gevraagd naar het advies voor voortgezet onderwijs dat de betrokken leerling van de directie heeft ontvangen en de scores op de Cito-Eindtoets basisonderwijs.
 - De leerlingen uit groep 6 en 8 hebben zelf een *schoolwelbevinden-vragenlijst* ingevuld. Deze bestaat uit 10 opvattingen over de verhouding school-leerling; deze zijn samengevoegd tot de dimensies 'welbevinden' en 'zelfvertrouwen'.
- Voor een gedetailleerde verantwoording van deze instrumenten en kenmerken verwijzen we naar Driessen, Van Langen, Portengen en Vierke (1998).

4 Resultaten

4.1 Een eerste vergelijking

Hierna volgen de resultaten van de variantie-analyses die we uitvoerden. Centraal daarbij staat steeds de vergelijking van de gemiddelden van de leerlingen van de islamitische scholen met die van de vergelijkingsscholen. Om te toetsen of er een relevant verschil is richten we ons op de Eta^2 -coëfficiënt. We spreken van relevantie bij $Eta^2 > .02$, ofwel wanneer meer dan 2% variantie wordt gebonden.² Om een idee te geven van de relatieve positie van de leerlingen op de twee te vergelijken categorieën, presenteren we tevens de gemiddelden van de referentiecategorie (de landelijk representatieve steekproef).

Het groepsformulier

Het groepsformulier bevat een serie gegevens uit de schooladministraties. Een eerste kenmerk is de gezinssamenstelling; hierbij gaat het om eenoudergezin versus volledig gezin. Wat het geboorteland van de vader, respectievelijk moeder betreft onderscheiden we twee categorieën: de ouders zijn geboren in Marokko, Turkije of Suriname versus de ouders zijn elders geboren. Dit onderscheid hebben we gemaakt in verband met de belangrijkste doelgroepen van islamitisch onderwijs. Van zowel de vader als de moeder is ook het opleidingsniveau bekend; hierbij zijn als categorieën onderscheiden: (1) maximaal lager onderwijs, (2) maximaal lbo, (3) maximaal mbo, (4) hbo/wo. Bij het geslacht gaat het om het percentage jongens. De leeftijd is uitgedrukt in jaren. Met betrekking tot de verblijfsduur van het kind is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die altijd in Nederland hebben gewoond en leerlingen die niet altijd in Nederland hebben gewoond.³

De analyses laten allereerst zien dat er slechts minimale verschillen zijn tussen de jaargroepen. Vervolgens blijkt dat de verschillen tussen islamitische en vergelijkingsscholen over het algemeen ook zeer gering zijn. In het oog springt vooral het gegeven dat leerlingen op islamitische scholen aanzienlijk vaker in volledige gezinnen opgroeien dan leerlingen op vergelijkingsscholen. Grofweg genomen gaat het bij de islamitische scholen om circa 95% en bij de vergelijkingsscholen om 80%

van de gezinnen ($Eta^2 \approx .05$). Verder geldt voor groep 8 van de islamitische scholen dat er iets meer vaders in Turkije of Marokko geboren zijn ($Eta^2 = .03$). Nadere analyse wijst uit dat deze twee gegevens gerelateerd zijn: in de vergelijkingscategorie zitten met name meer Surinaamse gezinnen, en die groepering kent relatief veel eenoudergezinnen (alleen moeders). Verder zijn er geen relevante verschillen.

Het leerlingprofiel

Via door de groepsleerkrachten ingevulde leerlingprofielen is informatie verkregen over: deelname aan de lessen Nederlands als Tweede Taal (NT2), het volgen van Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT), het opkrijgen van huiswerk, en of de leerling het vorige jaar op dezelfde school heeft gezeten. Dit laatste punt kan van belang zijn, omdat een aantal islamitische scholen pas sinds enkele jaren bestaat, en leerlingen dus later vanuit een andere school in een van de hogere jaargroepen zijn ingestroomd. Verder bevat het profiel gegevens over de inschatting van de leerkrachten over het vermoedelijke type voortgezet onderwijs waarvoor de leerling geschikt is ('prognose v.o.'). De categorieën hierbij variëren van (1) ivbo/vbo tot (5) vwo. Ten slotte zijn op basis van een serie items uit het profiel een aantal cognitieve en niet-cognitieve kenmerken geconstrueerd.⁴ De cognitieve factoren omvatten: cognitieve capaciteiten (hoe goed kan hij/zij leren?) en onderpresteren (de leerling presteert onder zijn/haar kunnen; in feite een negatief attribuut). De niet-cognitieve factoren, voornamelijk gedrags- en houdingskenmerken, zijn: zelfvertrouwen; de werkhouding ten opzichte van schoolse zaken; sociaal gedrag (hoe is de leerling in zijn/haar omgang met anderen?); welbevinden (voelt de leerling zich op zijn/haar gemak op school?); onderwijsondersteunend thuis klimaat. De scores op deze kenmerken hebben een range van 1 tot 5, en kunnen inhoudelijk worden geïnterpreteerd in termen van negatief tot positief.

Evenals bij het groepsformulier bleken zich ook bij de leerlingprofielen nauwelijks verschillen voor te doen tussen de vier jaargroepen. In groep 2 en 4 wordt meer NT2 gevolgd en in groep 6 en 8 wordt meer huiswerk gegeven. Wanneer we dan naar de verschillen tussen islamitische en vergelijkingsscholen kij-

ken, valt op dat op islamitische scholen in de groepen 2 en 4 ongeveer dubbel zo veel leerlingen NT2 volgen ($Eta^2 \approx .05$); voor OALT geldt dat in alle jaargroepen ($Eta^2 \approx .25$). OALT wordt door bijna alle leerlingen op islamitische scholen gevolgd. In verhouding tot de leerlingen uit de referentiecategorie wordt er op islamitische en vergelijkingscholen aanzienlijk meer NT2 en OALT gevolgd, maar dat ligt gezien de bijna geheel allochtone leerlingenpopulatie van beide schoolcategorïen ook voor de hand. Duidelijk wordt ook dat op islamitische scholen wat meer leerlingen uit groep 4 en 6 in het voorafgaande jaar nog op een andere school hebben gezeten ($Eta^2 \approx .03$). Wat de overige cognitieve en non-cognitieve kenmerken betreft zijn er geen verschillen.

