

# De verwachtingen waargemaakt?

## Twée decennia islamitische basisscholen

Geert Driessen<sup>1</sup>

### Summary

#### *Expectations met?*

#### *Two decades of Islamic primary schools*

*The first Islamic primary schools were established in 1988 in the Netherlands, out of discontent with existing schools. Currently, there are more than forty of such schools, which aim to educate children to become good Muslims, and improve the quality of education and children's achievement levels. Since the very start, Islamic schools have been the cause of much controversy. Most concerns focus on the consequences of self-segregation for children's integration in Dutch society. This article examines the schools' output in terms of attitudinal and behavioral factors (such as well-being, self-efficacy and social behavior) and achievement levels. Data are drawn from the 2005 cycle of the PRIMA cohort study and include 45,000 students at 450 schools. The results show that Islamic schools perform somewhat better than schools with a comparable socio-economically disadvantaged student population, but continue to lag considerably behind the average Dutch school. The general conclusion is that Islamic schools are a long way from achieving their aims.*

### 1. Inleiding

De laatste jaren staan islamitische scholen weer volop in de belangstelling (Driessen & Merry, 2006). De boodschap is echter zelden positief en de problemen lijken zich op te stapelen. Zeker met betrekking tot de twee islamitische scholen voor voortgezet onderwijs, maar ook ten aanzien van sommige islamitische basisscholen zijn er in toenemende mate zorgen over de slechte kwaliteit van het onderwijs en de ondermaatse leeropbrengsten. Bovendien is er in enkele gevallen sprake van grote bestuurlijke en financiële problemen en zelfs gerede verdenking van en veroordeling wegens het plegen van strafbare feiten. Daarnaast bestaat de voortdurende dreiging van sluiting van scholen omdat zij niet voldoen aan de norm wat betreft het minimum leerlingenaantal (MinOCW, 2007a, b, c).

Naar aanleiding van deze problemen heeft het ministerie van OCW uiteenlopende maatregelen genomen, variërend van het maken van dwingende prestatie-afspraken tot sluiting van

enkele scholen en het nemen van juridische stappen jegens malverserende besturen. Omdat de indruk bestaat dat er steeds achter de feiten aan wordt gelopen, heeft het ministerie tevens een wetsvoorstel aangekondigd dat aanvullende bevoegdheden geeft om directer te kunnen ingrijpen. Bovendien heeft de Inspectie van het Onderwijs verzocht *alle* islamitische scholen grondig door te lichten (MinOCW, 2007d).

Al deze negatieve publiciteit heeft er bij de koepelorganisatie van islamitische scholen ISBO (Islamitische Scholen Besturen Organisatie) toe geleid dat zij het mandaat van haar leden heeft verworven om ruziënde, frauderende en falende besturen af te kunnen zetten. Zij hoopt door kordater op te treden het danig beschadigde imago van de islamitische 'zuil' te kunnen herstellen en de kwaliteit van het onderwijs te kunnen opschroeven.

Het islamitisch onderwijs kampt dus met verschillende, samenhangende, problemen. De belangrijkste zijn wel de bestuurlijke perikelen en de onderwijskwaliteit en -opbrengsten. Dit artikel richt zich op dat laatste probleempunt. De centrale vraag luidt of er reden is tot bezorgdheid wat betreft de opbrengsten van islamitische scholen. In het verleden hebben we hier al enkele malen onderzoek naar verricht, de laatste keer had betrekking op de situatie in 1999 (bijvoorbeeld Driessen & Bezemer, 1999; Driessen, 2000). De resultaten van deze studies waren niet echt bemoedigend. Daarna hebben zich echter enkele gebeurtenissen voorgedaan die diepe sporen hebben getrokken in de Nederlandse samenleving. Na de aanslagen van '9/11' en de opkomst van Pim Fortuyn zijn het politieke klimaat en de publieke opinie met betrekking tot de islam dramatisch omgeslagen (Driessen & Merry, 2006). Dit heeft ook zijn neerslag (gehad) op de islamitische scholen; deze hebben sindsdien te maken gekregen met aanzienlijk meer controle dan voorheen. Het niet gericht zijn op integratie (casu quo assimilatie) wordt nauwelijks meer getolereerd. Mogelijk dat deze toegenomen pressie op het islamitisch onderwijs heeft geleid tot meer aandacht voor de kwaliteit en tot hogere opbrengsten. Voor het voortbestaan van de betreffende scholen is dat laatste een *sine qua non*. Er is daarmee dus alle aanleiding om op basis van recente gegevens te onderzoeken hoe islamitische scholen er in dit opzicht momenteel voor staan.

## 2. Probleemstelling

### 2.1 *Beoogde opbrengsten*

In de jaren zeventig van de vorige eeuw was er onder islamitische ouders ontevredenheid ontstaan over de aard en kwaliteit van het onderwijs dat hun kinderen ontvingen. Ze vonden dat er op de bestaande scholen onvoldoende aandacht was voor de islam en dat daardoor hun kinderen niet werden opgevoed tot goede moslims. Er werd geen koranonderwijs gegeven en er was geen aandacht voor islamitische feestdagen, bidden en vasten; tijdens de geschiedenis- en biologielessen werden eenzijdig westers-christelijke opvattingen gedoceerd. Daarnaast waren de ouders bezorgd geraakt over de tegenvallende onderwijsresultaten op de bestaande scholen. Dit werd onder meer toegeschreven aan het egalitaire en permissieve pedagogisch-didactische kli-

maat op die scholen en de disbalans tussen enerzijds cognitieve en anderzijds sociale en emotionele vaardigheden. Daarnaast werd ook de geringe ouderparticipatie als zorgpunt genoemd, wat in verband werd gebracht met het niet-aansluiten bij de thuiscultuur van de kinderen door de leerkrachten (Aarsen & Jansma, 1992; Landman, 1992).

De Nederlandse grondwet kent de vrijheid van onderwijs en het recht op bekostiging daarvan. Om een oplossing te vinden voor de door hen gesignaleerde problemen op reguliere scholen hebben (zaakwaarnemers van) islamitische ouders gebruikgemaakt van de mogelijkheden die de wet biedt. In 1980 zijn de eerste initiatieven genomen om te komen tot de stichting van basisscholen op islamitische grondslag. Zowel op lokaal als landelijk niveau werd in de politiek en media een discussie gevoerd over de wenselijkheid van een nieuwe zuil. Was de algemene houding aanvankelijk nog afwachtend en tolerant, in de loop van de jaren verschoof die naar kritisch en zelfs openlijk afwijzend (Driessen & Merry, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2003). Het duurde uiteindelijk tot 1988 voordat de eerste islamitische scholen zich konden vestigen.

Islamitische scholen kennen grofweg twee doelstellingen: (1) het leveren van een bijdrage aan de cultureel-religieuze identiteitsontwikkeling van de kinderen in de geest van de islam en (2) het verhogen van het onderwijsniveau door verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Driessen & Bezemer, 1999; Shadid & Van Koningsveld, 1992). De nadruk die op elk van beide doelen wordt gelegd, verschilt van school tot school en daarbinnen van geleding tot geleding (Aarsen & Jansma, 1992; Teunissen, 1990). Men hoopt die doelen te verwezenlijken door onder meer: het aanstellen van moslimleerkrachten; het geven van islamitisch godsdienstonderwijs; het hanteren van gedrags- en kledingsregels; het scheiden van jongens en meisjes tijdens het reguliere onderwijs en het gym- en zwemonderwijs; het gezamenlijk bidden, rekening houden met de ramadan en vieren van islamitische feestdagen; het bevorderen van ouderparticipatie; het geven van speciale aandacht aan het taalonderwijs; en het zonodig kuisen en/of aanvullen van biologie- en geschiedenisboeken.

De algemene vraagstelling van dit artikel luidt in hoeverre islamitische basisscholen hun doelstellingen hebben gerealiseerd en de gewekte verwachtingen hebben waargemaakt. Het artikel concentreert zich op één van de doelen, namelijk het verhogen van de opbrengsten. 'Opbrengsten' wordt hier ruim geïnterpreteerd, niet alleen in termen van cognitieve factoren als taal- en rekenprestaties, maar ook qua niet-cognitieve factoren, in casu attitudes en gedragskenmerken. De doelen van islamitische scholen zijn relatief geformuleerd ten opzichte van de 'bestaande' scholen. De vergelijking van islamitische scholen met scholen met een soortgelijke leerlingpopulatie ('zwarte' achterstandsscholen) staat centraal; daarnaast wordt een vergelijking gemaakt met de gemiddelde basisschool.

## *2.2 Mogelijke verklaringen voor verschillen in opbrengsten*

Als het gaat om de verklaring van de onderwijsopbrengsten van islamitische scholen komen twee onderwijssociologische perspectieven bij elkaar, namelijk het achterstandsperspectief en het denominatieperspectief (vergelijk Dijkstra, Jungbluth & Ruiter, 2001). Islamitische scho-

len zijn vanwege de specifieke samenstelling van hun leerlingenpopulatie per definitie achterstandsscholen; nagenoeg alle kinderen zijn allochtoon en komen uit de laagste sociaal-economische milieus. Tegelijkertijd vormen de islamitische scholen een (nieuwe) denominatie in het verzuilde Nederlandse onderwijsstelsel. Beide verklaringsperspectieven hebben in de loop van de jaren tot uiteenlopende thesen geleid. Hoewel deze in dit artikel niet allemaal getoetst (kunnen) worden, passeren de belangrijkste de revue. Daarbij dient overigens bedacht te worden dat er nog nauwelijks empirisch onderzoek naar islamitische scholen is verricht; wat betreft de denominatie van scholen richt vrijwel al het onderzoek zich op de hoofdrichtingen, te weten het katholieke, protestantse en openbare onderwijs, danwel op een vergelijking van openbaar met bijzonder onderwijs (Dijkstra, 1997).

