

# Toenemende apartheid in het Nederlandse onderwijs: oorzaken, gevolgen en een mogelijke remedie

M. J. DE JONG

RISBO – Afdeling Onderwijsonderzoek  
Erasmus Universiteit Rotterdam

## Samenvatting

*Er zijn in Nederland ruim 100 basisscholen met meer dan 80 procent allochtonen. Deze apartheid in het onderwijs ontstond door een samenspel van woonconcentratie van migranten en het wegtrekken van autochtonen. In dit artikel worden eerst de effecten van het spreidingsbeleid in de Verenigde Staten besproken. Positieve effecten met betrekking tot de schoolprestaties en de integratie van minderheden worden vaker gerapporteerd dan negatieve. Dat geldt ook voor het weinige onderzoek dat in Nederland werd verricht. Daarna worden zes verklaringen voor positieve effecten van spreiding of negatieve gevolgen van concentratie gegeven. Ten slotte komt de aanpak van Gouda, de enige Nederlandse gemeente met een spreidingsbeleid, aan de orde.*

## 1 Inleiding

Eind 1984 zijn er in Den Haag, Rotterdam en Utrecht 32 lagere scholen met meer dan 80 procent buitenlandse leerlingen. Wanneer de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen ook worden meegeteld, komt het aantal concentratiescholen veel hoger uit. Everts, Golhof, Stassen en Teunissen (1986) constateren dat het percentage allochtonen op alle door hen onderzochte scholen tussen 1978 en 1984 is toegenomen. Die groei was het sterkst op de scholen die in 1978 al veel allochtone leerlingen hadden. Inmiddels is het aantal 'zwarte scholen'<sup>1</sup> ongetwijfeld weer toegenomen, want in die jaren is er sprake van een immigratieoverschot (CBS, 1987). Bovendien is het geboortecijfer onder allochtonen relatief hoog (Penninx, 1984). Daarom kan het aantal hoge-

concentratiescholen (meer dan 80 procent) in Nederland, dus met inbegrip van Amsterdam en de andere steden, minstens op 100 worden geschat.

Over de problematiek van zwarte en witte scholen is inmiddels een pittige discussie ontbrand. Krantekoppen spreken boekdelen. Ook in de onderwijsbladen komt het onderwerp steeds vaker ter sprake. De Algemene Bond van Onderwijzend Personeel heeft deze kwestie aangeroerd in een discussienota (ABOP, 1987). Een van de aanleidingen voor die belangstelling was een protest-actie van de ouders van een school in Rotterdam-Zuid. Inmiddels heeft ook een tweede Rotterdamse school actie gevoerd om een betere spreiding van leerlingen af te dwingen. Veel succes hebben zij niet weten te boeken, omdat de lokale overheid thans elk beleid in die richting afwijst. Dit heeft ongetwijfeld te maken met de kritiek die Rotterdam enkele jaren geleden te verduren kreeg, toen zij probeerde etnische minderheden op vrijwillige basis over woonwijken te spreiden (Gemeente Rotterdam, 1979; Blauw & Ravestein-Willis, 1984).

Schoolleiders zijn niet gelukkig met concentratie. Herfs (1987) heeft zestien schoolleiders uit het voortgezet onderwijs geïnterviewd. Veertien vinden concentratie slecht. Eén schoolleider is een principiële tegenstander van spreidingsmaatregelen, omdat hij dit discriminerend vindt. Toch gaat ook zijn voorkeur uit naar een evenwichtige verdeling van leerlingen. Niemand wil een school waar allochtonen in de meerderheid zijn. Wat dat betreft wijken zij niet af van de rest van de bevolking. In 1988 is een enquête gehouden onder huishoudens die deelnemen aan het tele-panel van het NIPO. Van de 576 volwassen respondenten zegt 62 procent dat zij voor hun kinderen de voorkeur geven aan een school met een kleine groep allochtone leerlingen. Niemand spreekt zijn voorkeur uit voor een school waar kinderen van etnische minderheden in de meerderheid zijn. Zeven procent kiest voor een school met alleen Nederlandse kinderen (Braster, 1988).

Concentratietendenzen werden al veel eerder opgemerkt. Zo staat in de Utrechtse nota "Zienswijze" uit 1979 te lezen: "Een negatieve invloed op de integratie treedt onder meer op als buitenlanders in bepaalde wijken in hoge mate geconcentreerd wonen. Dan gaan Nederlanders verhuizen. De belangrijkste aanleiding daarvoor is vaak, dat zij niet willen dat hun kinderen naar scholen gaan met veel migrantenkinderen, omdat de kwaliteit van het onderwijs daaronder zou lijden" (geciteerd door Herfs, 1987).

Thans wordt er fel gediscussieerd over de vraag of de indruk dat de kwaliteit van zulke scholen lager is, wel terecht is. Voor de huidige ontwikkelingen is de vraag of zwarte scholen kwalitatief 'echt' de mindere zijn van witte scholen weinig relevant. Elke socioloog die het Thomas-theorema<sup>2</sup> in zijn bagage heeft, weet dat als de mensen *denken* dat de kwaliteit van het onderwijs op zulke scholen lager is, zij daarnaar zullen handelen. Zij zullen hun kinderen niet op zo'n school inschrijven of hen er alsnog van afhalen. Zolang dat imago bestaat, zal de concentratie toenemen. Bovendien gaat bij migranten het gevoel ontstaan, dat hun kinderen een tweederangs school bezoeken, die niet goed genoeg meer is voor autochtonen.

Al met al ingrediënten genoeg voor een netelig maatschappelijk probleem, waar vooral lokale overheden mee worstelen, omdat schoolteams en actiegroepen daar aan de bel trekken. De landelijke overheid houdt zich voornamelijk op de vlakte. Tot nu toe voert alleen Gouda een actief spreidingsbeleid uit. Voor ik nader inga op de Goudse aanpak, zal ik kort het desegregatiebeleid in de Verenigde Staten belichten, en stilstaan bij het onderzoek dat is verricht naar de gevolgen van concentratie en spreiding.

## 2 Desegregatie in de Verenigde Staten

In 1954 werd in de Verenigde Staten een doorbraak bereikt in de strijd om gelijke rechten voor zwarten. Opperrechter Warren besliste toen dat radicaal gescheiden scholen ongelijkheid belichamen, en dus in strijd zijn met de grondwet. Dit was een belangrijke doorbraak omdat in 1896, in de zaak Plessey vs. Ferguson, de uitspraak was gedaan dat rassenscheiding in het onderwijs verenigbaar was met de

grondwet, mits de faciliteiten maar gelijkelijk verdeeld werden. In de toelichting op zijn besluit speelde Warren in op het geweten van de Amerikanen met de volgende stelling: "Segregation of white and colored children in public schools has a detrimental effect upon the colored children. The impact is greater when it has the impact of the law; for the policy of separating the races is usually interpreted as denoting the inferiority of the Negro group. A sense of inferiority affects the motivation of a child to learn" (Taylor, 1981).