De oudervragenlijst

De ouders van de leerlingen uit groep 2 is gevraagd een uitgebreide vragenlijst in te vullen over de gezinssituatie van de leerling. De aldus verkregen gegevens zijn onderverdeeld in een viertal inhoudelijke categorieën:

- *gezinsstructurele kenmerken*: gezinssamenstelling, aantal kinderen, en voor beide ouders: opleiding, geboorteland, nationaliteit, en inkomen;
- *gezinsculturele kenmerken*: zelftoerekening van de taal-, cultuur- en geloofsgemeenschap van vader, moeder en kind, en voor beide ouders: beheersing Nederlands, informele spreektaal en leesgedrag;
- *gezinspedagogische kenmerken*: voor beide ouders het belang dat ze hechten aan het geloof in de opvoeding, het belang dat ze

hechten aan het leren van de eigen taal, ouder-kindactiviteiten, bezoek ouderbijkomsten, en tevredenheid met school;

- *leerlingenkenmerken*: bezoek kinderdagverblijf en peuterspeelzaal, deelname aan ouder-kindprogramma's, aspecten met betrekking tot 'schoolrijpheid', slaaptijden, tv-kijken, attitude tegenover school, relatie met leerkracht, en spreektaal.

Vanwege het grote aantal variabelen beperken we ons bij de presentatie tot die kenmerken waarop er relevante verschillen bestaan tussen de islamitische en vergelijkingscholen. Tabel 1 geeft daarvan een overzicht per schoolcategorie. Enkele van de in de tabel vermelde variabelen verdienen een korte toelichting. De hoogst voltooide opleiding van de ouders kan variëren van (1) maximaal l.o. tot (7) w.o. Bij de 'spreektaal ouders Nederlands' gaat het om het percentage ouders dat onderling meestal Nederlands spreekt (en niet een buitenlandse taal). Bij de kenmerken 'moeder/vader islam' geven de percentages het aandeel moeders en vaders weer dat zichzelf tot de islamitische geloofsgemeenschap rekent. Bij 'Nederlandse cultuurgemeenschap moeder/vader/kind' duiden de percentages op het aandeel moeders en vaders dat zichzelf en hun kind tot de Nederlandse cultuurgemeenschap rekent. Het belang van het geloof in de opvoeding is aangegeven op een schaal die varieert van (1) totaal niet belangrijk tot (5) zeer belangrijk. Bij de 'spreektaal kind Nederlands' wordt het percentage domeinen (met vader, moeder, broers/zussen, vrienden/vriendinnen) vermeld waarin het kind Nederlands spreekt.

Tabel 1

De gegevens van de oudervragenlijst naar islamitische, vergelijkings- en referentiescholen (alleen relevante verschillen; gemiddelden)

	islam.	verg.	Eta^2	ref.
aantal kinderen	3.1	2.7	.04	2.4
opleiding vader	3.1	2.4	.03	3.8
geboorteland gezin (% beiden NL)	.5	7.5	.03	85.8
% spreektaal ouders Nederlands	9.5	24.3	.04	72.4
% moeder islamitisch	99.5	66.7	.19	5.8
% vader islamitisch	99.0	70.2	.16	5.8
% NL cultuurgemeenschap moeder	5.4	18.9	.04	91.6
% NL cultuurgemeenschap vader	3.2	16.4	.05	92.1
% NL cultuurgemeenschap kind	5.9	26.7	.08	93.1
belang geloof bij opvoeding, moeder	4.6	3.9	.11	2.9
belang geloof bij opvoeding, vader	4.7	4.0	.11	2.8
uren tv-kijken, wekdagen	2.2	2.8	.05	1.5
% spreektaal kind Nederlands	42.7	62.6	.08	96.3

Bij de *gezinsstructurele* kenmerken bestaan er op een drietal punten relevante verschillen tussen islamitische en vergelijkingscholen. Ten eerste hebben de ouders van leerlingen op islamitische scholen gemiddeld meer kinderen (3.1 vs. 2.7). Ten tweede zijn de vaders van deze leerlingen naar eigen zeggen wat hoger opgeleid (mavo vs. lbo/mavo). Ten derde ligt het percentage ouders dat allebei in Nederland is geboren bij de vergelijkingscholen 7% hoger dan bij de islamitische scholen. Van de ouders uit de laatstgenoemde schoolcategorie is slechts .5% allebei in Nederland geboren. De grootste verschillen doen zich echter voor bij de *gezinsculturele* en *gezinspedagogische* kenmerken. Uit de tabel blijkt in de eerste plaats dat bijna alle ouders van leerlingen van islamitische scholen (99-100%) zichzelf tot de islamitische geloofsgemeenschap rekenen, terwijl dit percentage bij de vergelijkingscategorie 67-70% bedraagt. Bij de moeders bindt dit verschil 19%, en bij de vaders 16% van de variantie. Ten tweede zijn er bij de islamitische scholen nauwelijks ouders die zichzelf of hun kind tot de Nederlandse cultuurgemeenschap rekenen (3-6%), terwijl 16-27% van de ouders uit de vergelijkingscategorie dit wel doet. De gebonden variantie bij dit verschil bedraagt 4-8%. Ten derde spreekt 10% van de ouders van islamitische scholen onderling meestal Nederlands, tegenover 24% van de ouders uit de vergelijkingscategorie. Ten slotte blijkt dat de ouders uit de islamitische scholencategorie er veel sterker aan hechten dat hun kind volgens het eigen geloof wordt opgevoed ($Eta^2 = .11$). Wat de *leerlingkenmerken* betreft komt naar

voren dat de kinderen op islamitische scholen wat minder vaak tv-kijken dan kinderen op vergelijkingscholen. Wel is het zo dat ze aanzienlijk minder frequent Nederlands spreken.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat de 'eigen' (d.w.z. uit het herkomstland) religie, taal en cultuur binnen gezinnen uit de islamitische scholencategorie een sterkere positie innemen dan binnen gezinnen uit de vergelijkingscategorie, terwijl gezinnen uit de vergelijkingscategorie sterker georiënteerd lijken op de Nederlandse samenleving.

