

# Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties

*Verschillen openbaar en bijzonder onderwijs in hun opbrengsten?*<sup>1</sup>

Geert Driessen, Orhan Agirdag & Michael Merry

PED 37 (1): 47–61

DOI: 10.5117/PED2017.1.DRIE

## Abstract

***School denomination, family and school composition, and educational achievement: Are there differences between religious and non-religious schools?***

Despite an ever increasing process of secularization in Dutch society, the share of religious schools in the Netherlands has remained remarkably stable over the last fifty years. One explanation for this persistent attraction among parents is the sector's good reputation regarding educational quality and achievement. This study tests whether this assumption corresponds with empirical reality. The data analyzed come from the second measurement round of the COOL<sup>5-18</sup> cohort study conducted in 2011. A total of 19 cognitive and non-cognitive outcome measures were available from 27457 students in grades 2, 5 and 8 of 386 primary schools. The analyses compare the outcomes of public (i.e. neutral) schools with those of three types of religious schools, namely Protestant, Catholic, and Islamic schools. The results show that after controlling for differences between students in terms of social and ethnic background, and schools in terms of share of low educated and immigrant parents, no differences between public and religious schools remain. Meanwhile, Islamic schools appear to have a special potential regarding the elimination of their educational disadvantage.

**Keywords:** denomination, religious schools, school choice, secularization, the Netherlands, multilevel analysis

## 1 Achtergronden

Als het gaat om de relatie geloof en onderwijs is Nederland eigenlijk maar een merkwaardig land. Sinds de zestiger jaren van de vorige eeuw is er sprake van een steeds toenemende secularisatie van de Nederlandse bevolking (Miedema, Bertram-Troost, & Veugelers, 2013). Tegelijkertijd blijft het aandeel bijzondere scholen (d.w.z. gebaseerd op een bepaalde geloofsovertuiging) praktisch gelijk als toen (Dronkers, 1996; Statline, 2016). Terwijl Nederland sinds de zestiger jaren op alle maatschappelijk terreinen ontzuilde, bleef het verzuilde onderwijs intact (De Rooy, 1997). Tabel 1 geeft een overzicht van het huidige aandeel gelovigen onder de bevolking en het aandeel bijzondere scholen. De verdelingen maken duidelijk dat het aandeel Nederlanders zonder geloof bijna het omgekeerde is van het aandeel bijzondere scholen.

Tabel 1 Geloof Nederlandse bevolking en denominatie basisscholen (in %)

Geloof bevolking		Denominatie scholen	
<b>Geen geloof</b>	63	<b>Openbaar</b>	32
<b>Gelovig</b>	37	<b>Bijzonder</b>	68
Protestant	15	Protestant	30
Katholiek	14	Katholiek	30
Islamitisch	5	Islamitisch	<1
Overig	3	Overig	6

Bronnen: Kregting en Sederel (2013) en Statline (2016)

Hoe kan deze paradoxale situatie van het overeind blijven van een verzuild onderwijsstelsel binnen een ontzuilde samenleving worden verklaard? De afgelopen decennia zijn hiervoor uiteenlopende hypothesen geformuleerd; sommige daarvan zijn getoetst, alhoewel daarbij meteen dient te worden aangetekend dat er recentelijk relatief weinig empirisch onderzoek wordt verricht rond deze thematiek en dat het beschikbare onderzoek veelal al van oudere datum is (Dronkers, 1996, 2004; voor overzichten zie Dijkstra, Driessen, & Veenstra, 2001, Dijkstra, Dronkers, & Hofman, 1997; Dijkstra, Dronkers, & Karsten, 2004; Merry, 2015; zie voor een vergelijkbare discussie in Engeland Johnson, 2000, en in Duitsland Scheunpflug, 2015).