Islamitisch onderwijs is een vorm van bijzonder onderwijs. Vergeleken met het openbaar onderwijs liggen de prestaties in het bijzonder onderwijs in het algemeen hoger, omdat in die sector de bestuurlijke schaal minder groot is. Met name de korte, informele lijnen tussen schoolbestuur en schoolteam zouden kwaliteitsverhogend werken (Hofman, 1997). Er zijn echter aanwijzingen dat als gevolg van recente schaalvergrotingsoperaties dat voordeel voor het bijzonder onderwijs aan het verdwijnen is (Dronkers, 2004). Voor islamitische scholen speelt dit echter niet: islamitische schoolbesturen hebben vaak slechts één of enkele scholen onder hun gezag.

Dat het onderwijs op bijzondere scholen effectiever is dan dat op openbare scholen ligt mogelijk ook aan het feit dat, hoewel zij zich nauwelijks nog richten op religieuze socialisatie, zij wel in sterkere mate niet-cognitieve doelen nastreven, zoals tolerantie, samenwerking en discipline. Dit type factoren werkt via een gunstiger schoolklimaat, met zich beter gedragende leerlingen en een hoger moreel van het schoolteam, wellicht positief door op de cognitieve onderwijsopbrengsten (Dronkers, 2004; Dronkers & Robert, 2004).

Veel ouders kiezen welbewust voor het eigene van een bijzondere school. Deze vorm van zelfselectie leidt er eerder toe dat een dergelijke school een gemeenschap ('community') wordt met gedeelde waarden, sterke sociale banden en uitgebreide netwerken. Leerlingen op deze scholen kunnen daarvan profiteren, wat zich mogelijk vertaalt in betere prestaties (Dijkstra & Veenstra, 2000; Dijkstra, Dronkers & Karsten, 2004).

Islamitische scholen zijn per definitie 'zwarte' scholen. Voor de verklaring van de lage opbrengsten van dergelijke scholen wordt wel aangesloten bij de hulpbronnentheorie (Van der Slik, Driessen & De Bot, 2006). Van belang hierbij is het culturele, sociale en linguïstische kapitaal waarover ouders en kinderen kunnen beschikken (Bourdieu & Passeron, 1977; Coleman, 1988; Putman, 1995). Allochtone kinderen uit lagere sociaal-economische milieus beschikken doorgaans over minder hulpbronnen dan autochtone kinderen uit hogere sociaal-economische milieus. Wanneer veel van deze kinderen bij elkaar op een school zitten, kunnen ze ook nauwelijks profiteren van elkaars hulpbronnen. Tevens wordt hun taalontwikkeling belemmerd door gebrek aan contact met autochtone leerlingen die de Nederlandse taal spreken (vergelijk Carrington & Luke, 1997).

Een ander type verklaring voor de lage prestaties van 'zwarte' scholen legt de nadruk op de invloed van de 'peer group' (Caldas & Bankston, 1997). Klasgenoten creëren hun eigen sociale

context, los van de individuele achtergrond en deze context beïnvloedt het prestatieniveau van de leerlingen. Relevante factoren hierbij zijn gedeelde overtuigingen, gewoonten en 'peer pressure' om niet te excelleren (Ogbu, 1988). De 'peer group' kan de prestaties van de individuele leerlingen niet alleen direct beïnvloeden, maar ook indirect via de (stereotype) perceptie van de leerkracht van die 'peer group'. Negatieve percepties kunnen leiden tot lage verwachtingen en via een 'self-fulfilling prophecy' tot onderpresteren (Driessen, 2002, 2007b).

### 2.3 Hypothesen

Op basis van de hierboven genoemde verklaringen kunnen bepaalde verwachtingen en hypothesen worden geformuleerd. Hierna volgen vier hypothesen: bij de eerste twee ligt het accent op het denominatieperspectief, bij de laatste twee op het achterstandsperspectief.

De islamitische scholen verwachten dat door onderwijs aan te bieden dat tegemoet komt aan de wensen van de ouders en wordt gegeven in een omgeving die qua religie en cultuur aansluit bij de thuissituatie, de kinderen zich beter op hun gemak zullen voelen, betere relaties zullen hebben met leerkrachten en medeleerlingen, een betere werkhouding zullen ontwikkelen en meer zelfvertrouwen zullen krijgen. De motivatie van de ouders, de sterke 'community' van islamitische ouders, en het ethos van het schoolteam zouden daarvoor gunstige omstandigheden kunnen bieden.

*Hypothese 1: Religieus-culturele congruentie.* Leerlingen op islamitische scholen scoren wat betreft een aantal houdings- en gedragskenmerken veel beter dan leerlingen op scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie en beter dan leerlingen op de gemiddelde basisschool.

Ook verwachten islamitische scholen dat door hun op de specifieke populatie toegesneden pedagogiek en didactiek, door hun nadruk op de basisvaardigheden (taal, rekenen) en door hun aandacht voor ouderparticipatie de leerlingen betere prestaties zullen leveren en naar hogere vormen van voortgezet onderwijs zullen doorstromen. Ten opzichte van vergelijkbare, niet-islamitische scholen zijn de islamitische scholen daarmee wellicht in het voordeel; in een vergelijking met de gemiddelde basisschool zullen de nadelen van de concentratie van allochtone leerlingen uit lagere milieus echter een dempend effect hebben op de opbrengsten.

*Hypothese 2: Pedagogisch-didactische afstemming.* Leerlingen op islamitische scholen scoren wat betreft de prestaties in de kernvakken en adviezen voor voortgezet onderwijs veel hoger dan leerlingen op scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie en hoger dan leerlingen op de gemiddelde basisschool.

Naast de twee hoofdzakelijk vanuit het denominatieperspectief geformuleerde hypothesen kunnen ook twee hypothesen worden geformuleerd vanuit het achterstandsperspectief. Kinderen op islamitische scholen beschikken over weinig voor het Nederlandse onderwijs relevante culturele, sociale en linguïstische hulpbronnen. Ze verschillen daarin niet van leerlingen op vergelijkbare scholen, maar wel van die op de gemiddelde school.

*Hypothese 3: Hulpbronnen deficits.* Leerlingen op islamitische scholen scoren wat betreft hun prestaties en adviezen even hoog als leerlingen op vergelijkbare niet-islamitische scholen, maar veel lager dan die op de gemiddelde school.

Op 'zwarte' scholen is er sprake van 'peer pressure', die niet alleen via de leerlingen zelf een negatieve uitwerking heeft, maar ook via de verwachtingen van hun leerkrachten. Vanwege het hoge 'community'-gevoel van schoolteam, ouders en leerlingen zal die druk op islamitische scholen echter eerder positief dan negatief zijn.

*Hypothese 4: Positieve 'peer pressure'.* Leerlingen op islamitische scholen scoren wat betreft hun gedrag en houding, en daardoor ook prestaties en advies, veel beter dan leerlingen op vergelijkbare scholen en even hoog als leerlingen op de gemiddelde school.

### 3. Achtergronden van het islamitisch onderwijs

#### 3.1 De scholen en het onderwijs

In het schooljaar 2006/2007 waren er 46 islamitische basisscholen (en twee islamitische scholen voor voortgezet onderwijs en twee – niet-bekostigde – universiteiten) met in totaal ongeveer 10.000 leerlingen. Bij de start van het schooljaar 2007/2008 is het aantal islamitische scholen verminderd met vier; deze scholen zijn gesloten in verband met herhaaldelijk slecht presteren, bestuurlijke malversaties of te geringe leerlingenaantallen. Die aantallen spelen de scholen steeds vaker parten. Enkele jaren geleden schatte Van Kessel (2004) op grond van een serie peilingen naar schoolvoorkeuren dat 30 tot 40 procent van de Turkse en Marokkaanse ouders hun kinderen naar een islamitische school zou sturen als die er in hun omgeving zou zijn en dat er daarmee behoefte was aan nog 120 extra scholen. Een representatief onderzoek van Phalet en Ter Wal (2004) bevestigde die schatting; zij vonden dat 25 procent van de Turkse en 35 procent van de Marokkaanse ouders de voorkeur geeft aan een islamitische school. Voorkeuren van ouders komen echter niet altijd overeen met hun uiteindelijke gedragingen. Als puntje bij paaltje komt en de ouders concreet een beslissing moeten nemen om hun kind bij een school aan te melden, blijkt steeds meer dat zij door de voortdurende negatieve media-aandacht de kat uit de boom kijken. Het gevolg daarvan is dat als scholen hun poorten eenmaal hebben geopend zij (veel) te weinig leerlingen krijgen en daarom sluiting dreigt.