Intelligentie

Wat de scores op beide non-verbale intelligentietests betreft kunnen we kort zijn. Voor geen van de drie jaargroepen waarin deze tests zijn afgenomen zijn er verschillen tussen de leerlingen op islamitische scholen en de leerlingen op vergelijkingscholen. Wel zijn er verschillen met de leerlingen uit de referentiesteekproef. Voor de twee subtests gaat het om .5 tot 2.2 punten (bij standaarddeviaties van 3.1, resp. 3.3).

Taal- en rekenprestaties

Tabel 2 geeft de taal- en rekenprestaties weer. Omdat de toetsscores zijn gekalibreerd kunnen ze per vak over de jaargroepen heen worden vergeleken. In de tabel staan de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de leerlingen op de islamitische en vergelijkingscholen samen. De gegevens in de tabel betreffen cross-sectionele data: ze zijn op één moment, in het schooljaar 1996/97, gemeten. In de tabel voeren we ook een quasi-longitudinale vergelij-

Tabel 2

De taal- en rekenprestaties op islamitische, vergelijkings- en referentiescholen: cross-sectioneel (gemiddelden)

	islam.		verg.		SD	Eta ²	ref.	
TAAL								
groep 2	940		941		26	.00	972	
groep 4	997	(+57)	1001	(+60)	29	.01	1041	(+69)
groep 6	1048	(+51)	1047	(+46)	27	.00	1080	(+39)
groep 8	1087	(+39)	1088	(+40)	33	.00	1122	(+42)
		(147)		(147)				(150)
REKENEN								
groep 2	861		859		54	.00	900	
groep 4	1035	(+174)	1035	(+175)	61	.00	1075	(+175)
groep 6	1124	(+89)	1122	(+88)	39	.00	1143	(+68)
groep 8	1204	(+80)	1184	(+62)	50	.04	1211	(+68)
		(343)		(325)				(311)

Tabel 3

De taal- en rekenprestaties op islamitische, vergelijkings- en referentiescholen: longitudinaal (gemiddelden)

	TAAL				REKENEN			
	islam.	verg.	Eta ²	ref.	islam.	verg.	Eta ²	ref.
groep 2 ('94)	937	944		975	849	875		912
groep 4 ('96)	996	1005		1043	1039	1048		1078
	+59	+61	.00	+68	+191	+172	.02	+166
groep 4 ('94)	989	993		1032	1008	1006		1048
groep 6 ('96)	1048	1048		1081	1127	1122		1144
	+59	+55	.00	+49	+119	+117	.00	+96
groep 6 ('94)	1037	1039		1072	1118	1110		1135
groep 8 ('96)	1087	1089		1122	1211	1186		1212
	+50	+49	.00	+50	+94	+76	.05	+77

king uit: we kijken hoeveel de gemiddelden per jaargroep zijn toegenomen. Deze gegevens staan tussen haakjes in de tabel.

De taalscores maken duidelijk dat er voor geen van de jaargroepen relevante verschillen zijn tussen de islamitische en vergelijkingsscholen. Wel wordt opnieuw duidelijk dat er erg grote verschillen zijn tussen de prestaties van de leerlingen op de islamitische en vergelijkingsscholen enerzijds en de referentiescholen anderzijds. Als we vervolgens kijken in hoeverre de prestaties voor taal per jaargroep zijn gestegen, dan blijkt ook hier dat de verschillen minimaal zijn. In totaal zijn de leerlingen van zowel de islamitische, als van de vergelijkingsscholen over de jaargroepen heen 147 punten gestegen. Dit komt praktisch overeen met het aantal punten dat de leerlingen in de referentiegroep tussen groep 2 en groep 8 zijn gestegen (nl. 150). Dit laat overigens onverlet dat de leerlingen op islamitische en vergelijkingsscholen op een lager niveau zijn gestart, en ook op een lager niveau zijn geëindigd in het basisonderwijs.

De gegevens ten aanzien van de rekenprestaties laten een iets ander beeld zien dan bij de taalprestaties. Bij rekenen zijn de verschillen binnen de groepen 2, 4 en 6 eveneens minimaal. In groep 8 echter is er een verschil van 20 punten, ofwel een effectgrootte van .40. Ook de Eta²-waarde laat met 4% verklaarde variantie zien dat hier van een relevant verschil gesproken kan worden, en wel in het voordeel van de islamitische scholen. We zien ook dat de gemiddelde 'voortgang' van de islamitische scholen iets gunstiger is (343 vs. 325 punten), maar dit komt dus geheel voor rekening van het ver-

schil in groep 8. Uit de tabel kan ook worden afgelezen dat de referentiescholen het aanzienlijk beter doen, maar dat de totale voortgang met 311 punten onder die van de vergelijkingsscholen en meer nog onder die van de islamitische scholen blijft. Voor rekenen kan bovendien worden opgemerkt dat de verschillen tussen de islamitische en referentiescholen in groep 8 nog maar gering zijn, namelijk 7 punten.

Behalve over cross-sectionele gegevens beschikken we ook over longitudinale gegevens. Immers, een deel van de leerlingen die in het schooljaar 1996/97 aan PRIMA-2 hebben deelgenomen waren eerder, in 1994/95, ook al bij PRIMA-1 betrokken. Van deze leerlingen kunnen we dus nagaan in hoeverre hun prestaties zich in de loop van de 2 jaar ontwikkeld hebben. In Tabel 3 staan de betreffende gegevens; behalve de gemiddelde prestaties in de verschillende jaargroepen bevat de tabel ook de 'ontwikkelingsscores' (in feite de gemiddelde verschillen die op individueel niveau zijn berekend; ook wel aangeduid als 'leerwinst').