Een eerste mogelijke verklaring die in de hierboven genoemde literatuur wordt gegeven voor de instandhouding van het bijzonder onderwijs luidt dat protestantse en katholieke scholen vanouds gesteund zouden worden door confessionele politieke partijen. Daarnaast zou hun bestaan ook verzekerd via wetten die de vrijheid van onderwijs garanderen en via

belangenorganisaties gelieerd aan denominatieve instituties. Volgens een tweede verklaring zouden er groepen van toegewijde ouders zijn die welbewust een bijzondere school kiezen, omdat die aansluit bij hun specifieke geloofsovertuiging en garant staat voor een overdracht van hun geloofswaarden, bijvoorbeeld orthodox-christelijke, islamitische en joodse ouders. Een mogelijk derde verklaring luidt dat veel ouders, vooral op het platteland, zouden kiezen voor een bestaande bijzondere school, gewoon omdat dat de enige of de dichtstbij gelezene is. Een vierde verklaring is dat bijzondere scholen aantrekkelijk zouden zijn, zelfs voor niet-gelovige ouders, omdat deze meer aandacht zouden besteden aan (bepaalde) normen en waarden dan de 'neutrale' openbare scholen. Een laatste verklaring, hoewel zelden expliciet geuit, is dat ouders een bijzondere school zouden kiezen vanwege de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Met name middenklasse ouders zouden (openbare) scholen met hoge concentraties van allochtone leerlingen mijden, veelal vanuit het idee dat hun aanwezigheid een negatief effect heeft op de kwaliteit en het niveau van het onderwijs.

Elk van deze verklaringen klinkt wellicht plausibel en vindt – tot op zekere hoogte – ondersteuning in de (ook internationale) literatuur. Vaak wordt er echter op gewezen dat het een complex samenspel van verschillende factoren betreft. Recentelijk wordt als belangrijkste reden voor de overleving van bijzondere scholen vooral gewezen op hun goede reputatie op het gebied van cognitieve opbrengsten (Burgess, Greaves, Vignoles, & Wilson, 2015; Denessen, Driessen, & Slegers, 2005; Dijkstra et al., 2004). In hoeverre die reputatie samengaat met de feitelijke cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten van bijzondere scholen is echter niet duidelijk. Het bewijs met betrekking tot de cognitieve opbrengsten is niet geheel eenduidig; uit internationaal onderzoek lijkt een tendens naar voren te komen dat bijzondere scholen (i.c. religieuze scholen) wat beter presteren dan openbare niet-religieuze scholen (Dronkers & Avram, 2010; Jeynes, 2012; Robert, 2010). Naar het effect op niet-cognitieve opbrengsten is nauwelijks onderzoek gedaan (Avram & Dronkers, 2011; Dijkstra et al., 2001; Dronkers, 2004; Jeynes, 2012).

Voor zover opbrengstverschillen tussen scholen worden toegeschreven aan hun denominatie, worden in de eerder genoemde literatuur uiteenlopende verklaringen geopperd. Het meest genoemd is de verklaring gebaseerd op de sociaal kapitaal-thesen (Coleman, 1988). Sociaal kapitaal behelst de normen met betrekking tot vertrouwen en wederkerigheid die voortkomen uit sociale netwerken. Bijzondere scholen worden volgens deze visie ondersteund door een functionele gemeenschap (*community*), waarbinnen deze kenmerken van sociaal kapitaal sterk vertegenwoordigd zijn (Hof-

man, Hofman, Guldemon, & Dijkstra, 1996). Het vertrouwen binnen deze gemeenschappen schept voor ouders en leerkrachten de voorwaarde voor het uitwisselen van relevante informatie, bijvoorbeeld over de aard en kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast kunnen de betrokkenen hulp inschakelen vanuit de gemeenschap om de gezamenlijke doelen te realiseren, bijvoorbeeld bij huiswerk, hand-en-spandiensten op school en educatieve uitstapjes. Van groot belang bij dit alles is de gedeelde visie met betrekking tot de waarde van onderwijs en het nastreven van hoge prestaties. Zelfs wanneer de school een sterk diverse leerlingenpopulatie kent is de verwachting dat de gemeenschappelijke kenmerken het realiseren van dergelijke doelen kunnen faciliteren.