Islamitische scholen worden in hoofdzaak bezocht door ofwel Marokkaanse ofwel Turkse leerlingen, en daarnaast ook door kinderen van vluchtelingen uit het Midden-Oosten en Afrika, en door Surinaamse kinderen. Praktisch al deze kinderen komen uit de laagste sociaal-economische milieus. De – gunstige – consequentie hiervan is dat de scholen in het kader van het achterstandenbeleid veel extra subsidie ontvangen en dus veel extra leerkrachten kunnen aanstellen en met kleine klassen kunnen werken (Inspectie van het Onderwijs, 2003). De scholen zijn meestal gehuisvest in oudere, toch al leegstaande gebouwen. Dikwijls vervullen ze een

streekfunctie, ze betrekken hun kinderen uit de wijde omgeving. Voor de betreffende kinderen betekent dit lange reistijden; ze worden 's morgens vroeg met busjes thuis opgehaald en daar 's avonds weer afgeleverd. Omdat ze ook vaak relatief laat naar bed gaan, zeker tijdens de ramadan, is vermoeidheid niet abnormaal (Driessen & Bezemer, 1999). De ouders van de kinderen wijken op enkele punten af van ouders van vergelijkbare 'zwarte' scholen: ze hechten meer belang aan het geloof, zijn minder op de Nederlandse cultuur gericht en spreken ook minder vaak Nederlands (Driessen, 1997). Het belangrijkste onderscheid is echter natuurlijk het feit dat ze daadwerkelijk de keuze hebben gemaakt voor een islamitische school. In hoeverre dat louter hun eigen keuze is geweest of dat de druk van 'de moskee' daar een belangrijke rol bij heeft gespeeld is onduidelijk. De ouders zijn weliswaar gemotiveerd hun kinderen naar een islamitische school te sturen, maar de pogingen van de school om de ouderbetrokkenheid en -participatie te vergroten stellen teleur. Dat heeft te maken met het lage opleidingsniveau van de ouders, het idee dat zij onderwijs niet als hun verantwoordelijkheid zien, communicatieproblemen en de afstand in het geval het een streekschool betreft (Driessen & Bezemer, 1999).

Islamitische scholen hebben vaker relatief jonge en minder ervaren leerkrachten, iets wat waarschijnlijk te maken heeft met het feit dat het betrekkelijk nieuwe scholen betreft. Dit hoeft overigens niet alleen een nadeel te zijn: wellicht zijn dergelijke leerkrachten juist beter op de hoogte van de nieuwste pedagogisch-didactische inzichten. In tegenstelling tot wat men zou verwachten, onderscheiden islamitische scholen zich niet zo sterk van andere scholen ten aanzien van de etnische en religieuze samenstelling van het onderwijzend team. Het overgrote deel van de leerkrachten heeft zelf geen islamitische achtergrond, maar is autochtoon en heeft geen of een christelijke geloofsachtergrond. Dit wordt vooral veroorzaakt doordat er te weinig bevoegde moslimleerkrachten beschikbaar zijn, die bovendien gemotiveerd zijn om op een islamitische school te werken. Dit roept natuurlijk de vraag op in hoeverre de niet-moslimleerkrachten de islamitische identiteit kunnen overdragen. Een manier om daar vorm aan te geven is het naleven van allerlei gedragsregels en kledingsvoorschriften uit het arbeidsreglement dat de leerkrachten bij aanvaarding van hun aanstelling moeten ondertekenen en waaraan ze zich dienen te conformeren. Een andere manier waarop invulling wordt gegeven aan de overdracht van de islamitische identiteit is het vieren van islamitische feestdagen, het gezamenlijk bidden, het rekening houden met de ramadan, en het tijdens de lessen aandacht besteden aan typisch islamitische aspecten (bijvoorbeeld bij geschiedenis- en biologielessen). Daarnaast wordt op de scholen islamitisch godsdienstonderwijs gegeven, meestal één of enkele uren per week. Dit onderwijs heeft zowel een belijdend als informerend karakter. Het vinden van (bevoegde, Nederlandssprekende) godsdienstleerkrachten vormt een probleem (Driessen & Bezemer, 1999). Lange tijd was er geen geschikt lesmateriaal beschikbaar, maar onlangs is er een in Nederland ontwikkelde islamitische godsdienstmethode op de markt gekomen. Problematisch is dat er geen of te weinig aandacht is voor andere geestelijke stromingen dan de islam, terwijl dat volgens de wet verplicht is (Inspectie van het Onderwijs, 2002).

Veel van de (voornamelijk vrouwelijke) groepsleerkrachten bevinden zich in een precare positie. Zij dienen zich van hun bestuur aan islamitische voorschriften te houden (hoofddoek, wijde kleding, geen make-up, geen handen schudden, et cetera) en moeten zich tegenover de

buitenwacht steeds opnieuw verantwoorden voor de keuze van hun werkplek (terwijl ze meestal gewoon een baan willen hebben). Ook directeurs bevinden zich in een ongemakkelijke positie. Zij moeten vaak manoeuvreren tussen de (qua geloof van matig liberaal tot orthodox variërende) wensen van de besturen, die overigens qua onderwijsinhoud en -regelgeving niet altijd even deskundig zijn, en het grotendeels autochtone, niet-islamitische team dat gewoon de Nederlandse normen en waarden na wil streven. En dit alles nog los van de moeilijk tot participatie te bewegen ouders, de continue negatieve media-aandacht en publieke opinie en de controles van de onderwijsinspectie. De veel voorkomende vacatures voor de positie van directeur zijn er een aanwijzing voor dat dit geen lichte baan is. Besturen van islamitische scholen bestaan nagenoeg volledig uit mannen. De voorzitter en secretaris zijn vaak mbo- of hbo-opgeleid, de overige leden hebben soms nauwelijks een opleiding genoten. Zeer ongewoon is dat bestuursleden regelmatig dubbelfuncties hebben. Ze zijn niet alleen bestuurder, maar bijvoorbeeld ook beleidsmedewerker of manager op hun eigen school (Driessen & Bezemer, 1999).

### *3.2 De opbrengsten van het onderwijs*

De resultaten van het empirische onderzoek naar islamitische scholen laten zich vanuit twee invalshoeken samenvatten, namelijk de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de opbrengsten van dat onderwijs. Ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs blijkt dat islamitische scholen in veel opzichten 'gewone' scholen zijn, die echter alleen al vanwege hun specifieke populatie afwijken van de doorsneeschool. Op deze scholen is gemiddeld genomen relatief veel aandacht voor het eigene van de leerlingen, zowel wat betreft hun (islamitische) identiteit als ook hun specifieke thuissituatie, in casu achterstandssituatie. Er is bijvoorbeeld veel aandacht voor de aansluiting bij de leefwereld en het niveau van de leerlingen en contact met de ouders. Maar ook wordt NT2 (Nederlands als Tweede Taal) belangrijk gevonden, evenals extra instructie bij rekenen en huiswerk. Tevens richten islamitische scholen zich met betrekking tot de kernvakken vaak op dezelfde minimale einddoelen voor alle leerlingen. Op deze punten springen islamitische scholen er positief uit ten opzichte van vergelijkbare 'zwarte' scholen. Ook scoren islamitische scholen beter op het merendeel van de zogenoemde kwaliteitsstandaarden van de Inspectie van het Onderwijs (2002, 2003).

Het beeld ontstaat van een wat traditionele, strenge school met veel aandacht voor de basisvaardigheden die worden bijgebracht in een gestructureerde omgeving waarbij effectief wordt omgegaan met de leertijd. Tevens is er veel aandacht voor de sociaal-emotionele aspecten van de opvoeding. De wijze waarop op islamitische scholen onderwijs wordt gegeven sluit daarom sterk aan bij wat wel 'effectief achterstandsonderwijs' wordt genoemd (Gijsberts, 2006). Centrale elementen van die aanpak betreffen de nadruk op de tijd die wordt besteed aan de kernvakken, het geven van huiswerk, het registreren en toetsen van vorderingen, het hanteren van minimumdoelen, het aanbieden van herhalingsstof voor zwakke leerlingen en het werken met een specifieke methode voor het NT2. In het onderwijs voor leerlingen uit achterstandsgroepen zou volgens die aanpak een gestructureerde aanpak, ook wel aangeduid als klassikaal of frontaal onderwijs, gevolgd moeten worden en de grootste kans op succes hebben. Zoals al

opgemerkt, kan dit als een traditionele aanpak worden gekenschetst. Het hoeft dan ook niet te bevreemden dat islamitische scholen vergeleken met gemiddelde scholen een minder uitdagende en stimulerende leeromgeving kennen, waar zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid in geringere mate aandacht krijgen, en waar er in beperktere mate wordt ingespeeld op verschillen tussen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Als vervolgens gekeken wordt naar de kwaliteit van de opbrengsten, dan blijkt dat de prestaties van de islamitische scholen op de PRIMA-toetsen taal, rekenen en begrijpend lezen doorgaans niet of maar weinig afwijken van die van de vergelijkbare 'zwarte' scholen. Alleen qua rekenen in groep 8 steken islamitische scholen duidelijk gunstig af. Vergeleken met de gemiddelde basisschool zijn er echter grote achterstanden, met name wat betreft de taalprestaties. Op de Cito-Eindtoets scoren de islamitische scholen beter dan de vergelijkbare 'zwarte' scholen, wat vooral geldt voor rekenen en informatieverwerking. Ten opzichte van de gemiddelde school doen ze het evenwel slechter, met uitzondering van het onderdeel rekenen. Wat de adviezen voor voortgezet onderwijs betreft zijn er geen verschillen tussen islamitische en vergelijkbare 'zwarte' scholen, maar wel met gemiddelde scholen, die wat hoger adviseren. Voorzover er op deze kenmerken al sprake is van een ontwikkeling door de jaren heen, is die zeer gering. Ten aanzien van niet-cognitieve factoren, zoals welbevinden, zelfvertrouwen, sociaal gedrag, werkhouding en sociale integratie zijn de verschillen tussen islamitische scholen, vergelijkbare 'zwarte' scholen en de gemiddelde school steeds zeer gering of afwezig (Driessen, 1996, 1997, 2000, 2003; Driessen & Bezemer, 1999).