Warrens uitspraak heeft geleid tot een actief desegregatiebeleid, dat vooral in het begin op veel tegenkanting is gestuit. Daarbij is gewelddadig verzet niet uitgebleven. Er is tevens gezocht naar legale uitwegen. Het Hoogerechtshof heeft daarna nog enkele malen moeten ingrijpen en regelingen op staatsniveau afgekeurd vanwege hun strijdigheid met de (federale) grondwet (Brookover & Erickson, 1975).

Het spreidingsbeleid heeft vooral bekendheid verworven door het systeem waarbij zwarte kinderen uit binnensteden per bus naar een school in een buitenwijk worden getransporteerd. Het komt minder vaak voor dat blanke kinderen de omgekeerde route moeten volgen. Thans besteden de media veel minder aandacht aan dit verschijnsel. Recente Amerikaanse onderzoeken wijzen uit dat de meerderheid van de bevolking achter het principe van geïntegreerd onderwijs staat. Wanneer de vragen echter betrekking hebben op de kosten van het beleid en het gedwongen busvervoer, dan daalt de bijval aanzienlijk (Orfield, 1988; Braddock & McPartland, 1988).

Desegregatie behelst meer dan het overplaatsen van leerlingen. Zo probeert men ook de scholen in de binnensteden weer aantrekkelijk te maken door de kwaliteit te verbeteren. Veelal beschikten de scholen in getto's over onvoldoende leermiddelen. Ook lag de gemiddelde groepsomvang er ver boven het gemiddelde (Bruce La Pierre, 1988). Thans worden er 'magneet-scholen' gecreëerd met speciale programma's, bijvoorbeeld extra veel aandacht voor wiskunde en informatica.

Al wordt er vooruitgang geboekt, de overwinning is nog niet volledig. Terwijl in 1968 ongeveer tweederde deel van de zwarte kinderen een school bezocht met meer dan 90 procent zwarte leerlingen, is dit thans nog het geval voor eenderde (Orfield, 1988). Het is dan

ook geen wonder dat er nog steeds rechtszaken worden gevoerd over de vraag in hoeverre verantwoordelijke instanties in gebreke zijn gebleven de segregatie op te heffen of te verminderen.

### 3 *Onderzoek naar de effecten van spreiding*

De eerste overzichtsstudies leverden een onduidelijk beeld op. Er waren zowel studies die wezen op positieve als op negatieve effecten ten aanzien van de leerprestaties (St. John, 1975; Crain & Mahard, 1978). Onderzoek naar de gevolgen voor de sociale integratie, tot uiting komend in vriendschapspatronen en attitudes, leverde in het begin evenmin een eenduidig beeld op (Carithers, 1970). Hiervoor worden vele redenen aangedragen. Evaluatie-onderzoek op scholen, kort nadat de spreiding een feit werd, heeft vaak te lijden van versturende factoren. De scholen zijn dan nog niet ingespeeld op de nieuwe situatie. Dit geldt zowel voor de staf als voor de leerlingen. Bovendien bleek dat leerlingen wel over scholen werden verspreid, maar daar vaak toch weer geconcentreerd in klassen en 'tracks' terecht kwamen. Er zijn ook veel methodologische tekortkomingen geconstateerd. Zo ontbreken veelal controlegroepen en beginmetingen (Pettigrew, 1969). Recente overzichtsstudies van onderzoeken die wel aan methodologische standaarden voldoen, tonen aan dat de prestaties van zwarte leerlingen op geïntegreerde scholen hoger zijn, en dat die van blanke kinderen er niet door verminderen (Hawley & Rosenholtz, 1986; Wortman & Bryant, 1986). De vorderingen zijn het grootst in de lagere klassen en in scholen met een meerderheid van blanke kinderen en een niet te laag percentage kinderen afkomstig uit minderheidsgroepen. Er is kennelijk een 'kritieke massa' nodig om een school ertoe te brengen voldoende aandacht aan hun specifieke problemen te schenken. De recente vooruitgang van zwarte leerlingen op de Scholastic Achievement Test wordt ook als een indirect bewijs gezien voor de positieve invloed van desegregatie (Wainer, 1986), te meer daar de grootste vooruitgang in het zuiden van de V.S. werd geboekt, waar de meeste spreiding heeft plaatsgevonden (Anrig, 1985; Orfield, 1988).

Spreiding kan ook leiden tot meer sociale integratie, en tot een positievere attitude te-

genover leden van andere etnische groepen (Pettigrew, 1969). Deze gedachte is gebaseerd op de contact-hypothese van Allport (1954). Contact blijkt alleen onder bepaalde voorwaarden tot positieve effecten te leiden (Amir, 1969). Een voorwaarde is dat de spreiding in alle klassen, niveaus en geledingen van de school wordt doorgevoerd. Het is ook van belang dat de leerlingen aan zoveel mogelijk taken samenwerken in etnisch gemengde groepen. Dit geldt zowel voor onderwijsopdrachten als voor zogeheten buitenschoolse activiteiten. Onder zulke condities worden positieve effecten gevonden met betrekking tot tolerantie en integratie (Epstein, 1985; Scofield & Sagar, 1977; Scott & McPartland, 1982; Slavin, 1981). Zonder contact lijkt het moeilijk om tot integratie te komen. Met contact lukt dat beter, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan.

Kinderen die etnisch gemengde scholen hebben bezocht, opereren later vaker in raciaal geïntegreerde situaties (Braddock, 1985; Braddock & McPartland, 1988). Eenmaal op een gedesegegreerde school, neemt de kans toe op het vervolgen van de loopbaan in geïntegreerde onderwijsinstellingen. Zwarte leerlingen die gedesegegreerde scholen hebben bezocht bereiken gemiddeld een hoger onderwijsniveau. Bovendien bouwen zij een etnisch gemengd sociaal netwerk op, dat hun betere kansen biedt op het verwerven van een baan. Vaak is dit ook een beter betaalde baan. In deze effecten schuilt ongetwijfeld het grootste belang van spreiding.

In Nederland zijn slechts enkele onderzoeken verricht, waarin aandacht is geschonken aan de relatie tussen het percentage allochtonen en schoolprestaties. Zowel Van Esch (1983) als Wijnstra (1985) vinden statistisch significante, doch niet zo sterke verbanden die wijzen op een nadelige werking van hogere concentraties anderstaligen. Op grond van hun eigen onderzoek ontkennen Everts e.a. (1986) dat er zo'n relatie bestaat. Teunissen (1988) heeft op basis van ditzelfde materiaal een dissertatie verdedigd, waarin overigens niet de leerprestaties, maar de sociale relaties tussen leerlingen centraal staan. Uiteraard herhaalt hij daarin de stelling die hij eerder samen met Everts e.a. naar voren had gebracht. Ik zal bij die studie van Everts e.a. wat langer stilstaan, omdat dit onderzoek hier steeds vaker wordt geaffectueerd als het bewijs

dat hoge concentraties niet nadelig zijn voor de schoolprestaties.