Het onderhavige artikel probeert meer zicht te verkrijgen op mogelijke opbrengstverschillen op zowel cognitief als niet-cognitief vlak tussen bijzondere en openbare scholen, rekening houdend met hun specifieke context qua leerlingenpopulatie. Herhaald dient te worden dat de in de literatuur aangedragen verklaringen voor denominatieve verschillen mogelijk gedateerd zijn en niet (meer) opgaan voor de huidige situatie in Nederland en dat het empirische bewijs voor dergelijke verschillen – voor zover dat destijds al geleverd werd – inmiddels achterhaald is. Achterliggend doel van het artikel is juist om na te gaan of de veronderstelde goede reputatie van de bijzondere scholen wel standhoudt wanneer deze getoetst worden aan de hand van recente, grootschalige data. Allereerst wordt daarbij verwacht dat bijzondere scholen beter presteren op cognitieve opbrengstmaten dan openbare scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie (hypothese 1). Daarnaast wordt verwacht dat bijzondere scholen vanwege hun specifieke doelstellingen (hun *raison d'être*) op het gebied van normen en waarden ook verschillend scoren wat betreft niet-cognitieve opbrengstmaten (hypothese 2). Binnen denominaties is er onder leerlingen en hun ouders (en breder: de *community*) waarschijnlijk in sterkere mate sprake van gedeelde achtergronden, culturele normen, (religieuze) overtuigingen, ervaringen, taal, en stemt dit alles ook meer overeen met de culturele identiteit van directies en leerkrachten. Wellicht leven er daardoor hogere verwachtingen en is er beter contact met ouders. Religie speelt in die gevallen een rol, maar dan vooral in de hierboven geschetste bredere context. Voor christelijke en islamitische scholen geldt wellicht: hoe conservatiever, hoe meer cohesie.

## 2 Methode

### 2.1 Steekproef

Gebruik is gemaakt van gegevens die in het schooljaar 2010/11 zijn verzameld bij de tweede meting van het landelijke COOL<sup>5-18</sup> cohortonderzoek (Driessen, Mulder, & Roeleveld, 2012). Hierbij waren 553 basisscholen betrokken met in totaal bijna 38000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8. Binnen COOL<sup>5-18</sup> kan een steekproef van 406 scholen worden onderscheiden die representatief is voor alle Nederlandse basisscholen en een aanvullende steekproef van 147 scholen met een oververtegenwoordiging van achterstandsleerlingen, specifiek bedoeld om de situatie van die leerlingen adequaat in kaart te kunnen brengen. Er is voor de onderhavige analyses een nieuwe steekproef gevormd van alle openbare, protestantse, katholieke en islamitische scholen in de representatieve steekproef; hierdoor bleven 28 scholen van kleinere denominaties buiten beschouwing. Deze steekproef is aangevuld met de 8 islamitische scholen uit de aanvullende steekproef. Analyses lieten zien dat de in totaal 17 islamitische scholen in de nieuwe steekproef in termen van de sociaal-economische achtergronden van de leerlingenpopulatie representatief zijn voor al de 41 islamitische scholen die er destijds waren. De resulterende steekproef van 386 scholen telt in totaal 27457 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8 van 143 openbare, 101 protestantse, 125 katholieke en 17 islamitische scholen.

### 2.2 Instrumenten en variabelen

In de COOL<sup>5-18</sup> databestanden zijn de volgende cognitieve en niet-cognitieve opbrengstmaten geselecteerd.

- In groep 2, 5 en 8 zijn taal/lees- en reken/wiskundetoetsen afgenomen uit het Cito Leerlingvolgsysteem ([www.cito.nl](http://www.cito.nl)).
- In groep 5 en 8 zijn twee gestandaardiseerde schalen afgenomen die gericht zijn op het vaststellen van de motivatie van leerlingen, namelijk Zelfvertrouwen en Taakmotivatie (Midgley et al., 2000; Seegers, Van Putten, & De Brabander 2002).
- In groep 8 is de vragenlijst Burgerschapscompetenties met de vier subschalen Kennis, Reflectie, Vaardigheden en Attituden afgenomen (Ten Dam, Geijsel, & Reumerman, 2011).
- In groep 8 is de Eindtoets basisonderwijs van het Cito afgenomen, met behalve een totaalscore ook scores op de subschalen Taal, Rekenen en Studievaardigheden.