Uit bovenstaand overzicht dat betrekking heeft op de periode tot en met 1999, blijkt dat islamitische scholen het zowel wat hun onderwijs betreft alsook hun opbrengsten niet slechter doen dan vergelijkbare 'zwarte' scholen; op een aantal punten scoren ze (duidelijk) beter. Vergeleken met andere 'zwarte' scholen lijken de onderwijskansen van kinderen op islamitische scholen daarmee in principe dus gunstiger. Wel liggen hun prestaties duidelijk lager dan die van de gemiddelde basisschool, en daarin valt vooralsnog geen vooruitgang te bespeuren. Hierna wordt nagegaan of er misschien recentelijk wel sprake is van vooruitgang. Zoals in de inleiding al is opgemerkt, zou een dergelijke vooruitgang verwacht kunnen worden als gevolg van de door allerlei maatschappelijke ontwikkelingen toegenomen pressie op de betreffende scholen.

## 4. Methode

### *4.1 De PRIMA-cohortstudie*

De gegevens voor het onderzoek zijn afkomstig uit het cohortonderzoek Primair Onderwijs (PRIMA). Dit betreft een longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs waarbij tweejaarlijks op uiteenlopende wijze gegevens zijn verzameld bij scholen, directies, groepsleerkrachten, leerlingen en hun ouders. PRIMA is in 1995 met een eerste meting gestart; in 2005 heeft de laatste meting plaatsgevonden. Binnen PRIMA werd een steekproef onderscheiden van 420 scholen die in grote lijnen representatief is voor alle Nederlandse basisscholen, de representatieve steek-

proef. Daarnaast was er nog een aanvullende steekproef van 180 scholen; hierin zijn scholen met veel kinderen uit achterstandssituaties oververtegenwoordigd. Deze laatste aanvulling is opgenomen om ook betrouwbare uitspraken te kunnen doen over sociale en etnische groepen die met relatief geringe aantallen vertegenwoordigd zijn in de representatieve steekproef. Daarnaast geven deze scholen waarschijnlijk een realistischer beeld van de betreffende leerlingen, omdat die doorgaans ook op dergelijke scholen geconcentreerd zitten. In elk van de schooljaren zijn bij circa 60.000 leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8 onder meer taal- en rekentoetsen afgenomen, is bij hun ouders geïnformeerd naar de thuissituatie, en hebben de groepsleerkrachten informatie verstrekt over hun manier van lesgeven. Voor een uitgebreide verantwoording van de opzet, instrumenten en resultaten van PRIMA wordt verwezen naar Driessen, Van Langen en Vierke (2006) en Driessen (2006). In dit artikel ligt het accent op de gegevens die zijn verzameld bij de meting in 2005.

#### 4.2 Steekproeven

Hierna worden telkens drie categorieën scholen met elkaar vergeleken, te weten islamitische scholen, vergelijkbare scholen en de gemiddelde school. Bij de vergelijkbare scholen gaat het om scholen waarvan de sociaal-etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie zoveel mogelijk vergelijkbaar is met die van de islamitische scholen. In de praktijk betekent dit dus scholen met nagenoeg allemaal allochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu ('zwarte' achterstandsscholen). De gemiddelde school kan als representatief worden beschouwd voor de landelijke scholenpopulatie.

#### 4.3 Onderzoeksinstrumenten

In PRIMA werden verschillende onderzoeksinstrumenten gehanteerd. Hierna volgt kort een opsomming van de instrumenten en kenmerken die voor het onderhavige onderzoek van belang zijn. Een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties van elk van de kenmerken volgt in de tabellen 3-7.

- *Het leerlingprofiel: gedrag en houding.* De leerkrachten van alle groepen hebben per leerling een zogenaamd leerlingprofiel ingevuld. Hierin zijn vragen opgenomen over het gedrag en de houding van de leerling. Op basis hiervan zijn verschillende factoren onderscheiden, te weten: zelfvertrouwen (bijvoorbeeld 'is snel van streek'), werkhouding (bijvoorbeeld 'werkt nauwkeurig'), sociaal gedrag (bijvoorbeeld 'probeert altijd eigen zin door te drijven'), welbevinden (bijvoorbeeld 'voelt zich op zijn/haar gemak'), en ordelijk gedrag (bijvoorbeeld 'krijgt van mij de ruimte'). De scores op die factoren variëren van 1 tot 5 en zijn zodanig berekend dat een hogere score erop duidt dat een leerling meer zelfvertrouwen heeft, een betere werkhouding heeft, socialer gedrag vertoont, zich beter voelt, respectievelijk meer ordelijk gedrag vertoont.
- *De schoolwelbevindenvragenlijst: welbevinden.* De leerlingen uit de groepen 6 en 8 hebben een schoolwelbevindenvragenlijst ingevuld. De antwoorden op de betreffende vragen zijn

samengevat tot drie dimensies: welbevinden (bijvoorbeeld 'ik voel me thuis op school'), zelfvertrouwen (bijvoorbeeld 'ik kan goed leren') en sociale integratie (bijvoorbeeld 'ik kan goed met de kinderen in de klas opschieten'). In tegenstelling tot het hierboven genoemde leerlingprofiel, waarbij het ging om het oordeel van de groepsleerkrachten, gaat het hier dus om het oordeel van de leerlingen zelf. Ook hier variëren de scores van 1 tot 5 en duidt een hogere score op respectievelijk meer welbevinden, meer zelfvertrouwen en meer sociale integratie.

- *De intelligentietests: intelligentie.* Bij de leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 zijn twee non-verbale intelligentietests afgenomen. Hoewel een intelligentietest pretendeert vooral aangeboren capaciteiten te meten, wordt dit kenmerk hier ook in de vergelijkingen meegenomen omdat het evenzeer kan worden opgevat als het resultaat van het onderwijs. De twee tests meten voornamelijk ruimtelijk inzicht. De aantallen goed beantwoorde items op de beide tests zijn gesommeerd tot één totaalscore.
- *De toetsen: taal-, reken- en leesvaardigheid.* Bij alle leerlingen zijn taal- en rekentoetsen afgenomen; daarnaast zijn bij de leerlingen in groep 6 en 8 toetsen begrijpend lezen afgenomen. Alle toetsen zijn door het Cito ontwikkeld, sommige speciaal voor het PRIMA-onderzoek, andere maken deel uit van het Cito-Leerlingvolgsysteem. Van alle toetsen is het aantal goed gemaakte opgaven omgezet naar zogenoemde vaardigheidsscores.
- *Het uitstroomformulier: Cito-scores en advies.* Voor de leerlingen uit groep 8 is door de groepsleerkracht of directie van de school een uitstroomformulier ingevuld. Hierin is gevraagd naar de scores op de Cito-Eindtoets basisonderwijs, zowel de totaalscore als de deeltaalvaardigheden, en naar het advies voor voortgezet onderwijs dat de betrokken leerling heeft ontvangen. Het advies telt 15 categorieën, die variëren van (1) vmbo-praktijkonderwijs tot (15) vwo.

## 5. Resultaten

### 5.1 De samenstelling van de drie scholencategorieën

In 2005 namen 19 van de in totaal 41 islamitische basisscholen aan PRIMA deel. Om na te gaan of er sprake is van een goede afspiegeling, zijn deze 19 scholen op enkele kenmerken vergeleken met de overige 22 scholen. Het gaat daarbij om kenmerken die een indruk geven van de mate van achterstand van een school gebaseerd op de sociaal-etnische achtergronden van de leerlingpopulatie. Daarvoor zijn de percentages leerlingen per categorie uit de zogenoemde gewichtenregeling en de (gewogen) somscore daarvan vergeleken. Deze regeling vormde voor het ministerie van OCW de basis voor de toekenning van extra subsidie aan de scholen. De 0,00-categorie staat in die regeling voor de niet-achterstandskinderen, de 0,25-categorie voor de autochtone achterstandskinderen en de 0,90-categorie voor de allochtone achterstandskinderen. Daarnaast worden de categorieën 0,40 (schipperskinderen) en 0,70 (kinderen van de trekkende bevolking) onderscheiden. Het schoolgewicht betreft de som van de gewichten maal

het aantal leerlingen per gewichtscategorie; het is een indicator van de mate van achterstand van een school die varieert van 0 tot 90. De score 0 duidt op een school met geen of maar zeer weinig leerlingen uit achterstandssituaties; de score 90 geeft aan dat de school louter allochtone achterstandsleerlingen telt. In Tabel 1 staan de gemiddelden van de twee groepen islamitische scholen, ter informatie zijn ook de gemiddelden van het representatieve deel van de PRIMA-steekproef en van alle basisscholen (de landelijke populatie) toegevoegd.