In Tabel 3 zijn vooral de ontwikkelingsscores van belang. Voor taal laat de tabel zien dat er praktisch geen verschillen zijn in ontwikkeling tussen islamitische en vergelijkingsscholen. Vergeleken met de referentiescholen zijn die er echter weer wel. Wat betreft de overgang van groep 2 naar 4 zijn de referentiescholen enigszins in het voordeel; voor de overgang van groep 4 naar 6 echter zijn ze in het nadeel. Voor de overgang van groep 6 naar 8 is er geen verschil. Grofweg kunnen we waarschijnlijk voor de hele periode concluderen dat de taalontwikkeling voor alle drie de categorieën

ongeveer parallel loopt. Ten overvloede zij opgemerkt dat een en ander niet wegneemt dat de leerlingen uit de referentiescholen in alle jaargroepen flink hogere prestaties leveren.

Voor *rekenen* ligt de situatie iets anders dan voor taal. Het blijkt dat de islamitische scholen in de overgang van groep 2 naar 4, maar vooral in de overgang van groep 6 naar 8 meer vooruit zijn gegaan dan de vergelijkingsscholen (resp. 2 en 5% verklaarde variantie). Wat groep 2 betreft laat de tabel zien dat er in het schooljaar 1994/95 nog 26 punten verschil waren tussen de beide categorieën van scholen, in het nadeel van de islamitische scholen. Twee jaar later, in 1996/97, is dit verschil teruggebracht tot 9 punten. In de overgang van groep 4 naar groep 6 is de mate van ontwikkeling ongeveer gelijk, terwijl de leerlingen op islamitische scholen in de laatste schooljaren een grotere vooruitgang boeken dan hun jaargroepgenoten op de vergelijkingsscholen. Vergelijken we dit met de situatie op de referentiescholen, dan valt op dat de leerlingen op de islamitische scholen veel meer vooruit zijn gegaan dan de leerlingen op de referentiescholen. Per (twee) jaar bedraagt het verschil respectievelijk 25, 23 en 17 punten.

Uitstroomegegevens groep 8

Bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs zijn enkele vragen aan de groepsleerkracht van groep 8 voorgelegd. Het betreft de volgende onderwerpen. Spijbelen: Heeft deze leerling dit schooljaar wel eens gespijbeld? (1) nooit – (5) zeer vaak. Drop-out: Is deze leerling volgens uw inschatting een potentiële schoolverlater? (1) zeker niet – (5) zeker wel. Eindtoets basisonderwijs: Welke score heeft deze leerling op deze toets behaald? Advies: Welk advies voor voortgezet onderwijs heeft de leerling ontvangen? (1) vso - (11) vwo.

De analyses laten zien dat er enige relevante verschillen optreden tussen islamitische en vergelijkingsscholen. Op islamitische scholen wordt wat minder gespijbeld ($Eta^2 = .03$), en volgens de groepsleerkrachten is de kans dat de betreffende leerlingen drop-out worden ook geringer ($Eta^2 = .05$). Opvallend is dat de islamitische scholen er in beide opzichten ook wat gunstiger afsteken ten opzichte van de referentiescholen. Wat de score op de Eindtoets betreft gaat het om een verschil van 4 punten in het

voordeel van de islamitische scholen; dit is ongeveer de helft van een standaarddeviatie (deze is nl. 9). De totaalscore op de referentiescholen ligt vervolgens weer 5 punten hoger dan die op de islamitische scholen. Qua advies voortgezet onderwijs is er geen relevant verschil tussen islamitische en vergelijkingsscholen; gemiddeld ligt dit advies op mavo-niveau. Binnen de referentiecategorie ligt het iets hoger, namelijk tussen mavo en mavo-havo in.

Schoolwelbevinden

De leerlingen uit groep 6 en 8 hebben een vragenlijstje ingevuld op basis waarvan twee dimensies zijn onderscheiden: schoolwelbevinden en zelfvertrouwen. De scores op de oorspronkelijke items zijn zodanig omgezet dat ze kunnen worden geïnterpreteerd in termen van (1) negatief tot (5) positief. Uit vergelijking van de gemiddelden blijkt dat er geen verschillen zijn tussen islamitische en vergelijkingsscholen. Vermeldenswaardig is dat in groep 8 de leerlingen op de referentiescholen een iets lagere score halen voor zowel welbevinden als voor zelfvertrouwen.

4.2 Nadere analyses

In het voorafgaande hebben we een gedetailleerde vergelijking gemaakt van islamitische met vergelijkingsscholen. Op enkele punten riepen deze analyses nieuwe vragen op. In deze paragraaf proberen we die te beantwoorden.

De subgroep Marokkaanse en Turkse leerlingen

Bij de vergelijking van de islamitische en vergelijkingsscholen hebben we één criterium gehanteerd, namelijk de schoolscore. Deze geeft een indicatie van de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie, en daarmee van de onderwijsachterstanden op schoolniveau. Uit de gegevens is echter naar voren gekomen dat er ondanks een nagenoeg gelijke schoolscore toch sprake is van enig verschil in etnische herkomst tussen de twee schoolcategorieën. Hoewel het merendeel van de leerlingen van Marokkaanse en Turkse origine is, zitten er op vergelijkingsscholen met name minder Marokkaanse en meer Surinaamse kinderen dan op islamitische scholen. Om de vergelijking zuiverder te krijgen hebben we daarom alle hierboven gepresenteerde analyses herhaald, maar dit keer alleen voor de subgroep Marokkaanse en Turkse leerlingen.

Op basis van deze analyses kan wat de prestaties en uitstroomgegevens betreft worden geconcludeerd dat voor zover al sprake was van verschillen, deze wat groter zijn geworden in het voordeel van de islamitische scholen. Echter, het eindresultaat blijft onveranderd, namelijk dat er zich met uitzondering van de rekenprestaties in groep 8 geen relevante verschillen voordoen tussen islamitische en vergelijkingscholen. Met betrekking tot de andere kenmerken is het zo dat door de beperking van de steekproef tot de Turkse en Marokkaanse leerlingen de verschillen in het merendeel van de gevallen kleiner zijn geworden.

Leertijd

Als we naar de kenmerken kijken waarop islamitische scholen verschillen van vergelijkingscholen, dan zien we enkele aspecten die relevant zijn aan concepten als 'time on task' en 'opportunity to learn' (cf. Scheerens & Bosker, 1997). Concreet bedoelen we de volgende kenmerken: huiswerk, NT2, OALT, en vorig jaar zelfde school.