- Voor groep 8 is ook het advies voortgezet onderwijs bij de basisscholen opgevraagd, met een onderscheid naar vijf opklimmende onderwijsniveaus.

Centraal in dit artikel staat de denominatie van de school. Om effecten van die denominatie op de cognitieve en niet-cognitieve opbrengstmaten juist te kunnen interpreteren en eventuele selectiebias zo goed mogelijk uit te schakelen (Hofman et al., 1996), zijn twee nieuwe effectmaten berekend, namelijk de bruto en de netto opbrengsten. De bruto maten betreffen de ruwe scores op de toetsen en vragenlijsten; voor de netto maten zijn deze scores gecorrigeerd voor enkele kenmerken op het niveau van de leerlingen en het niveau van de scholen. Een dergelijke output wordt vaak gezien als een indicatie van de leeropbrengsten van een school. De meest bekende toepassingen in Nederland zijn waarschijnlijk die van de Inspectie van het Onderwijs (2012) bij haar beoordeling van basisscholen en de schoolprestatielijsten P.O. en V.O. van (wijlen) onderwijssocioloog Jaap Dronkers (bv. Dronkers, 2013). Daarnaast is deze methodiek in de periode 1994-2014 ook in de terugrapportages naar aan de cohortonderzoeken PRIMA en COOL<sup>5-18</sup> deelnemende basisscholen gehanteerd ([www.cool5-18.nl/](http://www.cool5-18.nl/)). Het perspectief dat daarbij wordt gehanteerd is dat van de toegevoegde waarde (*added value*).<sup>2</sup> Een interpretatie luidt dan: wat heeft de school toegevoegd aan het intellectuele en sociale kapitaal van een kind? Of: wat zijn de prestaties van leerlingen op een bepaalde school vergeleken met de prestaties van leerlingen op andere scholen rekening houdend met verschillen tussen leerlingen die buiten het bereik van de school liggen en die die prestaties kunnen beïnvloeden? In onderwijskundig onderzoek wordt in dat verband veelal verwezen naar factoren als sociaal milieu en etnische herkomst (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Jeynes, 2012; Sirin, 2005; Strand, 2014). In COOL<sup>5-18</sup> zijn twee indicatoren voor deze correctiefactoren beschikbaar, namelijk het opleidingsniveau en het geboorteland van de ouders. De eerste factor omvat de drie categorieën uit de zogenoemde gewichtenregeling uit het Onderwijsachterstandenbeleid (CFI, 2006): middelbaar en hoger opgeleid (gewicht 0), laag opgeleid (gewicht 0.3) en zeer laag opgeleid (gewicht 1.2). De tweede factor, die tot recent ook werd gebruikt in de gewichtenregeling, onderscheidt vier categorieën: Nederlands en westers, Turks, Marokkaans, en overig niet-westers. De informatie voor beide factoren is afkomstig uit de schooladministraties. Op schoolniveau zijn vergelijkbare factoren gehanteerd: het percentage leerlingen met laagopgeleide en met zeer laagopgeleide ouders en het percentage Turkse, Marokkaanse, en overige niet-westerse leerlingen.

De informatie voor deze factoren is afkomstig van het ministerie van OCW. Teneinde de vergelijkbaarheid en interpretatie te vergemakkelijken zijn de scores op alle opbrengstmaten omgezet in *z-scores*, dat wil zeggen gestandaardiseerde scores met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1.