Bij de samenstelling van de categorie vergelijkbare scholen is eveneens als voornaamste criterium het schoolgewicht aangehouden. Het gaat er namelijk om scholen en leerlingen te vergelijken die zoveel mogelijk op elkaar lijken, en daarbij is de sociaal-etnische achtergrond respectievelijk de mate van achterstand doorslaggevend. Het gemiddelde schoolgewicht van de negentien islamitische scholen bedraagt volgens Tabel 1 84,5. Daarom is in het overige deel van de PRIMA-steekproef een groep scholen gezocht met eenzelfde gemiddelde. Uiteindelijk bleek de meest optimale keus te vallen op (eveneens) negentien scholen. In feite gaat het hier om de (overige, niet-islamitische) scholen met het hoogste schoolgewicht in het PRIMA-bestand; het betreft negen openbare, drie protestantse en zeven katholieke scholen. Tabel 1 bevat ook de gegevens van de vergelijkbare scholen.

*Tabel 1: Aantallen scholen en sociaal-etnische samenstelling van de verschillende scholencategorieën, PRIMA-steekproef en landelijke populatie*

| Scholencategorie                    | Aantal scholen | %    | Leerlinggewicht* |      |      |      | %    | Gemiddeld schoolgewicht |
|-------------------------------------|----------------|------|------------------|------|------|------|------|-------------------------|
|                                     |                |      | 0,00             | 0,25 | 0,40 | 0,70 | 0,90 |                         |
| Islamitische scholen in PRIMA       | 19             | 5,8  | 0,5              | 0,4  | 0,0  | 93,7 | 84,5 |                         |
| Islamitische scholen niet in PRIMA  | 22             | 4,2  | 0,5              | 0,0  | 0,0  | 95,3 | 85,9 |                         |
| Vergelijkbare scholen in PRIMA      | 19             | 4,7  | 4,0              | 0,0  | 0,0  | 91,4 | 83,2 |                         |
| Representatieve steekproef in PRIMA | 382**          | 72,1 | 15,3             | 0,1  | 0,3  | 12,3 | 15,1 |                         |
| Landelijke populatie                | 7150           | 74,8 | 13,1             | 0,1  | 0,2  | 11,9 | 14,1 |                         |

\* 0,00=kinderen van middelbaar en hoger opgeleide ouders; 0,25=kinderen van autochtone, laagopgeleide ouders; 0,40=schipperskinderen; 0,70=kinderen van trekkende bevolking; 0,90=kinderen van allochtone, laagopgeleide ouders en/of ouders met laaggekwalificeerd beroep of werkloos.

\*\* Van niet alle 420 scholen in de representatieve steekproef waren de achtergrondgegevens bekend, omdat er binnen PRIMA een aantal nevenvestigingen zijn onderscheiden die binnen het OCW-bestand niet worden onderscheiden.

Bron: PRIMA 2004/05; Cfi 2004/05

De tabel laat zien dat er een zeer gering verschil bestaat tussen de populatie en de representatieve steekproef uit PRIMA. Ook zijn er slechts geringe verschillen tussen de islamitische scholen die wél en die niet in de PRIMA-steekproef zitten. Al met al kan worden geconcludeerd dat de representatieve steekproef qua sociaal-etnische samenstelling inderdaad min of meer representatief is voor alle basisscholen, en dat de islamitische scholen in de PRIMA-steekproef eveneens min of meer representatief zijn voor alle islamitische scholen. De vergelijkbare scholen tellen

iets meer 0,25-leerlingen en wat minder 0,90-leerlingen. Daardoor ligt het schoolgewicht iets lager; het verschil is echter minimaal.

In Tabel 2 volgt een overzicht van de aantallen leerlingen in elk van de drie categorieën van scholen, met daarbij een uitsplitsing naar jaargroep. We zien in die tabel dat in de groepen 2 en 4 de aantallen leerlingen in de islamitische en vergelijkbare scholen ongeveer gelijk zijn; in groep 6 en met name groep 8 liggen de aantallen van de islamitische scholen echter flink lager. Mogelijk heeft dit laatste te maken met het feit dat sommige van die scholen nog niet zo lang bestaan.

Bij de analyses hierna staat de vergelijking van islamitische en vergelijkbare scholen centraal. De zuiverste vergelijking zou er waarschijnlijk een zijn waarbij de opbrengsten van islamitische scholen worden vergeleken met die van andere scholen met louter moslimleerlingen. Het is de vraag of er dergelijke scholen zijn; in PRIMA zitten ze in ieder geval niet.<sup>2</sup> Daarom is hier een andere strategie gevolgd. De categorie van vergelijkbare scholen is samengesteld op basis van het zogenoemde schoolgewicht. Daarmee is dus rekening gehouden met sociaal-etnische verschillen tussen leerlingen op het niveau van de *school*. Dit laat onverlet dat er mogelijk ook nog verschillen bestaan die te maken hebben met de achtergronden op het niveau van de individuele *leerlingen*. Daarom is in de vergelijking tussen islamitische en vergelijkbare scholen met behulp van covariantie-analyse steeds extra gecorrigeerd voor verschillen in het sociale milieu van leerlingen, wat is geïndiceerd via het hoogste opleidingsniveau binnen het gezin. De gegevens van de gemiddelde school betreffen de ongecorrigeerde scores. Terzijde kan overigens worden opgemerkt dat de gecorrigeerde scores van de islamitische en vergelijkbare scholen nagenoeg identiek zijn aan de ongecorrigeerde scores.

*Tabel 2: Aantallen leerlingen per jaargroep in de drie scholencategorieën*

| Scholencategorie      | Groep 2 | Groep 4 | Groep 6 | Groep 8 | Totaal |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| Islamitische scholen  | 668     | 584     | 498     | 413     | 2163   |
| Vergelijkbare scholen | 681     | 581     | 549     | 597     | 2408   |
| De gemiddelde school  | 10753   | 10262   | 9794    | 9643    | 40452  |

Bron: PRIMA 2004/05

## 5.2 Niet-cognitieve factoren

De informatie over de attitudes en het gedrag is afkomstig uit twee bronnen, namelijk van de groepsleerkrachten en van de leerlingen zelf. In Tabel 3 staan om te beginnen de oordelen van de groepsleerkrachten. In deze en de navolgende tabellen presenteren we steeds de gemiddelde scores per scholencategorie en geven daarbij een indicatie van de sterkte van het verschil. Omdat traditioneel gehanteerde maten zoals statistische significantie bij grote steekproeven niet zoveel zeggen, wordt gebruikgemaakt van de zogenoemde effect size (*ES*; effectgrootte). De *ES* drukt het verschil uit tussen twee gemiddelden in relatie tot hun standaarddeviatie (*sd*): het

gemiddelde van groep A minus het gemiddelde van groep B gedeeld door de standaarddeviatie (Coe, 2002). Bij de interpretatie van een dergelijk gestandaardiseerd verschil volgen we Cohen (1988): een *ES* van 0,20 duidt op een klein effect, een *ES* van 0,50 op een middelmatig effect en een *ES* van 0,80 op een sterk effect. In de tabellen zijn de verschillende effectgroottes met oplopende grijs tinten gemarkeerd. De tabellen bevatten steeds twee effectgroottes, namelijk met betrekking tot het verschil tussen de islamitische scholen en vergelijkbare scholen en het verschil tussen de islamitische scholen en de gemiddelde school. Een positieve *ES* wil zeggen dat de islamitische scholen beter scoren dan de vergelijkbare scholen of de gemiddelde school; bij een negatieve *ES* scoren de islamitische scholen slechter. Hoewel dus bij de interpretatie van de verschillen wordt uitgegaan van de *ES*, kan gemeld worden dat bij de toetsing van het verschil tussen islamitische en vergelijkbare scholen alle effectgroottes van 0,15 en hoger significant zijn op 0,1%-niveau en alle effectgroottes groter dan 0,25 op 0,01%-niveau.