Bij huiswerk wordt de leertijd uitgebreid doordat de leerling na schooltijd thuis nog expliciet een tijd met het leerproces bezig is. Bij NT2 krijgt de leerling ook extra instructie, al dan niet in de vorm van een zogenaamd pull-out model, alhoewel doorgaans gewoon binnen de reguliere schooltijden. Bij OALT zijn er in principe verschillende varianten. De leerling kan bijvoorbeeld met een hele klas onderwijs in de 'eigen' taal volgen, maar ook kan er sprake zijn van een pull-out model, waarbij een leerling of een deel van de leerlingen voor een of meerdere uren uit de klas wordt gehaald en apart les krijgt in de eigen taal. In beide gevallen kan het zijn dat de leerling onderdelen van het reguliere onderwijs mist. Daarnaast is er de optie dat het OALT na schooltijd wordt gevolgd, waardoor de leertijd wordt uitgebreid. Bij het laatste kenmerk uit het bovengenoemd rijtje gaat het om de vraag of de leerling in het jaar dat de PRIMA-toetsen zijn afgenomen voor het eerst op de betreffende school zat, of dat hij/zij zich het voorafgaande jaar nog op een andere school bevond. In het laatste geval is – in ieder geval – onduidelijk of eventuele effecten van de school te maken hebben met de huidige of de vroegere school. Daarnaast kan het zijn dat de leerling die het toetsjaar voor het

eerst op deze school zat rechtstreeks uit het buitenland is gekomen, een zij-instromer dus.

Wat de effecten van al deze aspecten zijn, is – zo blijkt uit de literatuur – vooralsnog onduidelijk (cf. Borman & D'Agostino, 1996; Driessen, 1996c, 1998; Rossi & Montgomery, 1994). Daarom zijn we nagegaan of ze tevens samenhangen met de taal- en rekenprestaties van de leerlingen. Via covariantie-analyse is bekeken of er na controle voor het betreffende kenmerk nog prestatieverschillen bestaan tussen islamitische en vergelijkingscholen.

De analyseresultaten maken duidelijk dat er weliswaar 'effecten' zijn van met name NT2 en OALT op taal en van NT2 op rekenen, maar dat na controle voor deze kenmerken de toename in prestatieverschillen tussen islamitische en vergelijkingscholen maar in één analyse (OALT en rekenen groep 8) enige relevantie heeft. Anders gezegd: als er al prestatieverschillen bestaan tussen beide schoolcategorieën, dan veranderen die maar in een enkel geval als rekening wordt gehouden met de achtergrondkenmerken.

5 Samenvatting en conclusies

In dit artikel hebben we een beschrijving gegeven van een aantal achtergrondkenmerken en cognitieve en niet-cognitieve kenmerken van leerlingen op islamitische scholen. Deze hebben we vergeleken met die van leerlingen op scholen met een vergelijkbare sociaal-etnische leerlingenpopulatie en leerlingen op scholen uit een landelijk representatieve steekproef. Wat de *gezinskenmerken* betreft blijkt dat islamitische scholen zich vooral van vergelijkingscholen onderscheiden doordat de ouders van de leerlingen zich enerzijds vaker tot het islamitische geloof rekenen en meer belang hechten aan de plaats van het geloof in de opvoeding. Anderzijds rekenen de betreffende ouders zichzelf en hun kinderen minder vaak tot de Nederlandse cultuurgemeenschap en zijn ze minder op het spreken van de Nederlandse taal gericht. Bovendien gaat het bij deze ouders vaker om volledige gezinnen, hebben ze meer kinderen en zijn de vaders wat hoger opgeleid. Ook kijken de kinderen minder naar de tv. Er zijn geen verschillen geconstateerd wat betreft de tevredenheid van de ouders met de school.

Wat de *onderwijskenmerken* betreft, blijkt dat leerlingen van islamitische scholen vaker NT2- en OALT-lessen volgen, maar ook vaker in het voorafgaande jaar op een andere school hebben gezeten. Ten aanzien van die kenmerken die we als 'cognitieve en niet-cognitieve *effectvariabelen*' zouden kunnen aanduiden, valt het volgende op. De leerlingen van beide schoolcategorieën verschillen niet in non-verbale intelligentie en evenmin in schoolwelbevinden en zelfvertrouwen. Verschillen wat betreft hun cognitieve capaciteiten, onderwijsondersteunend thuisclimaat, werkhouding en sociaal gedrag zijn er volgens de groepsleerkrachten evenmin. Wel liggen op de islamitische scholen de rekenprestaties in groep 8 iets hoger dan op vergelijkingscholen, en zijn ze qua rekenen ook wat meer vooruitgegaan in de periode van groep 2 naar groep 4 en met name van groep 6 naar groep 8. In de andere leerjaren zijn er geen verschillen in rekenprestaties. Qua taalprestaties zijn er evenmin verschillen. De scores op de Eindtoets basisonderwijs laten zien dat de islamitische scholen ook op die toets wat beter presteren. Al moet daarbij het voorbehoud worden gemaakt dat een aanzienlijk groter deel van de islamitische scholen dan van de vergelijkingscholen aan de Eindtoets heeft deelgenomen. Op islamitische scholen wordt ook minder gespijeld en is volgens de inschatting van de groepsleerkrachten de kans dat de leerlingen drop-outs worden ook geringer. Bij dit alles moet overigens niet uit het oog worden verloren dat zowel islamitische als vergelijkingscholen er wat betreft taal- en rekenprestaties, intelligentiescores, Eindtoetsresultaten en adviezen voortgezet onderwijs aanzienlijk ongunstiger voorstaan dan referentiescholen. Deze verschillen variëren met betrekking tot het merendeel van de kenmerken van een halve tot driekwart standaarddeviatie.

Als we de huidige resultaten van PRIMA-2 leggen naast de eerder gerapporteerde bevindingen van PRIMA-1, dan blijkt dat ze groten-deels in één lijn liggen. Met name de taal- en rekenachterstand die de leerlingen op islamitische scholen in de kleutergroepen nog hadden ten opzichte van de leerlingen op vergelijkingscholen lijkt nu verdwenen. Het betreft hier de nieuw ingestroomde leerlingen. De groep 6 leerlingen van islamitische scholen die in PRIMA-1 zo hoog scoorden op rekenen zitten

nu in groep 8, en scoren daar wederom hoog. Ook wat betreft de overige kenmerken die in beide studies zijn onderzocht lijken er weinig verschillen te bestaan.