### 3 Resultaten

De data kennen een geneste structuur, het betreft leerlingen binnen scholen. Om die reden zijn multilevel analyses verricht (Heck, Thomas, & Tabata, 2010). Daarbij zijn eerst de zogenoemde bruto effecten berekend en daarna de netto effecten. De opbouw van deze modellen is als volgt. In model 1 wordt de centrale variabele van deze studie, te weten de schooldenominatie, ingevoerd. Deze variabele kent drie dummy categorieën, te weten protestant, katholiek en islamitisch, met als referentiecategorie openbaar. De resultaten van dit model worden opgevat als het bruto effect. Omdat alle opbrengstmaten zijn gestandaardiseerd, kunnen de coëfficiënten worden beoordeeld volgens de vuistregel van Cohen (1988), die 0.20 als een klein effect interpreteerde, 0.50 als een medium effect, en 0.80 als een sterk effect. In model 2 wordt een eerste serie correctievariabelen op het niveau van de leerlingen ingevoerd, te weten ouderlijk opleidingsniveau en etnische herkomst. In model 3 wordt een tweede serie correctievariabelen toegevoegd, nu op het niveau van de scholen. Het betreft vergelijkbare kenmerken als die op leerlingniveau, maar nu in termen van de percentages leerlingen met laag en met zeer laag opgeleide ouders en de percentages leerlingen met een migratie-achtergrond. De resultaten van dit model worden geïnterpreteerd als het netto effect van schooldenominatie. Het accent in deze analyses ligt niet op modeltoetsing *sec*, maar op wat er resteert van het denominatie-effect nadat rekening is gehouden met verschillen tussen denominaties wat betreft sociaal-etnische achtergronden van leerlingen en van scholen.

Teneinde een concreet voorbeeld te geven van de gehanteerde analysestrategie, worden in Tabel 2 de resultaten met betrekking tot een van de opbrengstmaten gepresenteerd, te weten de leesvaardigheid van de leerlingen in groep 5.

Tabel 2 Effecten van denominatie op leesvaardigheid in groep 5

			Model 1	Model 2	Model 3
			(Bruto)		(Netto)
<b>Niveau</b>	Intercept		-0.088*	0.048	0.187***
<b>School</b>	Denominatie	Openbaar	Referentie	Referentie	Referentie
		Protestant	0.139*	0.075	0.017
		Katholiek	0.168**	0.114*	0.061
		Islamitisch	-0.372***	-0.035	0.101
<b>Leerling</b>	Opleiding ouders	Middelbaar en hoger		Referentie	Referentie
		Laag		-0.396***	-0.381***
		Zeer laag		-0.376***	-0.348***
	Etniciteit ouders	Nederlands en westers		Referentie	Referentie
		Turks		-0.443***	-0.375***
		Marokkaans		-0.332***	-0.284***
		Overig niet-westers		-0.159***	-0.127**
<b>School</b>	Opleiding ouders	% Laag			-0.006*
		% Zeer laag			-0.004
	Etniciteit ouders	% Turks			-0.004
		% Marokkaans			0.002
		% Overig niet-westers			-0.005

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$

De resultaten voor model 1 laten het bruto denominatie-effect zien. De openbare scholen (als referentiecategorie) hebben een gemiddelde taalvaardigheid van -0.088. Protestantse en katholieke scholen presteren significant beter (0.139 en 0.168;  $p = 0.021$  en  $p = 0.002$ ), en islamitische scholen presteren significant slechter (0.372;  $p = 0.001$ ) dan openbare scholen. In model 2 zijn de opleiding en etniciteit van de ouders toegevoegd als correctievariabelen op leerlingniveau. De resultaten maken duidelijk dat de aanvankelijke voorsprong van protestantse scholen is verminderd met ongeveer 0.06 standaarddeviatie en dat het effect statistisch gezien niet meer significant is ( $p = 0.169$ ). Dit wijst erop dat de hogere leesscores van de protestantse scholen deels het resultaat zijn van de gunstiger achtergronden van hun leerlingen. Dit geldt eveneens voor de katholieke scholen: hun voorsprong is afgenomen met ongeveer 0.05 standaarddeviatie; het resulterende effect van 0.114 blijft echter wel significant ( $p = 0.020$ ). Tegelijkertijd blijkt dat door rekening te houden met verschillen in ouderlijk opleidingsniveau en etniciteit de aanvankelijk stevige achterstand van islamitische scholen bijna geheel is teruggebracht tot nul (-0.035) en niet meer