De tabel laat een groot aantal nuleffecten en zeer kleine effecten zien. Als we de nuleffecten buiten beschouwing laten, zijn bij de vergelijking van de islamitische en vergelijkbare scholen

*Tabel 3: Attitudes en gedrag volgens de groepsleerkrachten per jaargroep, naar schoolencategorie*

| Groep |                 | Islamitische scholen  |          |                        | De gemiddelde school |                        |           |
|-------|-----------------|-----------------------|----------|------------------------|----------------------|------------------------|-----------|
|       |                 | <i>M</i> <sup>*</sup> | <i>M</i> | <i>ES</i> <sup>a</sup> | <i>M</i>             | <i>ES</i> <sup>b</sup> | <i>SD</i> |
| 2     | Zelfvertrouwen  | 3,7                   | 3,7      | 0,00                   | 3,8                  | -0,13                  | 0,8       |
|       | Werkhouding     | 3,2                   | 3,3      | -0,11                  | 3,4                  | -0,22                  | 0,9       |
|       | Sociaal gedrag  | 3,5                   | 3,6      | -0,14                  | 3,6                  | -0,14                  | 0,7       |
|       | Welbevinden     | 4,0                   | 4,2      | -0,33                  | 4,3                  | -0,50                  | 0,6       |
|       | Ordelijk gedrag | 3,7                   | 3,6      | 0,13                   | 3,8                  | -0,13                  | 0,8       |
| 4     | Zelfvertrouwen  | 3,7                   | 3,7      | 0,00                   | 3,7                  | 0,00                   | 0,8       |
|       | Werkhouding     | 3,3                   | 3,3      | 0,00                   | 3,4                  | -0,11                  | 0,9       |
|       | Sociaal gedrag  | 3,6                   | 3,5      | 0,13                   | 3,7                  | -0,13                  | 0,8       |
|       | Welbevinden     | 4,0                   | 4,1      | -0,17                  | 4,1                  | -0,17                  | 0,6       |
|       | Ordelijk gedrag | 3,6                   | 3,5      | 0,11                   | 3,6                  | 0,00                   | 0,9       |
| 6     | Zelfvertrouwen  | 3,8                   | 3,8      | 0,00                   | 3,7                  | 0,13                   | 0,8       |
|       | Werkhouding     | 3,3                   | 3,4      | -0,11                  | 3,4                  | -0,11                  | 0,9       |
|       | Sociaal gedrag  | 3,6                   | 3,5      | 0,10                   | 3,6                  | 0,00                   | 0,8       |
|       | Welbevinden     | 4,2                   | 4,1      | 0,14                   | 4,0                  | 0,29                   | 0,7       |
|       | Ordelijk gedrag | 3,7                   | 3,6      | 0,11                   | 3,6                  | 0,11                   | 0,9       |
| 8     | Zelfvertrouwen  | 3,8                   | 3,7      | 0,13                   | 3,8                  | 0,00                   | 0,8       |
|       | Werkhouding     | 3,4                   | 3,4      | 0,00                   | 3,4                  | 0,00                   | 0,9       |
|       | Sociaal gedrag  | 3,5                   | 3,6      | -0,13                  | 3,7                  | -0,25                  | 0,8       |
|       | Welbevinden     | 4,1                   | 4,1      | 0,00                   | 4,0                  | 0,14                   | 0,7       |
|       | Ordelijk gedrag | 3,6                   | 3,5      | 0,11                   | 3,7                  | -0,11                  | 0,9       |

\* *M*=gemiddelde; *ES*=Effect Size; *SD*= standaarddeviatie

<sup>a</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Vergelijkbare scholen) /*SD* Gemiddelde school

<sup>b</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Gemiddelde school) /*SD* Gemiddelde school

Bron: PRIMA 2004/05

de effecten vaker in het nadeel van de islamitische scholen. Ook bij de vergelijking met de gemiddelde school scoren de islamitische scholen vaker in het nadeel. De algemene teneur is echter dat er doorgaans hooguit triviale verschillen zijn wat betreft deze attitude- en gedragskenmerken.

Ging het in Tabel 3 om de beoordeling door de leerkrachten; in Tabel 4 gaat het om het oordeel van de leerlingen zelf. Ook deze oordelen laten geen of hooguit kleine verschillen zien. Wat het welbevinden betreft scoren de islamitische scholen lager dan de vergelijkbare scholen. Terzijde zij opgemerkt dat de leerlingen hun zelfvertrouwen en welbevinden lager inschatten dan de groepsleerkrachten.

Tabel 4: *Attitudes en gedrag volgens de leerlingen per jaargroep, naar scholencategorie*

| Groep |                    | Islamitische scholen | Vergelijkbare scholen | ES <sup>a</sup> | De gemiddelde school |                 |     |
|-------|--------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----|
|       |                    | M <sup>*</sup>       | M                     |                 | M                    | ES <sup>b</sup> | SD  |
| 6     | Zelfvertrouwen     | 3,3                  | 3,4                   | -0,14           | 3,2                  | 0,00            | 0,7 |
|       | Welbevinden        | 3,8                  | 4,0                   | -0,29           | 3,8                  | 0,00            | 0,7 |
|       | Sociale integratie | 3,9                  | 3,9                   | 0,00            | 4,1                  | -0,29           | 0,7 |
| 8     | Zelfvertrouwen     | 3,3                  | 3,3                   | 0,00            | 3,2                  | 0,14            | 0,7 |
|       | Welbevinden        | 3,9                  | 3,9                   | 0,00            | 3,8                  | 0,14            | 0,7 |
|       | Sociale integratie | 4,2                  | 4,1                   | 0,14            | 4,2                  | 0,00            | 0,7 |

\* M=gemiddelde; ES=Effect Size; SD= standaarddeviatie

<sup>a</sup> ES = (M Islamitische scholen – M Vergelijkbare scholen) /SD Gemiddelde school

<sup>b</sup> ES = (M Islamitische scholen – M Gemiddelde school) /SD Gemiddelde school

Bron: PRIMA 2004/05

### 5.3 Cognitieve factoren

In Tabel 5 staan de resultaten op de non-verbale intelligentietests. We zien kleine verschillen ten opzichte van vergelijkbare scholen in het voordeel van islamitische scholen en kleine tot middelmatige verschillen ten opzichte van de gemiddelde school in het nadeel van de islamitische scholen. Opvallend bij dit laatste is dat het verschil kleiner wordt met het stijgen van de jaargroep.

Tabel 6 geeft een overzicht van de resultaten met betrekking tot de taal-, reken- en leesvaardigheid. Wat betreft de *taalprestaties* blijkt dat de islamitische scholen in alle groepen beter scoren dan de vergelijkbare scholen. Deze verschillen zijn echter niet erg groot; alleen in groep 2 komt de ES uit boven het criterium van 0,20 voor een klein effect. Als we vervolgens kijken naar de taalprestaties van de gemiddelde school, wordt duidelijk dat de islamitische scholen het steeds veel slechter doen dan de gemiddelde school: het betreft middelmatige tot sterke effecten. Voor de volledigheid moet worden opgemerkt dat de vergelijkbare scholen het in verhouding tot de gemiddelde school dus nog slechter doen dan de islamitische scholen. Bij de *reken-*

Tabel 5: *Intelligentiescores per jaargroep, naar scholencategorie*

| Groep | Islamitische scholen  | Vergelijkbare scholen | De gemiddelde school   |          |                        |           |
|-------|-----------------------|-----------------------|------------------------|----------|------------------------|-----------|
|       | <i>M</i> <sup>*</sup> | <i>M</i>              | <i>ES</i> <sup>a</sup> | <i>M</i> | <i>ES</i> <sup>b</sup> | <i>SD</i> |
| 4     | 25,1                  | 24,0                  | 0,21                   | 27,9     | -0,54                  | 5,2       |
| 6     | 24,4                  | 23,1                  | 0,28                   | 25,7     | -0,28                  | 4,7       |
| 8     | 25,1                  | 23,8                  | 0,29                   | 25,8     | -0,16                  | 4,5       |

\* *M*=gemiddelde; *ES*=Effect Size; *SD*= standaarddeviatie

<sup>a</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Vergelijkbare scholen) /*SD* Gemiddelde school

<sup>b</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Gemiddelde school) /*SD* Gemiddelde school

Bron: PRIMA 2004/05

Tabel 6: *Taal-, reken- en leesprestaties per jaargroep, naar scholencategorie*

|         | Groep | Islamitische scholen  | Vergelijkbare scholen | De gemiddelde school   |          |                        |           |
|---------|-------|-----------------------|-----------------------|------------------------|----------|------------------------|-----------|
|         |       | <i>M</i> <sup>*</sup> | <i>M</i>              | <i>ES</i> <sup>a</sup> | <i>M</i> | <i>ES</i> <sup>b</sup> | <i>SD</i> |
| Taal    | 2     | 966,7                 | 957,9                 | 0,27                   | 986,1    | -0,59                  | 32,8      |
|         | 4     | 1015,8                | 1014,0                | 0,05                   | 1048,6   | -0,93                  | 35,3      |
|         | 6     | 1057,2                | 1052,3                | 0,15                   | 1082,1   | -0,75                  | 33,3      |
|         | 8     | 1094,1                | 1088,8                | 0,15                   | 1118,3   | -0,66                  | 36,5      |
| Rekenen | 2     | 52,3                  | 48,5                  | 0,28                   | 55,7     | -0,25                  | 13,4      |
|         | 4     | 62,9                  | 59,7                  | 0,32                   | 67,2     | -0,43                  | 10,1      |
|         | 6     | 90,6                  | 88,1                  | 0,25                   | 95,0     | -0,43                  | 10,2      |
|         | 8     | 115,6                 | 112,9                 | 0,28                   | 117,2    | -0,16                  | 9,7       |
| Lezen   | 6     | 27,7                  | 25,5                  | 0,15                   | 37,1     | -0,63                  | 15,0      |
|         | 8     | 50,3                  | 45,8                  | 0,27                   | 56,0     | -0,34                  | 16,6      |

\* *M*=gemiddelde; *ES*=Effect Size; *SD*= standaarddeviatie

<sup>a</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Vergelijkbare scholen) /*SD* Gemiddelde school

<sup>b</sup> *ES* = (*M* Islamitische scholen – *M* Gemiddelde school) /*SD* Gemiddelde school

Bron: PRIMA 2004/05

*prestaties* zien we een vergelijkbaar patroon als bij taal. Een belangrijk onderscheid is echter dat het verschil ten opzichte van de vergelijkbare scholen groter is en dat ten opzichte van de gemiddelde school kleiner. Met name in groep 8 is het verschil tussen de islamitische scholen en de gemiddelde school nog maar gering. Met betrekking tot de *leesprestaties* scoren de islamitische scholen weer hoger dan de vergelijkbare scholen, maar lager dan de gemiddelde school.