In de inleiding van dit artikel hebben we enkele verwachtingen van voorstanders van islamitisch onderwijs geëxpliciteerd. Zij verwachten dat het onderwijs beter is afgestemd op de specifieke leerlingenpopulatie en dat de ouders meer betrokken zijn bij het onderwijs aan hun kinderen. Tevens verwachten ze dat door deze afstemming en betrokkenheid het zelfvertrouwen, welbevinden en prestatieniveau van de kinderen op islamitische scholen hoger ligt, en bovendien dat de ouders tevredener zijn. Nu we de analyseresultaten op een rij hebben staan, moeten we concluderen dat – voorzover we kunnen nagaan op basis van de hier gepresenteerde gegevens – slechts weinig van de verwachtingen waar zijn gemaakt. Weliswaar volgen kinderen van islamitische scholen meer NT2 en OALT, voor meer ouder-school contacten en een grotere ouderbetrokkenheid hebben we geen bevestiging gevonden. Evenmin is gebleken dat het zelfvertrouwen en welbevinden op de islamitische scholen hoger liggen dan op vergelijkbare scholen. Wat de prestaties betreft geldt alleen voor de rekenprestaties dat er in groep 8 en in de periode van groep 6 naar groep 8 relevante verschillen zijn in het voordeel van de islamitische scholen. En ofschoon uit PRIMA-1 bleek dat de ouders van islamitische scholen wat tevredener waren, in PRIMA-2 is deze bevinding niet bestendigd.

Bij het voorafgaande kunnen overigens enkele kanttekeningen worden geplaatst. Uit de schooleffectiviteitsliteratuur is bekend dat rekenen een typisch schoolse vaardigheid is. Taal daarentegen, is iets wat in principe overal geleerd wordt, niet alleen op school, maar ook thuis en op straat. Dat op islamitische scholen juist de rekenprestaties hoger liggen kan daarom wellicht op het conto van de school worden geschreven. De oudergegevens hebben laten zien dat er relatief weinig verschillen zijn. Eén aspect echter is mogelijk direct relevant voor de interpretatie van de taalprestaties, namelijk het feit dat in de thuissituatie van leerlingen op islamitische scholen aanzienlijk minder vaak Nederlands wordt gesproken. Dit zou als een extra nadelige randconditie kunnen worden

opgevat. Dit doortrekkend zou kunnen worden geopperd dat het misschien eerder voor de hand had gelegen dat de islamitische scholen lagere taalprestaties zouden leveren. Dat dit niet het geval is spreekt dan in het voordeel van deze scholen.

De doelen die de islamitische scholen zich stellen zijn tweeledig, namelijk het verbeteren van de onderwijsprestaties van hun leerlingen en hen opvoeden in de geest van de islam. Op basis van onze bevindingen kunnen we – net als we eerder ook al deden – de conclusie trekken, dat leerlingen op islamitische scholen het niet slechter doen dan leerlingen op andere scholen met een vergelijkbare sociaal-etnische achterstand. Dit betekent dat de vrees die door sommigen wordt geuit dat de prestaties in de kernvakken zouden lijden onder het specifieke karakter van de islamitische scholen geen bevestiging vindt. Tegelijkertijd blijkt echter dat islamitische scholen het doorgaans ook niet beter doen dan vergelijkbare scholen. Vergeleken met referentiescholen doen ze het zelfs aanzienlijk slechter. Dit betekent dat de islamitische scholen het doel van verbetering van de prestaties vooralsnog niet gerealiseerd hebben.

Bij deze conclusies kan worden aangetekend dat de islamitische 'zuil' nog maar een relatief korte bestaansgeschiedenis kent. Op het moment van de dataverzameling van PRIMA-2 hadden pas enkele van deze scholen een complete lichte leerlingen bij het voortgezet onderwijs afgeleverd. Het merendeel van de scholen bestond nog pas rond de vijf jaar. Ook kan worden opgemerkt dat de ondersteuning van deze scholen vanuit de koepel nog in haar kinderschoenen staat, zeker vergeleken met die van de gevestigde koepels. Daarbij komt nog dat ook de schoolbesturen van de islamitische scholen relatief onervaren zijn. In het licht van deze contextfactoren is het daarom niet meer dan opportuun af te wachten hoe de scholen bij een volgende PRIMA-meting zullen presteren. Gelet op de bevinding dat de leerlingen op islamitische scholen in groep 8 betere rekenprestaties leveren en ook meer vooruitgang hebben geboekt bij de overgang van groep 6 naar groep 8 dan die op vergelijkingscholen vormt overigens wel een aanwijzing dat er in principe een groeipotentieel ligt. Analyse van de gegevens die in het schooljaar 1998/99 bij de derde meting van PRIMA wor-

den verzameld kunnen uitsluitend geven of deze ontwikkeling zich doorzet.

In het onderhavige onderzoek is voornamelijk gekeken naar cognitieve en niet-cognitieve effecten. De kwantitatieve gegevens die wij hebben geanalyseerd betreffen schriftelijk verkregen informatie (toetsen, vragenlijsten). Om het beeld van het islamitisch onderwijs te completeren zou echter ook nog meer-kwalitatief getint onderzoek uitgevoerd dienen te worden, bijvoorbeeld in de vorm van gesprekken met de leerlingen over hun houding, gedrag en opvattingen over hun (toekomstig) functioneren binnen de Nederlandse samenleving. Onderzoek naar de motieven van ouders zou meer licht kunnen werpen op de achtergronden van de schoolkeuzes (vgl. Dijkstra, Dronkers & Hofman, 1997). Daarnaast zou het longitudinale karakter moeten worden uitgebouwd door de leerlingen te blijven volgen in het voortgezet onderwijs en op de arbeidsmarkt om na te gaan hoe ze uiteindelijk functioneren in de Nederlandse maatschappij. Dergelijk aanvullende onderzoek is met name van belang om andere veronderstelde effecten van het islamitische onderwijs, zoals segregatie en vervreemding van de Nederlandse samenleving dan wel integratie en emancipatie, te toetsen.