Everts e.a. deden onderzoek op 31 scholen in drie grote steden. Hun probleemstelling vergt een onderzoeksgroep die een goede spreiding over de gehele breedte van lage tot hoge concentratie laat zien. Dat is hier niet het geval. Slechts twee van de 36 onderzochte zesde klassen hebben een percentage allochtonen dat lager is dan 25. Eén daarvan is bovendien een combinatieklas. Hiermee verliest het onderzoek een groot deel van zijn waarde. Dit gebrek aan spreiding beperkt bovendien de kans op het vinden van correlaties met de graad van concentratie aanzienlijk. Een ander groot bezwaar van deze studie is, dat niet wordt gewerkt met toetsen. De helft van de scholen heeft niet meegedaan aan de meting van de schoolprestaties. Bijna het gehele rapport wordt daarom opgehangen aan prestatie-beoordelingen en doorstroomadviezen van de leerkrachten. De onderzoekers achten dit een geldige werkwijze, omdat deze variabelen sterk plegen te correleren met toetsscores. In hun studie variëren de correlaties van .60 bij de allochtonen tot .66 bij de autochtonen, hetgeen wijst op ongeveer 60 % onverklaarde variantie. Deze samenhangen zijn onvoldoende hoog om gevonden relaties met adviezen en beoordelingen gelijk te stellen aan daadwerkelijke verbanden met schoolprestaties. Al met al zegt het dus niet zoveel dat Everts en de zijnen weinig samenhang aantreffen tussen advies of beoordeling en etnische samenstelling van de schoolklas. Er kunnen ook bezwaren worden ingebracht tegen de werkwijzen die Van Esch en Wijnstra hebben gevolgd. Beide zijn gebaseerd op metingen die slechts op één moment zijn afgenomen. Zolang in Nederland nog geen goed opgezet longitudinaal onderzoek is uitgevoerd naar de effecten van spreiding, moeten we het erop houden dat de stand hier 2-1 in het voordeel van spreiding is.

Everts e.a. constateren wel dat schoolteams ernstig in de problemen geraken bij een sterke toename van anderstaligen. "Als in hoge KES-scholen (boven 80%) de allochtone leerlingen nagenoeg uitsluitend uit Marokkanen en Turken bestaan, heerst de overtuiging dat de onderwijstaken niet langer goed verricht kunnen worden doordat er een te smalle Nederlandstalige basis is in de school" (p. 257). Ze wijzen er wel op dat wanneer de school-

teams hun aanpak weten aan te passen aan de nieuwe situatie, geen sprake meer hoeft te zijn van negatieve effecten. De vraag is echter hoeveel teams daar uiteindelijk in slagen. De Utrechtse onderzoekers hebben geconstateerd dat andere perikelen, zoals een wisseling van directie, fusieprocessen en het dreigende verlies van banen, het klimaat op een school kunnen beheersen. Een andere vraag is of de aanpassing wel altijd een constructieve is. Zo hebben zij ook gemerkt, dat sommige scholen geneigd zijn de sociale en affectieve doelen meer op de voorgrond te plaatsen ten koste van de cognitieve doelen.

Op grond van observaties op slechts zeven scholen benadrukken Everts e.a. dat een kwalitatief goed schoolteam van veel meer gewicht is voor de leerprestaties dan het percentage allochtonen op zich. In het licht van een onderzoek naar het effect van spreiding is deze kleine groep van scholen helaas opnieuw zeer onevenwichtig samengesteld. Er is slechts één school met weinig allochtonen (18%) en de percentages op de andere scholen variëren van 56 tot 86. Het oordeel over het effect van een lage concentratiegraad is dus gebaseerd op observaties binnen één school. Er zijn geen scholen bij uit de middencategorie van 25 tot 50 procent. Kortom, een hoogst ongelukkige greep, die niet verantwoord is in het licht van de gekozen probleemstelling.

Niettemin kan de effectiviteit van het schoolteam zeker van groot belang zijn. De effectieve-schoolbeweging heeft aangetoond dat het veel verschil uitmaakt welk onderwijskundig klimaat er op een school heerst (Rutter, 1979; Van Marwijk Kooy, 1984; Meijnen, 1986; Mortimore, 1988; De Jong, 1987). Dat sluit echter niet uit dat ook de mate van etnische concentratie van invloed kan zijn op de prestaties en de sociale integratie, en zijn weerslag kan hebben op de doelstellingen en de aanpak.

#### 4 *Theoretische verklaringen*

Studies mogen erop wijzen dat spreiding leidt tot betere schoolprestaties van kinderen uit minderheidsgroepen, ze maken echter niet duidelijk waarom. Er is dus behoefte aan theorieën over de mechanismen.

Voorvechters van gelijke kansen voor zwarten hebben van het opheffen van de apartheid

in het Amerikaanse onderwijs een testcase maakt, omdat zij daarin een belangrijke oorzaak zagen van de verschillen in schoolprestaties tussen etnische groepen. Immers, zwarte scholen waren slechter gehuisvest, hadden onvoldoende leermiddelen, minder ervaren leerkrachten, en vaak veel te grote groepen. Als dit juist is, dan ligt de oplossing voor de hand. Pas de gebouwen aan, moderniseer de lokalen, breidt de bibliotheek uit, koop nieuw lesmateriaal, verklein de groeps grootte en trek goede docenten aan door op die scholen hogere salarissen te bieden en vergroot hun deskundigheid door gerichte nascholing. Echter, in 1972 toonden Jencks e.a. reeds aan dat zulke verwachtingen niet reëel zijn. Gebouwen, boeken en salarissen hangen niet of nauwelijks samen met verschillen in schoolprestaties.

In het kader van onderwijsstimulering zijn de scholen ook in andere opzichten sterk verbeterd. Tegenwoordig is de groeps grootte op die scholen veel kleiner dan op gewone scholen. Er zijn aangepaste methoden ontwikkeld en er is gewerkt aan nascholing. De scholen worden tevens begeleid door deskundigen. Met het verminderen van de ongelijkheid van kansen is echter nog geen grote vooruitgang geboekt (Slavenburg, 1986; Scheerens, 1987). Dus zelfs bevoordeling in termen van menskracht en faciliteiten vormt geen garantie voor een aanzienlijke vermindering van ongelijke kansen in het onderwijs. De huidige aanpak is ontoereikend, omdat factoren die met de gezinsherkomst samenhangen, zoals verschillen in opvoeding, cultureel kapitaal, taalgebruik en omgang met de kinderen, veel dieper ingrijpen in de ontplooiing van de kinderen dan algemeen werd aangenomen. De rol van de ouders bij de schoolloopbaan van de kinderen moet niet worden onderschat (Coleman, 1987; Meijnen, 1977, 1988; De Graaf, 1987; Sowell, 1981). In deze fase liggen de hoger opgeleide ouders mijlen voor op de lager opgeleide, om nog maar te zwijgen van niet of nauwelijks opgeleide allochtone ouders (De Jong, 1982). Er is veel meer nodig dan het toekennen van extra faciliteiten. Behalve het verbeteren van de 'oppervlakte-kwaliteit', zoals hierboven aangeduid, kan ook de 'diepte-kwaliteit' van het onderwijs worden verbeterd, door de tijd die kansarme leerlingen op school doorbrengen effectiever te besteden, en wellicht zelfs uit te breiden. Eens te meer is duidelijk geworden dat de bestrijding van achterstanden een brede

en intensieve aanpak vergt. Spreiding van allochtone leerlingen kan een belangrijk onderdeel zijn van een beleid dat is gericht op de verbetering van hun kansen.