In Tabel 7 staan de scores op de Cito-toets (de afzonderlijke onderdelen en totaal) en het advies voortgezet onderwijs. Wat betreft de Cito-scores is er een klein positief verschil ten opzichte van de vergelijkbare scholen en een klein negatief verschil ten opzichte van de gemiddelde school. De verschillen zijn het kleinst met betrekking tot de rekenprestaties. Ten

aanzien van het advies is er een middelmatig positief verschil ten opzichte van de vergelijkbare scholen en een klein negatief verschil ten opzichte van de gemiddelde school. Opgemerkt kan worden dat er vergeleken met de situatie op de vergelijkbare scholen in relatie tot de prestaties relatief lage adviezen worden gegeven.

Tabel 7: Cito-scores en advies voortgezet onderwijs, naar scholencategorie

|                         | Islamitische scholen  | Vergelijkbare scholen | De gemiddelde school   |          |                        |           |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|----------|------------------------|-----------|
|                         | <i>M</i> <sup>*</sup> | <i>M</i>              | <i>ES</i> <sup>a</sup> | <i>M</i> | <i>ES</i> <sup>b</sup> | <i>SD</i> |
| Cito taal               | 63,1                  | 58,4                  | 0,29                   | 67,6     | -0,28                  | 16,0      |
| Cito rekenen            | 38,3                  | 37,3                  | 0,09                   | 40,4     | -0,18                  | 11,6      |
| Cito studievaardigheden | 26,2                  | 24,4                  | 0,26                   | 28,3     | -0,32                  | 6,9       |
| Cito totaal             | 530,6                 | 528,0                 | 0,25                   | 533,6    | -0,30                  | 10,4      |
| Advies                  | 9,4                   | 7,9                   | 0,41                   | 10,5     | -0,30                  | 3,7       |

\* M=gemiddelde; ES=Effect Size; SD= standaarddeviatie

<sup>a</sup> ES = (M Islamitische scholen – M Vergelijkbare scholen) /SD Gemiddelde school

<sup>b</sup> ES = (M Islamitische scholen – M Gemiddelde school) /SD Gemiddelde school

Bron: PRIMA 2004/05

## 6. Conclusies en discussie

Met behulp van gegevens van het PRIMA-cohortonderzoek uit 2005 zijn de opbrengsten van islamitische basisscholen in kaart gebracht. Qua niet-cognitieve factoren (gedrags- en houdingskenmerken) zijn er hooguit kleine verschillen tussen islamitische scholen, vergelijkbare ‘zwarte’ scholen en de gemiddelde school. Qua cognitieve factoren (met name prestaties) doen de islamitische scholen het steeds (iets) beter dan vergelijkbare scholen, maar vergeleken met de gemiddelde school presteren ze echter steeds lager en is er vaak sprake van middelmatige verschillen. Deze bevindingen uit 2005 komen sterk overeen met de resultaten van de eerder op basis van PRIMA-gegevens verrichte analyses met betrekking tot 1995, 1997 en 1999.

In de inleiding van dit artikel zijn vier hypothesen geformuleerd. De hypothesen betreffende religieuze congruentie, pedagogisch-didactische afstemming en positieve ‘peer pressure’ dienen verworpen te worden; alleen die betreffende hulpbronnen deficits houdt stand. Islamitische scholen scoren namelijk op een aantal gedrags- en houdingskenmerken niet beter dan vergelijkbare ‘zwarte’ scholen (eerder iets slechter) en zeker niet beter dan de gemiddelde basisschool en ze presteren wat betreft een aantal cognitieve opbrengsten slechts enigszins beter dan vergelijkbare scholen en redelijk wat lager dan de gemiddelde school. Een van de centrale motieven voor het stichten van eigen, islamitische scholen was verbetering van de onderwijs-omgeving en -kwaliteit en daarmee de leeropbrengsten van de kinderen. Islamitische scholen zouden beter gaan presteren dan vergelijkbare scholen, zo luidde een belangrijk doel.

Geconstateerd moet worden dat het realiseren van die ambitie vooralsnog niet geslaagd is en dat hier door de jaren heen ook nagenoeg geen ontwikkeling in valt te bespeuren.

Waarom moet dit gebrek aan vooruitgang nu worden toegeschreven? Dat islamitische scholen het niveau van de gemiddelde school nog niet hebben weten te bereiken, heeft zonder meer te maken met de (individuele) sociaal-economische achterstandspositie van de leerlingen en het cumulatieve effect daarvan door de concentratie van die leerlingen op school (vergelijk de hulpbronnentheses). Het feit dat islamitische scholen door hun specifieke leerlingpopulatie bijna twee keer zoveel overheidssubsidie ontvangen als 'witte', niet-achterstandsscholen heeft tot nu toe kennelijk te weinig zoden aan de dijk gezet. Dit zou dus een belangrijke verklaring kunnen zijn voor de prestatie-achterstand ten opzichte van de gemiddelde school, maar niet voor het nagenoeg ontbreken van een verschil met de vergelijkbare scholen. Evident is dat er meer aan de hand is; hierna worden afsluitend enkele mogelijke aanvullende verklaringen op een rijtje gezet.

Belangrijke problemen liggen in de randvoorwaardelijke sfeer (Driessen & Bezemer, 1999). Er is onduidelijkheid en onenigheid over de visie en doelen, met name het relatieve belang van enerzijds versterking van de islamitische identiteit en anderzijds verbetering van de prestaties is een punt van discussie. Het voordeel dat andere bijzondere scholen mogelijk hebben van korte, informele lijnen tussen bestuur en team (vergelijk Hofman, 1997) gaat daarmee voor islamitische scholen waarschijnlijk nauwelijks op. De taak van de voor het merendeel autochtone, niet-moslimleerkrachten is zwaar, niet alleen vanwege het werken op 'zwarte' scholen, maar nog eens extra omdat zij op school vaak gehouden zijn aan gedrags- en kledingregels die afgeleid zijn van een geloof en cultuur die niet de hunne is, en ook omdat zij zich voortdurend tegen de buitenwacht moeten verdedigen voor het werken op islamitische scholen. Evident is dat vooral voor directeuren het manoeuvreren tussen de verschillende en vaak tegengestelde belangen van bestuur, team en ouders in combinatie met een bijna vijandige omgeving een grote belasting vormt (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Het is daarmee de vraag in hoeverre het functioneren van het team door deze perikelen niet negatief wordt beïnvloed en nadelig uitwerkt op het welbevinden en de prestaties van de leerlingen. Het valt immers niet meteen te verwachten dat door deze ongunstige omstandigheden het moreel van het team op een hoog niveau zal liggen (vergelijk Dronkers, 2004).

Een deel van het probleem heeft zeker ook te maken met het gegeven dat schoolbesturen nog steeds niet goed functioneren als gevolg van het ontbreken van voldoende inhoudelijke deskundigheid en managementvaardigheden; dat de (religieuze) richting die sommige besturen aanhangen niet alleen botst met die van de directie en het team, maar ook met die van de ouders; en dat sommige bestuurders vooral uit lijken te zijn op macht, status en persoonlijk (financieel) gewin (MinOCW, 2007d). Voordelen die andere denominaties hebben van een efficiënt opererend schoolbestuur met korte lijnen tussen de diverse betrokken partijen en een hechte 'community' (vergelijk Dijkstra, Dronkers & Karsten, 2004) lijken hier niet op te gaan. Van belang is bovendien dat mede als gevolg van dit soort problemen op een beperkt, maar groeiend aantal scholen inmiddels de hele islamitische zuil in een kwaad daglicht is komen te staan, wat voor ouders kennelijk reden is om een afwachtende houding aan te nemen als het gaat om het aanmelden van hun kinderen bij een islamitische school.

De huidige discussie rond (het bestaansrecht van) islamitische scholen en een aparte islamitische zuil dient in een bredere maatschappelijke context te worden gezien (Driessen & Merry, 2006). Opmerkelijk is trouwens dat het debat over een islamitische zuil zich nauwelijks heeft veralgemeniseerd naar het bestaansrecht van het verzuilde onderwijsstelsel *sec*. Het gaat eigenlijk louter over de wij-zijtegenstelling, ofwel (instituten van) autochtone Nederlanders versus (die van) moslims. De aanslagen van '9/11', Pim Fortuyn en na hem Hirs Ali, Verdonk en Wilders hebben de verhoudingen tussen moslims en niet-moslims steeds verder op scherp gezet. Evident is dat er sprake is van een afnemend draagvlak voor multiculturaliteit en een toenemende dwang tot assimilatie. De centrale vraag bij dit alles luidt dan welke bijdrage islamitisch onderwijs kan leveren aan de integratie van moslims in de Nederlandse samenleving (of, negatief geformuleerd: in hoeverre apart islamitisch onderwijs integratie in de weg staat).