Noten

- 1 Elders gaan we in op gegevens die te maken hebben met het niveau van de klas en school; vergelijk Driessen en Bezemer (1999).
- 2 In statistische handboeken (bv. Cohen & Cohen, 1983) wordt wat betreft de ondergrens voor een zwakke samenhang vaak een correlatie van .10 genoemd. Dit komt overeen met 1% 'verklaarde' variantie. Omdat deze correlatie ook nog ruis in de vorm van meet- en steekproeffouten bevat, nemen we als criterium voor relevantie een (nominaal-metrische samenhang) van .15, ofwel circa 2% verklaarde variantie.
- 3 Het groepsformulier bevatte ook een vraag met betrekking tot het doubleren in het betreffende leerjaar. Helaas bleek dit gegeven in de door ons gebruikte bestanden niet compleet en bovendien waren er verschillen in respons tussen de islamitische en vergelijkingscholen. Vandaar dat we af hebben moeten zien van gebruik ervan. Inzicht in het aandeel zittenblijvers op islamiti-

sche en vergelijkingsscholen is van belang om een juiste interpretatie te geven van de toetsprestaties. Immers, als er in de ene categorie meer gedoubleerd wordt dan in de andere kan dat tot een overschatting van het prestatieniveau leiden.

- 4 De cognitieve en niet-cognitieve kenmerken uit het leerlingprofiel zijn gebaseerd op inschattingen van groepsleerkrachten met betrekking tot een 30-tal aspecten. Hoewel de alfa-betrouwbaarheden van de geconstrueerde schalen met minimaal .75 als voldoende kunnen worden gekwalificeerd (vgl. Driessen, Van Langen, Portengen & Vierke, 1998), kan er twijfel worden geuit wat betreft hun validiteit. De veronderstelling is dat bij die inschattingen niet alleen de leerling, maar ook de leerkracht een variantiebron is. Sommige leerkrachten oordelen immers systematisch positiever dan anderen. Daarom zouden alleen leerlingen binnen een klas met elkaar vergeleken kunnen worden. Strikt genomen is dit correct. Dat we toch besloten hebben de betreffende variabelen in de analyses te betrekken heeft ten minste twee redenen. Op de eerste plaats zullen er weinig beoordelingen en inschattingen zijn die niet worden beïnvloed door het referentiekader van de beoordelaar en de context van de beoordeling. Veel opinie- en attitude-onderzoek bijvoorbeeld, zou daarmee bij voorbaat zinloos zijn. Op de tweede plaats zou verondersteld kunnen worden dat islamitische scholen er juist vanwege hun door sommigen bekritiseerde positie bij gebaat zijn zich positiever te etaleren dan andere scholen. Als dit zo zou zijn, dan zouden er dus systematische verschillen op moeten treden tussen de scholen-categorieën. Dit is echter alleen het geval als de prognose voortgezet onderwijs en het onderwijsondersteunend thuisklimaat van de referentiecategorie worden vergeleken met die van de twee andere categorieën. En dat ligt precies in de lijn der verwachtingen en geeft daarmee ondersteuning van de validiteit van de gegevens.

Literatuur

- Aarsen, L., & Jansma, P. (1992). *Een islamitische basisschool. Onderzoek naar verwachtingen van moslimouders en leerkrachten aangaande de islamitische basisschool*. Nijmegen: KUN.
- Alkan, M. (1996). Islamitische initiatieven in het onderwijs. In R. Lavrijsen (Ed.), *Islam in een ontzuilde samenleving. Discussies over vrouwenemancipatie, kunst en onderwijs* (pp. 113-146), Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen/Soeterij.
- Borman, G., & D'Agostino, J. (1996). Title I and student achievement: A meta-analysis of federal evaluation results. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 18*, 309-326.
- Canatan, K. (1993). De islamitische scholen zijn een alternatief voor de mislukte Nederlandse scholen. *Vernieuwing, 52* (6), 12.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cumper, P. (1990). Muslim schools: the implications of the Education Reform Act 1988. *New Community, 16*, 379-389.
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J., & Hofman, R. (Eds.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Driessen, G. (1996a). De gezinssituatie van leerlingen op islamitische basisscholen. Een verkenning van hun achtergronden. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming, 12*, 247-265.
- Driessen, G. (1996b). Prestaties, gedrag en houding van leerlingen op islamitische basisscholen. Een vergelijking van islamitische scholen en scholen met een overeenkomstige sociaal-etnische leerlingenpopulatie. *Migrantenstudies, 12*, 136-151.
- Driessen, G. (1996c). Minority Language and Culture Teaching in the Netherlands: Policies, arguments, evaluation and prospects. *Compare, 26*, 315-332.
- Driessen, G. (1997). Islamic primary schools in the Netherlands: The pupils' achievement levels, behaviour and attitudes and their parents' cultural backgrounds. *The Netherlands' Journal of Social Sciences, 33*, 42-66.
- Driessen, G. (1998). *The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minority pupils in the Netherlands*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basis-onderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Haanstra, F. (1996). *Achtergrondkenmerken van leerlingen in het primair onderwijs. Beschrijvende rapportage op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/95*. Ubbergen: Tandem Felix.