#### *Extra aandacht vraagt tijd*

Leerlingen uit kansarme groepen vertonen vaak aanzienlijke achterstanden in cognitieve ontwikkeling. Voor kansarme allochtonen geldt dit in nog sterkere mate. Zij vragen daarom extra aandacht van de docenten, waardoor het tempo van de lessen daalt, hetgeen vervolgens leidt tot een lager eindniveau. Daar lijkt geen speld tussen te krijgen. De overheid heeft daarom besloten om aan scholen met anderstaligen extra faciliteiten te verstrekken. Bij de berekening van het aantal docenten dat een school mag aantrekken tellen veel allochtonen bijna dubbel - als 1.9 leerling om precies te zijn. Hiermee lijkt opnieuw een sluitende oplossing te zijn gevonden. Door mensen die zelf niet op concentratiescholen werken wordt vaak beweerd dat hoge concentraties niet nadelig hoeven uit te pakken, omdat die scholen extra leerkrachten krijgen, waardoor ze de groeps grootte kunnen verkleinen, zodat elke leerling toch voldoende aandacht kan krijgen. Zo simpel is het rekenwerk in het onderwijs natuurlijk niet altijd. Een docent die voor een groep van 12 leerlingen staat heeft niet de helft minder te doen dan iemand die voor 24 vergelijkbare leerlingen staat. Dat geldt slechts voor enkele onderdelen van zijn taak. Een ander argument is, dat teams op zulke scholen veel ervaring hebben opgedaan met het werken met allochtonen, waardoor het voor hen wellicht beter is naar zo'n school te gaan, dan naar een witte school. Opnieuw moet een kanttekening worden geplaatst. Veel ervaring met allochtone leerlingen wil nog niet zeggen dat de docenten inmiddels ook de juiste deskundigheid hebben verworven voor dit onderwijs. De (na)scholing met betrekking tot het lesgeven aan allochtonen laat nog veel te wensen over. Ook al werken veel docenten hard en proberen ze van alles, toch valt te vrezen dat de opgebouwde ervaring nog tot weinig meer heeft geleid dan een niveau van pedagogisch-didactische 'redzaamheid'. Hoewel de laatste jaren al zeer veel schoolhoofden van zwarte scholen zijn geïnterviewd, wordt door betrokkenen nooit beweerd dat ze inmiddels voldoende deskundigheid en ervaring hebben om de problemen

de baas te worden. Integendeel, zij laten bijna allemaal andere geluiden horen, die erop neer komen dat het 'zo niet langer kan' (De Bruyne, 1985; Miedema, 1988). De onderwijskundige Dors is zo mogelijk nog harder in zijn oordeel. Volgens hem zijn zwarte scholen een uiting van institutioneel racisme, daar zij een structurele belemmering voor kansengelijkheid van allochtonen vormen (Dors, 1988). Extra faciliteiten blijken niet toereikend te zijn, want ze geven vooral meer van hetzelfde.

#### *Probleemcumulatie*

Concentratiescholen krijgen regelmatig te maken met nieuwe tussentijdse aanmeldingen. Ook dat bevordert de voortgang van het onderwijs niet. Het is geen wonder dat op die scholen van een hoog ziekteverzuim sprake is (Van der Mee, 1988). In het beleidsjargon is de term 'probleemcumulatiegebieden' reeds ingeburgerd. Zo zou men ook kunnen spreken van 'probleemcumulatiescholen'. Immers, het is niet alleen een probleem van taalbeheersing, het gaat om veel bredere achterstanden, niet alleen op cognitief terrein (Van Parreren, 1982). Die zijn voor een belangrijk deel weer terug te voeren op een hogere frequentie van financiële, sociale, medische en psychische problemen in sociaal zwakke groepen. Omdat die problemen een grote invloed kunnen uitoefenen op het gedrag en de concentratie van de leerlingen, krijgen de leerkrachten er ook mee te maken, hetgeen hun taak aanzienlijk verzwart.

#### *Normgroep als richtsnoer*

Extra faciliteiten bieden voor één probleem absoluut geen oplossing, en dat is de afwezigheid van de normgroep. Zonder autochtone leerlingen, of alleen met een kleine groep autochtone leerlingen afkomstig uit kansarme milieus, verliezen leerkrachten het zicht op wat een normaal ontwikkelings tempo en prestatieniveau is. (Hierbij wordt 'normaal' opgevat als het gemiddelde voor de gehele autochtone bevolking van Nederland.) Voor zover het schoolteam de vroegere standaarden nog in het achterhoofd heeft, zal het die steeds meer wegdrücken, om al te ernstige gevoelens van onvrede te vermijden. De docenten stellen vast dat die normen niet reëel zijn voor hun school. Hun verwachtingen gaan omlaag en de eisen worden benedenwaarts bijgesteld.

Vaak treedt ook een accentverschuiving op van het cognitieve naar het affectieve domein. Hoewel het inderdaad zo is, dat de nationale normen moeilijk te realiseren zijn op zo'n school, kan door deze processen toch veel meer worden toegegeven aan de neerwaartse beweging dan strikt genomen nodig is. Volgens deze theorie heeft elke (niet-elitaire) school een 'kritische massa' van autochtone kinderen nodig, die als richtsnoer voor de onderwijspraktijk kan dienen. Van belang is hierbij dat de aanwezige autochtonen een afspiegeling vormen van de gehele bevolking, en niet uitsluitend afkomstig zijn uit de lagere milieugroepen.

#### *De taalvoordeel-situatie*

Als een school beschikt over de nodige niet-kansarme autochtone leerlingen, dan levert dat niet alleen een behoud van het zicht op de gebruikelijke niveaus op, maar zijn er ook positieve neveneffecten. Everts e.a. citeren Rosenthal en Morrison die spreken van een 'taalvoordeel-situatie'. In die situatie kunnen anderstaligen voor, tijdens, tussen en na de lessen veel Nederlands leren van hun autochtone klasgenoten. Deze faciliteit kost de overheid niets en leidt niet tot extra werk van docenten. Integendeel. Vooral van dit mechanisme zijn allochtone ouders zich sterk bewust. Het is een van de belangrijkste beweegredenen geweest voor de acties van buitenlandse ouders in Rotterdam.

Het taalvoordeel is kleiner wanneer de aanwezige autochtonen zelf tot een kansarme groep behoren. Het Nederlands dat zij thuis hebben geleerd voldoet in veel opzichten niet aan de eisen die op school aan het Nederlands worden gesteld. Uitspraak, zinsbouw en woordkeus wijken dan af van het Standaard Nederlands. Wanneer allochtone leerlingen samen op een school zitten met kansarme autochtonen, zal het positieve effect van spreiding op de leerprestaties veel geringer zijn. Niet alleen vanwege het taalgebruik van deze autochtonen, maar ook omdat ze achterstanden in cognitieve ontwikkeling vertonen. Daardoor kunnen allochtonen minder van hen leren.