Islamitische scholen zijn scholen met (nagenoeg) alleen allochtone, doorgaans anderstalige leerlingen. Dit betekent dat de mogelijkheden tot contact met de Nederlandse taal en cultuur in principe beperkt zijn. Dat wordt nog eens versterkt doordat veel van deze leerlingen vanwege de regiofunctie van de scholen een aanzienlijke reistijd hebben. Bovendien brengen zij na schooltijd en in het weekend een groot aantal uren door op de koranschool of in de moskee. Het ligt niet voor de hand te veronderstellen dat deze omstandigheden de mogelijkheden tot integratie bevorderen.

Een ander punt is dat kinderen op islamitische scholen niet alleen gesegregeerd naar school gaan wat betreft hun religieuze, en daarmee etnische en culturele achtergrond, maar ook wat hun geslacht aangaat. Met name in de hogere groepen volgen jongens en meisjes gescheiden onderwijs en ook de gymnastiek- en zwemlessen worden apart gegeven. Bij dergelijke praktijken kunnen vanuit de hedendaagse, op emancipatie gerichte Nederlandse samenleving vraagtekens worden geplaatst (Merry & Driessen, *in druk*). Daar komt nog bij dat er vooralsnog slechts twee islamitische scholen voor voortgezet onderwijs bestaan. Het is de vraag hoe er in die fase dan met de scheiding naar sekse wordt omgegaan.

In het leerplan van een aantal islamitische scholen zitten hiaten. Die hebben te maken met het feit dat onvoldoende of geen aandacht wordt besteed aan andere geestelijke stromingen dan de islam (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Het doel van het onderwijs is de kinderen bekend te maken met de verschillende stromingen, zodat zij uiteindelijk zelf een weloverwogen keuze kunnen maken. Wanneer hun die informatie wordt onthouden, is er een probleem. Daarnaast worden ook onderdelen van de biologielessen niet of afwijkend van de praktijk op andere Nederlandse scholen behandeld. Het gaat dan om seksuele voorlichting, maar ook om onderwerpen als de evolutieleer. Ook hier is het de vraag wat de consequenties zijn voor de positie van de kinderen in het voortgezet onderwijs.

In lijn met de opmerking dat islamitische scholen wat traditioneler en strenger zijn, ligt de constatering dat deze scholen gekenmerkt worden door een minder uitdagende en stimulerende leeromgeving, met minder aandacht voor zelfstandigheid, eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2003). In het voortgezet onderwijs is sinds een aantal jaren een ontwikkeling gaande waar leerlingen juist dit type kwaliteiten dienen te bezitten om goed te kunnen functioneren, denk bijvoorbeeld aan het studiehuis. Het is de vraag of de des-

betreffende leerlingen in dat opzicht dan goed beslagen ten ijs komen.

Tot op heden is er slechts in beperkte mate onderzoek gedaan naar het functioneren van islamitische basisscholen. Over hoe het de betreffende kinderen vervolgens vergaat in het voortgezet onderwijs en op de arbeidsmarkt en hoe zij (uiteindelijk) functioneren in de Nederlandse samenleving is in het geheel geen informatie beschikbaar. Om een gefundeerder oordeel te kunnen vellen over de opbrengsten van islamitische basisscholen is vervolgonderzoek dringend nodig.

## Noten

1. Geert Driessen is als senior-onderzoeker werkzaam op het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij verricht onderzoek op het brede terrein van etniciteit, sociaal milieu en sekse in relatie tot onderwijsongelijkheid. Adres: ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen. E-mail: g.driessen@its.ru.nl. Web: www.geertdriessen.nl. Het onderzoek waarover hier is gerapporteerd werd uitgevoerd op verzoek van het ministerie van OCW; het volledige verslag is opgenomen in Driessen (2007a). In dit onderzoek is gebruikgemaakt van gegevens die zijn verzameld binnen het PRIMA-cohortonderzoek, dat op verzoek van het ministerie van OCW werd gecoördineerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Als altijd is dank verschuldigd aan de redactie van Mens & Maatschappij voor haar constructieve opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.
2. Een analyse die in principe wel mogelijk is, is die waarbij een vergelijking wordt gemaakt van moslimkinderen op islamitische scholen, vergelijkbare scholen en de gemiddelde school. In het verleden is deze analyse een keer verricht, met als voornaamste uitkomst dat de patronen in de opbrengsten van islamitische en vergelijkbare scholen nauwelijks veranderden door deze beperking binnen de steekproeven (Driessen & Bezemer, 1999). Nadeel van een dergelijke analyse is echter dat de betreffende gegevens alleen beschikbaar zijn voor groep 2 en een beperkt aantal instrumenten. Omdat we hier een totaalbeeld van de groepen 2, 4, 6 en 8 willen schetsen is van deze optie afgezien.

## Literatuur

- Aarsen, L., & Jansma, P. (1992). *Een islamitische basisschool. Onderzoek naar verwachtingen van moslimouders en leerkrachten aangaande de islamitische basisschool*. Nijmegen: KUN.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Caldas, S., & Bankston, C. III (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269-277.
- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education*, 11, 96-112.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, s95-s120.

- Dijkstra, A.B. (1997). Onderwijskansen en richting van de school. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (Eds.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (pp. 144-184). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J., & Karsten, S. (2004). Private schools as public provisions for education: School choice and market forces in the Netherlands. In C. Venegoni, P. Wolf, S. Macedo & D. Ferrero (Eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice* (pp. 287-314). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Dijkstra, A.B., Jungbluth, P., & Ruiter, S. (2001). Verzuiling, sociale klasse en etniciteit: Segregatie in het Nederlandse basisonderwijs. *Sociale Wetenschappen*, 44, 24-48.
- Dijkstra, A.B., & Veenstra, R. (2000). Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens & Maatschappij*, 75, 129-150.
- Driessen, G. (1996). Prestaties, gedrag en houding van leerlingen op islamitische basisscholen. Een vergelijking van islamitische scholen en scholen met een overeenkomstige sociaal-etnische leerlingpopulatie. *Migrantenstudies*, 12, 136-151.
- 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. (2000). *Islamitische scholen vergeleken. Een vervolgonderzoek op basis van de cohort-Primair Onderwijs 1998/99*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368.
- Driessen, G. (2003). *De onderwijskundige kwaliteit van islamitische basisscholen. Een review van de empirische literatuur ten behoeve van de Inspectie van het Onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: Is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.
- Driessen, G. (2007a). *Opbrengsten van islamitische basisscholen. Prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2007b). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2006). *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Zesde meting 2004/05*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Merry, M. (2006). Islamic schools in the Netherlands: Expansion or marginalization? *Interchange*, 37, 201-223.
- Dronkers, J. (2004). Do public and religious schools really differ? Assessing the European evidence. In C. Venegoni, P. Wolf, S. Macedo & D. Ferrero (Eds.), *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice* (pp. 287-314). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Dronkers, J., & Robert, P. (2004). De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: Een crossnationale analyse. *Mens & Maatschappij*, 79, 170-192.

- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1998-2002. *Sociologie*, 2, 157-177.
- Hofman, R. (1997). Effectieve besturen? Verzuiling en bestuursvorm. In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (Eds.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (pp. 271-289). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Islamitische scholen en sociale cohesie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kessel, N. van (2004). Zorg om 120 extra moslimscholen. *Algemeen Dagblad*, 6 maart 2004.
- Landman, N. (1992). *Van mat tot minaret. De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Merry, M., & Driessen, G. (in druk). Islamic schools: Inhibiting or enhancing democratic education? In G. Woods & P. Woods (Eds.), *Alternative education in the 21<sup>st</sup> century: Philosophies, approaches, visions*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- MinOCW (2007a). *Briefaan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal, 6 februari 2007, VO/BenB/2007/6839. Onderwerp: Stichting Islamitisch College Amsterdam*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- MinOCW (2007b). *Briefaan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal, 5 maart 2007, VO/BB/07/7250. Onderwerp: Stichting Islamitische Basisscholen Amsterdam*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- MinOCW (2007c). *Briefaan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal, 11 april 2007, VO/BB/07/13062. Onderwerp: Stichting Islamitische Scholen Helmond e.o.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- MinOCW (2007d). *Briefaan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal, 25 september 2007, PO/BB/07/35017. Onderwerp: Islamitisch Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In L. Weis (Ed.), *Class, race, and gender in American education* (pp. 163-182). Albany: State University of New York Press.
- Phalet, K., & Wal, J. ter (Red.) (2004). *Moslim in Nederland. Een onderzoek naar de religieuze betrokkenheid van Turken en Marokkanen*. Den Haag: SCP.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Shadid, W., & Koningsveld, P. van (1992). 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.
- Slik, F. van der, Driessen, G., & Bot, K. de (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308.
- Teunissen, J. (1990). Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. *Migrantenstudies*, 6, 45-57.