significant is ( $p = 0.750$ ). Dit suggereert dat de achterstand zoals die naar voren kwam in model 1 het resultaat is van het feit dat relatief veel ouders van leerlingen op islamitische scholen laag zijn opgeleid en een migratieachtergrond hebben. In model 3 zijn de correctievariabelen op schoolniveau toegevoegd. Dit model geeft het netto effect van denominatie op taalvaardigheid weer. De resultaten laten zien dat geen van de denominaties nog significant afwijkt van de openbare scholen. Dit betekent dat na de correctie op leerling- en schoolniveau, katholieke scholen niet langer beter presteren dan openbare scholen, maar ook dat islamitische scholen niet langer slechter presteren dan openbare scholen. Uit de resultaten van dit model blijkt ook dat, met uitzondering van het percentage laagopgeleide ouders, ( $-0.006$ ;  $p = 0.028$ ), geen van de correctievariabelen op schoolniveau een significant effect heeft, nadat rekening is gehouden met de correctievariabelen op leerlingniveau. Deze resultaten samenvattend kan worden geconcludeerd dat hoewel islamitische scholen in eerste instantie flink lager scoren qua taalvaardigheid dan de andere scholen, er nadat rekening is gehouden met verschillen in sociaal-etnische achtergronden niets van dit negatieve effect resteert. Dit impliceert dat islamitische scholen een grote toegevoegde waarde (*value added power*) hebben.

Op dezelfde wijze als taalvaardigheid in groep 5 zijn ook de overige 18 opbrengstmaten geanalyseerd. In Tabel 3 zijn de resultaten van deze in totaal 19 analyses samengevat, met in het linker blok de bruto effecten en in het rechter blok de netto effecten.

**Tabel 3** Effecten van denominatie op opbrengstmaten, ongecorrigeerd (bruto) en gecorrigeerd (netto) voor opleiding en etniciteit ouders en compositie qua opleiding en etniciteit school (referentiecategorie: openbaar onderwijs)

Groep	Domein	Bruto effecten			Netto effecten		
		Protestants	Katholiek	Islamitisch	Protestants	Katholiek	Islamitisch
2	Taal	0.14*	0.07	-0.70***	-0.00	-0.06	-0.10
	Rekenen	0.07	0.09	-0.23	-0.02	-0.01	0.06
5	Lezen	0.14*	0.17**	-0.37***	0.02	0.06	0.10
	Rekenen	0.18***	0.12**	-0.24*	0.07	0.03	0.27*
8	Lezen	0.09	0.16*	-0.25	-0.08	-0.00	0.29
	Rekenen	0.19*	0.15*	0.13	0.06	0.03	0.25
8	Cito Eindtoets:						
	Taal	0.22*	0.09	-0.34*	0.08	-0.03	0.05
	Rekenen	0.16*	0.09	-0.00	0.05	0.00	0.20
	Studievaardigheden	0.20*	0.12	-0.23	0.06	0.02	0.06
	Totaal	0.20**	0.14*	-0.20	0.06	0.03	0.13

Groep	Domein	Bruto effecten			Netto effecten		
		Protes- tants	Katho- liek	Islami- tisch	Protes- tants	Katho- liek	Islami- tisch
8	Advies v.o.	0.13*	0.07	-0.15	0.02	-0.01	0.03
5	Zelfvertrouwen	-0.08*	-0.06	0.29***	-0.04	-0.02	-0.01
	Taakmotivatie	-0.10*	-0.02	0.27***	-0.05	0.02	0.04
8	Zelfvertrouwen	-0.07	-0.05	0.37***	-0.04	-0.03	0.10
	Taakmotivatie	-0.08	0.04	0.60***	0.00	0.11**	-0.08
8	Burgerschap:						
	Kennis	0.03	0.09	-0.44***	-0.08	-0.01	-0.12
	Reflectie	-0.11*	-0.06	0.55***	-0.06	-0.02	0.10
	Vaardigheden	-0.14**	-0.03	0.57***	-0.10	0.00	0.00
	Attituden	-0.10	-0.02	0.59***	-0.06	0.02	0.05

\*  $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$ . \*\*\*  $p < 0.001$

Als we eerst naar de bruto effecten kijken, laat Tabel 3 zien dat de protestantse scholen iets beter scoren dan de openbare scholen, tenminste wat betreft de cognitieve opbrengstmaten. Met betrekking tot de niet-cognitieve maten scoren ze wat slechter. Wel is het zo dat de effecten vaak niet significant en bovendien allemaal hooguit zwak zijn. Qua cognitieve opbrengstmaten verschillen katholieke scholen niet veel van openbare scholen; qua niet-cognitieve maten zijn de verschillen nog geringer. Islamitische scholen presteren het slechtst op nagenoeg alle cognitieve maten. Opmerkelijk is echter dat ze op praktisch alle niet-cognitieve maten veel beter scoren dan zowel de openbare als ook bijzonder scholen.