#### *Aspiratieverhoging*

Ten slotte is er nog een belangrijk positief neveneffect van de aanwezigheid van autochtonen, in het bijzonder uit de sociale midden-

groepen en de wat hogere milieus. Dit effect is al jaren bekend (Wilson, 1959; Michael, 1961). Ook Davis (1966) ging op zoek naar de ideale sociale mix van schoolpopulaties. Zijn theorie kan gemakkelijk worden gegeneraliseerd naar de sociaal-etnische opbouw van schoolklassen. Het betreft de bekende 'frog pond theory'. De vraag is wat uiteindelijk meer oplevert in termen van schoolsucces; een goede leerling zijn in een kring van matige leerlingen, of een matige of gemiddelde leerling zijn op een school waar andere leerlingen aanwezig zijn die meer uitblinken. Wie bereiken er meer, de kikkers die zich prins wanen in een kleine vijver zonder competitie, of de kikkers die hun best moeten doen in een grote vijver waarin de competitie veel sterker is? De 'knappe' kikker in de kleine plas heeft niemand om zich aan op te trekken en zal snel geneigd zijn tevreden te zijn met zijn prestaties, terwijl de evenveel getalenteerde kwaker in de grote vijver ziet dat anderen meer presteren dan hij, waardoor hij een zekere druk voelt om harder te gaan werken. Op een school met voldoende autochtonen uit het maatschappelijke midden leven hogere aspiratieniveaus ten aanzien van opleiding en beroep. Gemotiveerde allochtone leerlingen zullen proberen die niveaus ook te bereiken (McPartland & Braddock, 1981).

#### *Negatieve contaminatie of anti-schoolcultuur*

De invloed van klasgenoten hoeft niet altijd positief te zijn. Negatieve vormen van contaminatie of besmetting komen ook vaak voor. De sociale druk in neerwaartse richting is meer dan eens gedocumenteerd in de literatuur. Ik wijs op de invloed van de 'lads' uit de Engelse arbeidersklasse die een uiterst negatieve attitude tegenover het onderwijs ten toon spreiden. Hun klasgenoten werden voor de keuze gesteld om met deze 'kerels' mee te doen en af te zien van inspanningen om op school iets te bereiken, of te kiezen voor de 'earholes' en gedwee naar de leerkrachten blijven luisteren (Willis, 1977). Veel ouders kennen uit eigen ervaring of uit ervaringen met hun kinderen het bestaan van negatieve invloeden van een bepaalde groep kinderen op school of in een klas. Menige leerling met voldoende capaciteiten heeft nodeloos een klas moeten doubleren of heeft onnodig een opleiding niet afgerond onder invloed van verkeerde vrienden of een klik van klasgenoten met een anti-schoolcultuur. Dat die invloeden zeer ingrijpend kun-

nen zijn, blijkt ook uit de voorbeelden die Fordham (1988) geeft van hoog-presterende zwarte middelbare scholieren. Onder veel zwarten in de V.S. doet de opvatting opgeld dat leren niets is voor zwarten, maar een typisch witte aangelegenheid is. Uit de werkloosheid onder zwarten, die al meer dan drie decennia dubbel zo hoog is als bij blanken (Wilson, 1984), zou blijken, dat hard leren voor hen weinig zin heeft. De 'brainiacs' worden door hun klasgenoten zwaar onder druk gezet om op te houden met hard studeren. Fordham interviewde jongens die zeiden dat zij, ondanks sterke aandrang van leerkrachten en decanen, toch hebben afgezien van een keuze voor een curriculum dat naar hoger onderwijs leidt. In Engeland heeft Fuller (1981) Westindische meisjes onderzocht die met hetzelfde probleem te kampen hadden. Zij losten dit op een ingenieuze wijze op, door op school een negatieve attitude voor te wenden maar ondertussen zoveel mogelijk op te letten, en thuis wel hard te studeren. Op die manier konden zij hun onderwijsaspiraties realiseren zonder het respect van hun klasgenoten te verliezen. Wat in de Verenigde Staten en in Engeland al is waargenomen, kan ook hier binnen zwarte scholen in het voortgezet onderwijs gebeuren.

Er zijn onderzoekers die menen dat concentratie van minderheidsgroepen in het onderwijs niet negatief hoeft uit te pakken. Everts e.a. beweren dat zulke scholen een veilige thuishaven voor migranten kunnen vormen, waar zij veel minder of geen discriminatie zullen ervaren en sneller vriendschappen sluiten met medeleerlingen, aangezien velen van hen tot de eigen etnische groep behoren. Dit zou leiden tot een groter welbevinden en een positiever zelfbeeld. Onderzoek wijst uit dat allochtone leerlingen in Nederland over het algemeen met evenveel of met meer plezier naar school gaan dan autochtonen (De Jong, 1987). De theorie dat allochtonen wel gebukt zullen gaan onder negatieve zelfbeelden blijkt empirisch onjuist te zijn (Verkuyten, 1988). Uit overzichtsstudies blijkt niet dat een positiever zelfbeeld leidt tot betere leerresultaten (Sheirer & Kraut, 1979). In hoeverre welbevinden van invloed is op schoolsucces, is evenmin duidelijk. Bovendien, de school is meer dan een bewaarschool waar kinderen plezierig moeten worden beziggehouden. De

belangrijkste doelen zijn het bijbrengen van culturele basisvaardigheden, zoals lezen, rekenen en schrijven, en het leren van andere vaardigheden die een goede voorbereiding vormen op het latere beroepsleven en het participeren in de samenleving. Dit impliceert overigens niet dat het bereiken van deze doelen uitsluitend op een onplezierige manier kan plaatsvinden.

Zwarte scholen scheppen nauwelijks voorwaarden voor een goede integratie in een samenleving waarin de autochtonen dominant zijn, en de allochtonen een kleine, heterogene minderheid vormen. De kans dat allochtone en autochtone leerlingen zo elkaar leren kennen, vriendschap sluiten en leren onderscheid te maken tussen individuen ongeacht hun etnische herkomst, is op zulke scholen wel heel erg klein. Aangezien onderwijs kinderen dient voor te bereiden op de toekomst, weegt het mogelijk voordeel van de sociale beschutting in eigen kring niet op tegen de nadelen.

Op een school waar allochtonen niet in de meerderheid zijn hoeven de genoemde positieve mechanismen niet allemaal op te treden. De taalvoordeel-situatie is wel voortdurend aanwezig en schept gunstige condities. Aspiratieverhoging onder allochtone leerlingen en het handhaven van de gebruikelijke normen kunnen daar bovenop gunstig uitwerken. Bij de scholen met een hoge concentratie geldt het omgekeerde. De kans dat daar extra aandacht veel meer tijd en deskundigheid van docenten vraagt dan beschikbaar zijn, en cumulatie van problemen optreedt, is bijzonder groot. Leerkrachten kunnen daar het zicht op de gebruikelijke standaarden verliezen. In het voortgezet onderwijs is het verre van denkbeeldig dat er ten gevolge van negatieve beïnvloeding een anti-schoolcultuur ontstaat. Hoge concentraties van allochtone leerlingen creëren dus het risico, dat door een bundeling van negatieve condities en mechanismen de leerprestaties omlaag gaan.