- Driessen, G., Langen, A. van, Portengen, R. & Vierke, H. (1998). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en ouder vragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Withagen, V. (1998). Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone basisschoolleerlingen. *Taal en Tongval*, 50, 2-24.
- Dwyer, C. (1993). Constructions of Muslim identity and the contesting of power: the debate over muslim schools in the United Kingdom. In P. Jackson & J. Penrose (Eds.), *Constructions of race, place and nation* (pp. 143-159). London: UCL.
- Dwyer, C., & Meyer, A. (1995). The institutionalisation of Islam in The Netherlands and in the UK: the case of Islamic schools. *New Community*, 21, 37-54.
- Dwyer, C., & Meyer, A. (1996). The establishment of Islamic schools. A controversial phenomenon in three European countries. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Eds.), *Muslims in the margin. Political responses to the presence of Islam in Western Europe* (pp. 218-242). Kampen: Kok Pharos.
- Esch, W. van, & Roovers, M. (1987). *Islamitisch godsdienstonderwijs in Nederland, België, Engeland en West-Duitsland*. Nijmegen: ITS.
- Kabdan, R. (1992). Op weg naar maatschappelijke spanningen op religieuze gronden. Islamitische scholen in Nederland zijn onwenselijk. *Vernieuwing*, 51(9), 4-8.
- Kabdan, R. (1993). Islamitische scholen zijn verre van alternatief. *Vernieuwing*, 52(6), 13.
- Karagül, A. (1994). *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland. Theorie en praktijk in vergelijking met enkele Europese en Moslimse landen*. Amsterdam: UvA.
- Lammers, M. (1993). *Ideologie en praktijk. Een onderzoek naar het bijzondere karakter van islamitische basisscholen in Nederland*. Amsterdam: UvA.
- Landman, N. (1992). *Van mat tot minaret. De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Langen, A. van, Vierke, H., & Robijns, M. (1996). *Veldwerkverslag basisonderwijs en speciaal onderwijs. Technische rapportage PRIMA-cohortonderzoek 1994/95*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO.
- Lavrijsen, R. (Ed.) (1996). *Islam in een ontzuilde samenleving. Discussies over vrouwenemancipatie, kunst en onderwijs*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen/Soeterijn.
- Leman, J., & Renaerts, M. (1996). Dialogues at different institutional levels among authorities and Muslims in Belgium. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Eds.), *Muslims in the margin. Political responses to the presence of Islam in Western Europe* (pp. 164-181). Kampen: Kok Pharos.
- Meyer, A. (1993). *Islam en onderwijs in Utrecht. De oprichting van islamitische scholen en islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen*. Nijmegen: KUN.
- Parker-Jenkins, M. (1991). Muslim matters: the educational needs of the muslim child. *New Community*, 17, 569-582.
- Peach, C., & Glebe, G. (1995). Muslim minorities in western Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 18, 26-45.
- Pedersen, L. (1996). Islam in the discourse of public authorities and institutions in Denmark. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Eds.), *Muslims in the margin. Political responses to the presence of Islam in Western Europe* (pp. 202-217). Kampen: Kok Pharos.
- Rath, J., Penninx, R., Groenendijk, K., & Meyer, A. (1996). *Nederland en zijn islam. Een ontzuilende samenleving reageert op het ontstaan van een geloofsgemeenschap*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Rath, J., Penninx, R., Groenendijk, K., & Meyer, A. (1997). De Nederlandse samenleving en haar islam. Reacties op de opbouw van islamitische instituties. *Migrantenstudies*, 13, 69-79.
- Rossi, R., & Montgomery, A. (1994). *Educational reforms and students at risk. A review of the current state of the art*. Washington DC: US Department of Education.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Shadid, W., & Koningsveld, P. van (1992a). Islamitische scholen. De verschillende scholen en hun achtergronden. *Samenwijs*, 12, 227-233.
- Shadid, W., & Koningsveld, P. van (1992b). Islamic primary schools. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Eds.), *Islam in Dutch society: Current developments and future prospects* (pp. 107-122). Kampen: Kok Pharos.
- Sunier, T., & Meyer, A. (1997). Religie. In H. Vermeulen (Ed.), *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving* (pp. 95-125). Amsterdam: Het Spinhuis.
- Tesser, P., Praag, C. van, Dugteren, F. van, Herweijer, L., & Wouden, H. van der (1995). *Rapportage minderheden 1995. Concentratie en segregatie*. Rijswijk: SCP.

Teunissen, J. (1990). Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. *Migrantenstudies*, 6, 45-57.

Vermeulen, H. (Ed.) (1996). *Immigrantenbeleid voor de multiculturele samenleving*. Amsterdam: Het Spinhuis.

Vierke, H. (1995). *De PRIMA-toetsen gecalibreerd. De ontwikkeling van vaardigheidsscores over de leerjaren heen op basis van de jaargroepoetsen in het cohort primair onderwijs (PRIMA)*. Nijmegen: ITS.

Wagtendonk, K. (1991). Islamic schools and Islamic religious education. A comparison between Holland and other West European countries. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Eds.), *The integration of Islam and Hinduism in Western Europe* (pp. 154-173). Kampen: Kok Pharos.

Auteurs

G. Driessen is als onderzoeker op het terrein van het onderwijs werkzaam op het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

J. Bezemer liep ten tijde van het hier gerapporteerde onderzoek stage op het ITS vanuit het Werkverband Taal en Minderheden van de Katholieke Universiteit Brabant.

Correspondentie-adres: ITS, Postbus 9048, 6800 KJ Nijmegen.

Abstract

Backgrounds, features and yields of Islamic primary schools

G.W.J.M. Driessen & J.J. Bezemer. *Pedagogische Studiën*, 1999, 76, 332-349.

Since the 1988/89 school year, 29 Islamic schools have been founded in the Netherlands. These schools are attended by about 7,000 pupils, largely of Moroccan and Turkish descent. Their main aims are to improve the pupils' achievements, and to strengthen the pupils' Islamic identity. This article first of all explores the backgrounds of Islamic education. Then, the achievement levels, behaviour, attitudes and family backgrounds of pupils at 16 Islamic schools are compared with pupils at 16 schools with a similar socio-ethnic population and pupils at 432 schools from a nationally representative sample (in total more than 40,000 pupils). With regard to their achievements, behaviour and attitudes the analyses show that there are only very small if any differences between the Islamic and similar schools. However, they perform far below the pupils at the schools from the representative sample. With regard to the family background characteristics, there are some minor differences between the pupils at Islamic schools and pupils at similar schools. The parents are more oriented towards the Muslim community and they attach more importance to the role of religion in the upbringing of their children. At the same time they are less oriented towards the Dutch society and they speak less Dutch. For the time being, it is possible to conclude that pupils at Islamic schools do not do any worse, nor any better than pupils at schools with a similar socio-ethnic disadvantage. Time will tell whether they will succeed in raising their educational performance up to the level of non-disadvantaged pupils, and how the pupils will eventually function in Dutch society.