Wanneer we vervolgens naar de netto effecten kijken, dan blijkt dat er van de in totaal 30 significante bruto effecten nog slechts 2 significante netto effecten overblijven, namelijk rekenen in groep 5 waar islamitische scholen beter scoren (0.27), en taakmotivatie in groep 8 waar katholieke scholen beter scoren (0.11). Verrassend is dat, nadat rekening is gehouden met sociale en etnische verschillen in de thuis- en schoolsituatie, islamitische scholen op nagenoeg alle opbrengstmaten zelfs beter scoren dan de andere bijzondere en openbare scholen, alhoewel slechts in één geval – rekenen groep 5 – significant. Samenvattend, ofschoon islamitische scholen in absolute zin het laagst scoren op alle cognitieve opbrengstmaten, slagen ze er beter in dan de andere scholen het niveau van de leerlingen te verbeteren. Met betrekking tot de niet-cognitieve maten presteren de islamitische scholen in absolute zin al beter (behalve op Kennis) dan de andere scholen.

## 4 Samenvatting, conclusie en discussie

Ondanks een verregaande secularisatie blijft het aandeel bijzondere scholen in Nederland al meer dan een halve eeuw onverminderd hoog. Een vaker genoemde verklaring voor deze blijvende aantrekkingskracht onder ouders is dat bijzondere scholen een gunstige reputatie hebben wat betreft de kwaliteit en opbrengsten van hun onderwijs. Hier is onderzocht of deze veronderstelling overeenstemt met de empirische realiteit.

Hoewel protestantse en katholieke in eerste instantie wat beter lijken te presteren op de cognitieve opbrengstmaten dan openbare scholen, blijkt dat nadat rekening is gehouden met de samenstelling van de leerlingenpopulaties er geen verschillen in opbrengsten meer resteren. De hypothese dat deze twee categorieën bijzondere scholen beter presteren dan openbare scholen dient daarmee te worden verworpen. Mogelijk dat het verschil tussen bruto en netto opbrengsten (ofwel de ongecorrigeerde, respectievelijk gecorrigeerde effecten) voor een deel een verklaring kan bieden voor de voortgaande populariteit van deze bijzondere scholen onder ouders. Zij houden in hun percepties waarschijnlijk geen rekening met input verschillen, dat wel zeggen met verschillen in leerlingenpopulaties; ze zien waarschijnlijk alleen de bruto verschillen in opbrengsten (vgl. Beckers, De Kool, & Straten, 2012; Burgess et al., 2015).

Relevant is dat deze constatering niet geldt voor islamitische scholen. De meeste van deze scholen hebben lage bruto scores, hetgeen door veel ouders waarschijnlijk wordt opgevat als een indicatie van de slechte kwaliteit van het onderwijs. Veel politici dragen daar bovendien aan bij door regelmatig hun zorgen uit te spreken over het functioneren en de effectiviteit van islamitische scholen (Merry & Driessen, 2016). Wanneer echter de netto opbrengsten worden bestudeerd, dan blijkt dat islamitische scholen de grootste toegevoegde waarde bij hun leerlingen weten te realiseren. Met betrekking tot verschillende opbrengstmaten slagen islamitische scholen er daarmee hun positie te verbeteren van een sector met de grootste (bruto) achterstand, tot de sector die (netto) niet verschilt van de andere denominaties, waarbij wel moet worden aangetekend dat het verschil slechts in één specifiek geval (nl. bij rekenen in groep 5) significant is. Een mogelijke verklaring voor dit opmerkelijk resultaat zou gelegen kunnen zijn in een positiever schoolklimaat en betere (c.q. adequatere) leerkracht-leerlingrelaties (vgl. Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012), en extra aandacht voor niet alleen taal- en rekenvaardigheden, maar ook voor de culturele achtergrond van de leerlingen (Driessen & Bezemer, 1999; Dronkers, 2016). Bij elkaar genomen zou voorzichtig kunnen worden geop-