De zes genoemde theorieën hebben alle betrekking op mogelijke effecten voor de kwaliteit van het onderwijs en de prestaties van de leerlingen. Er is nog een ander belangrijk facet dat niet uit het oog mag worden verloren. Dat is de sociale integratie. Vooral op dit punt is het zonneklaar dat de zwarte school het moet afleggen tegen de school waar allochtonen in de minderheid zijn. Op een overwegend witte

school kunnen allochtonen vriendschapsrelaties opbouwen met autochtonen. Die kunnen later van pas komen, als ze werk zoeken. Velen vinden een baan via relaties. Het is duidelijk dat allochtonen in dit opzicht groot belang hebben bij autochtone vrienden. Die vinden gemakkelijker werk, niet alleen omdat ze niet gediscrimineerd worden, maar vooral omdat ze meer relaties hebben onder mensen die al werk hebben. Zij beschikken daardoor veel eerder over informatie waar banen vrijkomen dan allochtonen.

Voor concentratiescholen zijn minder gemakkelijk theorieën te bedenken die op positieve uitwerkingen duiden. De thuishaven- of beschuttingstheorie is aanvechtbaar. Zij lijkt hooguit secundaire doelstellingen te dienen, zoals het huidige welbevinden en de huidige zelfbeelden.

De conclusie luidt dat er meer is dat in het voordeel van spreiding pleit dan ertegen. Dit geldt zowel voor de ontwikkelde theorieën, als voor de uitkomsten van het onderzoek. Het bezoeken van scholen waar autochtone leerlingen in de meerderheid zijn, biedt meer zicht op een verkleining van de ongelijke kansen en bevordert de sociale integratie. Het is gezien de hardnekkigheid van educatieve achterstanden van etnische minderheden niet gepast van spreiding alle heil te verwachten. Vanwege diezelfde hardnekkigheid is het evenmin verstandig kansen te laten liggen die tot enige verbetering kunnen leiden. Het is daarom interessant om te kijken hoe de gemeente Gouda vorm geeft aan haar spreidingsbeleid.

## 5 *Het Goudse spreidingsbeleid*<sup>8</sup>

In Gouda hadden enkele bedrijven in de jaren zestig en zeventig Marokkaanse gastarbeiders aangetrokken. Sindsdien vormen de Marokkanen in Gouda de grootste groep onder de allochtonen. Woonconcentratie en gezinshereniging leidde tot het ontstaan van een buurtschool met veel allochtone leerlingen. Dit concentratieproces werd nog versterkt door de faciliteitenregeling. Pas boven bepaalde aantallen krijgen scholen extra docenten. Andere scholen verwijzen op grond hiervan allochtone leerlingen gemakkelijk naar scholen waar ze al ervaring met anderstaligen hebben, in kleinere groepen wordt gewerkt, en leerkrachten voor eigen taal en cultuur aanwe-



zig zijn. De buurtschool met relatief veel Marokkaanse leerlingen 'verkleurde' binnen twee jaar geheel tot een zwarte school. Nieuwe autochtone leerlingen werden niet meer aangemeld en steeds meer autochtone leerlingen uit de hogere leerjaren verhuisden naar een andere school. Na uitvoerig overleg heeft de schoolraad kleuter-lager onderwijs (1980) een notitie opgesteld met daarin een aantal aanbevelingen, gericht aan het gemeentebestuur. Het gemeentebestuur zag de ernst van de situatie in en besloot haar beleid te baseren op twee pijlers. De instroom van allochtone leerlingen moest *beheersbaar* worden gemaakt, en de *kwaliteit* van het onderwijs aan migranten moest worden gewaarborgd. Beheersing was van groot belang, omdat de spontane ontwikkelingen hadden geleid tot een onevenwichtige spreiding. Dit was te meer van belang omdat er elk jaar een omvangrijke nieuwe instroom van allochtone Marokkaanse leerlingen de scholen binnen kwam. Aan het proces van gezinshereniging lijkt nog geen eind te zijn gekomen. Het Goudse basisonderwijs krijgt jaarlijks een instroom die voor 10 procent bestaat uit Marokkaanse leerlingen die hier zijn opgegroeid. Nog eens tien procent komt rechtstreeks uit het land van herkomst. Verder is er nog een allochtone instroom die bestaat uit Surinamers en Antillianen, Turken en Kaap-Verdianen en kinderen van politieke vluchtelingen.

De gemeente heeft een ambtenaar belast met de nadere uitwerking van het beleid en een coördinator aangesteld om dat beleid doorgevoerd te krijgen op de scholen. Voor die laatste functie is een directeur van een lagere school aangetrokken die een goede reputatie had en zich reeds had verdiept in de problematiek. Deze coördinator slaagde erin met de besturen van alle scholen tot overeenstemming te komen. Het heeft wellicht ook geholpen dat in die periode de wethouder van onderwijs een CDA-er was, waardoor het wat gemakkelijker werd de verschillende (bijzondere) schoolbesturen op één lijn te krijgen. Er zijn toen afspraken gemaakt over maximumpercentages. Voor openbare scholen werd een richtlijn van 25 procent aangehouden en voor de bijzondere scholen 15 tot 20 procent. De bijzondere scholen hebben een lager percentage bepleit, omdat zij vrezen dat een relatief groot aantal andersgelovige leerlingen hun eigen (religieuze) identiteit in gevaar zou kun-

nen brengen. Door de nog steeds toenemende instroom van allochtonen komen de afgesproken grenzen steeds meer onder druk te staan. In sommige wijken is de rek er geheel uit. Binnenkort zal daarom moeten worden overlegd over een verhoging van de percentages.

Om de beheersbaarheid te waarborgen wordt er op een centraal punt, nl. bij de coördinatrice van het onderwijsvoorrrangsbeleid informatie ingezameld over wie er binnen komen, waar die leerlingen worden geplaatst, en wat er met hen gebeurt gedurende hun schoolloopbaan. Zij test de leerlingen aan het einde van de basisschool en heeft een belangrijke stem bij de doorverwijzing naar het voortgezet onderwijs.

Een cruciale maatregel is het instellen van een opvangklas geweest, die geografisch los staat van een reeds bestaande school. Om bestuurlijke redenen was wel een administratieve koppeling nodig. De opvangklassen mogen echter niet zichtbaar aan een school gekoppeld zijn, omdat de ervaring heeft geleerd dat deze dan direct een negatief imago krijgt. Het voordeel van zo'n opvangklas is, dat de zojuist gearriveerde 'neveninstromers' een jaar in een relatief beschutte omgeving kunnen wennen aan de Nederlandse situatie. Wanneer ze 'aanspreekbaar' zijn, worden ze geplaatst op een gewone school. Basisscholen accepteren leerlingen tussentijds. In het voortgezet onderwijs ligt dat moeilijker. Die oudere leerlingen verblijven mede daarom soms langer dan een jaar in de opvangklas. Na de opvangklas zijn zij nog lang niet vergelijkbaar met autochtone leerlingen. Het zijn dan 'zorgbreedte-kinderen' die nog veel extra aandacht vereisen. De scholen tonen echter niet veel weerstand tegen het opnemen van kinderen die al een gewenningsproces hebben doorgevoerd.

In de opvangklas zijn de groepen erg klein vanwege de extra faciliteiten. Ook zijn daar leerkrachten Eigen Taal en Cultuur. Regelmatig is er contact met de ouders. Wanneer het besluit valt om de leerling over te plaatsen naar een gewone school wordt met de ouders overleg gevoerd. Het is niet moeilijk om Marokkaanse ouders ervan te overtuigen dat het beter is de kinderen naar een school te sturen waar het aandeel anderstaligen relatief nog gering is. Ook zij hebben een lage dunk van de reeds bestaande concentratieschool. Aangezien de kinderen voor de opvangklas ook al

hebben moeten reizen naar een gebouw buiten de eigen woonwijk, zijn de ouders al aan dat idee gewend. De reiskosten worden door de gemeente Gouda vergoed. Voor de kleuters worden taxi's ingezet, de oudere kinderen gaan met bussen. Dat alles neemt niet weg dat veel Marokkaanse moeders graag een situatie zouden hebben, waarbij zij bij wijze van spreken vanuit hun huis zicht op de school van hun kinderen kunnen hebben. Die wens kan ertoe leiden dat Marokkaanse ouders proberen te verhuizen naar de wijk waar de kinderen geplaatst zijn. Wanneer deze wens gehonoreerd zou worden, dan zou schoolspreiding leiden tot woonspreiding. Hiermee zou de cirkel rond zijn en het probleem weer verdwijnen. Helaas levert de regelgeving stagnatie op. Veel Marokkanen wonen ten gevolge van de stadsvernieuwing en de renovatie thans in nieuwe of goede huizen. Omdat zij al over een goede woning beschikken, worden zij door de afdeling huisvesting niet geaccepteerd als woningzoekende. De OVB-coördinatrice probeert een versoepeling van deze regeling te bewerkstelligen.

Er is een aantal punten die opvallen rond de Goudse aanpak. Dat is in de eerste plaats de consensus die er bestaat tussen de openbare en bijzondere scholen. Ook is van belang dat de meerderheid van de allochtonen afkomstig is uit een bevolkingsgroep, waarbinnen overeenstemming bestaat over het belang van spreiding. Van belang is wellicht ook de kleinschaligheid van de gemeente. Hierdoor kan beleid worden uitgevoerd en gevolgd door een klein groepje mensen. De direct betrokkenen bij het beleid hebben een goede verstandhouding opgebouwd met de Marokkaanse bevolkingsgroep. Het is hierdoor niet moeilijk om ouders te overreden hun kinderen te plaatsen op scholen buiten hun wijk. Dit alles leidt ertoe dat de spreiding in Gouda nu al vele jaren 'beheerst' verloopt. Het aantal concentratiescholen is al die tijd tot die ene school beperkt gebleven.

Het hele beleid is gebaseerd op vrijwillige keuze. De besturen van scholen hebben afspraken gemaakt, die de bijzondere scholen strikt genomen niet hoeven te maken. Zij hebben grondwettelijk de vrijheid om niet- en andersgelovigen te weigeren. Echter, de meeste bijzondere scholen in Nederland, vooral in de grote steden, accepteren al geruime tijd niet- en andersgelovige leerlingen. Zij kunnen

onoprecht overkomen en de verdenking op zich laden een discriminerend beleid te voeren, indien zij nu opeens hun deuren geheel zouden sluiten voor allochtone leerlingen. Dat neemt niet weg, dat niemand bijzondere scholen kan dwingen overeenkomsten met andere scholen te sluiten over de verdeling van leerlingen. Het spreidingsbeleid kan dus alleen tot stand komen indien bijzondere scholen hieraan vrijwillig hun medewerking lenen.

Dat geldt ook voor een andere pijler onder dit beleid. Wanneer allochtone ouders erop staan hun kind in te schrijven op een school, die volgens de overeengekomen normen 'vol' is, dan kan niemand de kinderen van deze ouders de deur wijzen. Dit geldt niet alleen voor openbare scholen, maar vermoedelijk ook bijzondere scholen die niet strikt zijn geweest in hun aannamebeleid. Nederlandse overheden kunnen ten aanzien van spreiding geen machts-dwangstrategie hanteren. Aangezien spreiding om meerdere redenen te verkiezen is boven concentratie, is het goed dat Gouda bewijst dat een strategie van overtuiging of overreding wel gerealiseerd kan worden. Onderzoek zal moeten uitwijzen of de schoolloopbanen en de sociale integratie van Marokkaanse leerlingen in Gouda straks inderdaad gunstig zullen afsteken bij die van vergelijkbare groepen in steden waar geen spreidingsbeleid wordt gevoerd.

#### Noten

1. Het spreken over 'zwarte' en 'witte' scholen maakt een weinig genuanceerde indruk. Echter, sinds de Amerikaanse neger er zich van bewust is geworden dat 'black is beautiful', noemt hij zichzelf bewust zwart. Inmiddels lijkt er zelfs sprake van enig cultureel imperialisme. De term wordt ook van toepassing verklaard op alle etnische minderheden, dus met inbegrip van Zuid-europeanen, Turken en Arabieren. Binnen ditzelfde denkkader past ook de term blanke niet meer zo goed, en wordt steeds vaker over witte mensen en scholen gesproken.
2. If men define situations as real, they are real in their consequences. Deze stelling werd door W. I. Thomas naar voren gebracht op een conferentie in 1938, geciteerd door J. Madge (1962).
3. Gegevens over het Goudse spreidingsbeleid zijn verkregen tijdens gesprekken met OVB-coördinatrice Liesbeth Vervoorn. Zij speelt al geduren-

de vele jaren een belangrijke rol in het Goudse spreidingsbeleid.

### Literatuur

- Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel. *De hele wereld in school*. Amsterdam: ABOP, z.j.
- Anrig, G., Educational standards, testing and equity. *Phi Delta Kappan*, 1985, 66, 623-625.
- Blauw, P. W. & S. J. Ravenstein-Willis, *Buitenstaanders in een buitenwijk*. Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam: 1984.
- Braddock, J. H., School Desegregation and Black Assimilation, *Journal of Social Issues*, 1985, Vol. 41, No. 3, 9-22.
- Braddock, J. H. & J. M. McPartland, The Social and Academic Consequences of School Desegregation. *Equity and Choice*, February 1988, Vol. IV.
- Braster, J. F. A., *De kwaliteit van het openbaar onderwijs*. Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit Rotterdam, maart 1988.
- Brookover, W. B. & E. L. Erickson, *Sociology of Education*. The Dorsey Press, Homewood: Illinois, 1975.
- Bruce La Pierre, D., The St. Louis Plan: Substantial Achievements and Unfulfilled Promises. *Equity and Choice*. February 1988, Vol. IV.
- Bruyne, D. de, *Niet Samen, Maar Apart? "Bruine" versus "blanke" scholen*. Doctoraalscriptie Onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden, april 1988.
- Carithers, M. W., School Desegregation and Racial Cleavage, 1954-1970: A review of the Literature. *Journal of Social Issues*, 1970, Vol. 26, No. 4.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistisch zakboek 1987*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1987.
- Coleman, J. S., Families and Schools. *Educational Researcher*, 1988, August-September, 32-38.
- Crain, R. L. & R. E. Mahard, Desegregation and Black Achievement. A review of the research. *Law and Contemporary Problems*, Summer 1979, Vol. 42, No. 3, 17-56.
- Davis, J. A., The Campus as a Frog Pond: An Application of the Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology*, 1966, 72, 17-31.
- Dors, H. G., Structurele belemmeringen voor etnische minderheidsgroepen in het onderwijs. *Migrantenstudies*, 1988, 4, nr. 1, 37-49.
- Epstein, J. L., After the Bus Arrives: Resegregation in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues*, 1985, Vol. 41, No. 3, 23-43.
- Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen, *De Cultureel-Etnische Situatie op OVB-scholen*. Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht: 1986.
- Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS, 1983.
- Fordham, S., Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review*, February 1988, Vol. 58, No. 1, 54-84.
- Fuller, M., Black girls in a London Comprehensive. In: A. James & R. Jeffcoate (Eds.), *The School in a Multicultural Society*. London: Open University Press, 1981.
- Gemeente Rotterdam, *Leegloop en toeloop: Nota over de bevolkingsbewegingen in Rotterdam*. Rotterdam: 1979.
- Gemeente Rotterdam, *Evenredige verdeling: kleur en/of kansen?* Rapport van de werkgroep Schoolpopulatie, Rotterdam: 1987.
- Graaf, P. M. de, *De invloed van culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht: 1987.
- Hawley W. & S. Rosenholtz, *Achieving Quality Integrated Education*. National Education Association, Washington: 1986.
- Herfs, P. G. H., *Opvang van allochtone leerlingen in het Utrechts Voortgezet Onderwijs*, Vakgroep Onderwijskunde. Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht: 1987.
- Jencks, Chr., e.a., *Inequality*. New York: Basic Books, 1972.
- Jong, M. J. de, (m.m.v. J. M. van der Tas) *Wat hebben zij bereikt?* Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam: 1982.
- Jong, M. J. de, *Herkomst, kennis en kansen*. Lisse: Swets Zeitlinger, 1987.
- Madge, J., *The Origins of Scientific Sociology*. New York: The Free Press, 1962.
- Marwijk Kooy - Von Baumhauer, L. van, *Scholen verschillen*. Rotterdam: 1984.
- McPartland, J. & J. Braddock, Going to college and getting a good job: The impact of desegregation. In: W. D. Hawley (Ed.) *Effective School Desegregation*. (pp. 141-154). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Mee, G. van der, Kritische Reacties op Amsterdamse Nota. *Het Schoolblad*, 1988, 3, 4 februari, 24-25.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf*. Harlingen: Flevo-druk, 1984.
- Michael, J. A., High School Climates and Plans for Entering College. *Public Opinion Quarterly*, 1961, 585-595.
- Miedema, W., Instellen van schoolwijken heilloze weg. *Samenwijs*, 1988, 8, nr. 8, april, 290-292.
- Mortimore P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob, *School Matters*. Somerset: Open Books, 1988.
- Orfield, G., School Desegregation in the 1980s.

- Equity and Choice*, February, 1988, Vol. IV, 25-28.
- Parreren, C. F. van, De invloed van sociaal milieu en onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van het kind. In: K. Doornbos (red.), *Naar rechtvaardig onderwijs*. Baarn: Ambo, 1982.
- Penninx, R., De mythe van verkleurend Nederland. *Intermediair*, 1984, 20, nr. 11.
- Pettigrew T. F., The Negro and Education: Problems and Proposals. In: I. Katz & P. Gurin (Eds.), *Race and the Social Sciences*. New York: Basic Books Inc. 1969.
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore & J. Ouston, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerset: Open books, 1979.
- Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1987.
- Scheirer, M. A. & R. E. Kraut, Increasing Educational Achievement via Self Concept Change. *Review of Educational Research*, 1979, Vol. 49, 131-150.
- Schofield J. W. & H. A. Sagar, Peer Interaction Patterns in an Integrated Middle School. *Sociometry*, 1977, Vol. 40, No. 2, 130-138.
- Schoolraad Kleuter/Lager Onderwijs, *Beleidsadviezen aan het gemeentebestuur van Gouda*. Gouda, 31 augustus 1980.
- Scott, R. R. & J. M. McPartland, Desegregation as National Policy: Correlates of Racial Attitudes. *American Educational Research Journal*, Fall 1982, Vol. 19, No. 3, 397-414.
- Slavenburg, J. H., *Onderwijsstimulering en gezinsactivering: effecten van programma's van het project Onderwijs en Sociaal Milieu op de schoolprestaties van eersteklassers lager onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO/OSM, 1986
- Slavin, R. E., Cooperative Learning and Desegregation. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective School Desegregation* (pp. 225-244). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Sowell, T., *Ethnic America*, New York: Basic Books, 1981.
- St. John, N. H., *School Desegregation: Outcomes for Children*. New York: Wiley & Sons, 1975.
- Taylor, W. L., Brown in Perspective. In: W. D. Hawley (Ed.), *Effective School Desegregation* (pp. 15-34). Beverly Hills: Sage Publications, 1981.
- Teunissen, J., *Etnische relaties in het basisonderwijs. "Witte" en "zwarte" scholen in de grote steden*. Wageningen: 1988.
- Verkuyten M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Wijnstra, J., Leesvaardigheid van Nederlandse cumi-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.
- Willis, P., *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.
- Wilson, A. B., Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 1959, 836-845.
- Wilson, W. J., The Urban Underclass. In: L. W. Dunbar (Ed.) *Minority Report*, New York: 1984.
- Wortman, P. M. & F. B. Bryant, School Desegregation and Black Achievement. An Integrative Review. *Sociological Methods & Research*. 1985, Vol. 13, No. 3, 289-324.

#### *Curriculum vitae*

*M. J. de Jong* (1944) heeft na het behalen van de akte M.O.-A wiskunde, lesgegeven in het voortgezet onderwijs. Van 1973 tot 1979 studeerde hij sociologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Vanaf 1979 werkt hij bij de Sociale Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam, thans als universitair hoofddocent voor het vakgebied sociologie en sociaal beleid, in het bijzonder op het terrein van educatie en cultuur. Hij is in 1987 gepromoveerd op een onderzoek naar de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Voorts heeft hij gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* en *The Netherlands' Journal of Sociology*.

*Adres*: Erasmus Universiteit Rotterdam, Afdeling Onderwijsonderzoek, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

*Manuscript aanvaard 14-12-'88*

## Summary

Jong, M. J. de. 'Increasing segregation in Dutch schools: causes, consequences and a possible solution.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 61-73.

In more than 100 Dutch primary schools the percentage of migrant pupils is higher than 80. This educational apartheid resulted from segregated housing of ethnic minorities and white flight of Dutch people. The article starts with a description of educational desegregation in the United States, and the appraisal of scientific studies into the effects of this policy. More often positive than negative effects are found. The few studies that have been carried out in the Netherlands show the same pattern. Six causal mechanisms are presented that can explain the positive impact of desegregation or the negative impact of segregation on educational careers and social integration of ethnic minorities. The article ends with a brief description of the approach of Gouda, the only town in Holland with a policy of desegregation.