perd dat de opbrengsten van islamitische scholen mede het resultaat zijn van een functionele gemeenschap, en daarmee steun geven aan de sociaal kapitaal-these, maar waarschijnlijk meer nog van een betere aansluiting tussen de specifieke religieus-culturele omstandigheden en behoeften van deze leerlingen en hun ouders en de pedagogisch-didactische aanpak die door de islamitische scholen in praktijk wordt gebracht. Omdat het in het onderhavige onderzoek ontbreekt aan specifieke variabelen op deze gebieden, dient dit vooral gezien te worden als input voor vervolgonderzoek naar de invloed van leerling-, klas/leraar-, school- en *community* factoren op onderwijsopbrengsten.

Met betrekking tot de tweede verwachting betreffende de niet-cognitieve opbrengsten lijken de bevindingen in eerste instantie tegenovergesteld te zijn aan die van de cognitieve opbrengsten: christelijke scholen scoren wat lager dan openbare scholen, terwijl islamitische scholen aanzienlijk beter presteren, met name wat betreft burgerschapscompetenties. Dit laatste betekent dat het wantrouwen van veel tegenstanders van een aparte islamitische schoolsector niet gerechtvaardigd lijkt. Maar ook hier geldt, net zoals bij de cognitieve opbrengstmaten, dat nadat rekening is gehouden met verschillen in leerlingenpopulaties, er geen denominatieve verschillen resteren. Dit betekent dat ook de tweede hypothese dient te worden verworpen. Maar ook hier dient nadrukkelijk te worden aangetekend dat er in deze studie geen rekening is gehouden met specifieke onderwerpen die verbonden zijn met religie, zoals een op een specifiek religieus waardensysteem gebaseerde socialisatie. Voor vervolgonderzoek zou hier meer aandacht aan moeten worden besteed.

Al met al laten de analyses zien dat er nauwelijks netto denominatieve verschillen zijn, noch qua cognitieve, noch qua niet-cognitieve opbrengstmaten. Voor zover er bruto verschillen zijn, kunnen deze in belangrijke mate verklaard worden door de uiteenlopende sociale en etnische achtergronden van de leerlingen.

Deze bijdrage laat enkele vragen onbeantwoord. Het blijft bijvoorbeeld onduidelijk in hoeverre religie überhaupt nog een rol speelt in de gemiddelde protestantse of katholieke school (vgl. Miedema, Bertram-Troost. & Veugelers, 2016). Daarbij komt dat alle basisscholen al langere tijd wettelijk verplicht zijn in hun curriculum aandacht te besteden aan burgerschapskunde en ook aan geestelijke stromingen. Openbare ('neutrale') scholen zijn daardoor wellicht even succesvol in het overdragen van waarden als bijzondere scholen (Dronkers & Avram, 2014). En wellicht hebben de meeste bijzondere scholen tegenwoordig minder met dogma en geloof te maken dan met het samenzijn met anderen met een vergelijkbare en ge-

deelde achtergrond en met gemeenschappelijke opvattingen (Merry, 2015). Met andere woorden, bijzondere scholen staan dan gewoon voor gemeenschappen die door ouders worden gekozen, niet zozeer om hun kinderen te socialiseren in een bepaalde religie, maar veel meer om samen te zijn met anderen waarmee ze eenzelfde sociale achtergrond of opvoedkundige en onderwijskundige prioriteiten delen. Waar het vooral nog aan ontbreekt, en waar waarschijnlijk alleen via kwalitatief diepte-onderzoek goed zicht op kan worden verkregen, is niet alleen duidelijkheid over de precieze motieven van ouders bij het maken van schoolkeuzes, maar ook over de feitelijke verschillen in de dagelijkse gang van zaken op scholen van uiteenlopende denominaties. Een dergelijke duidelijkheid is van belang voor het nemen van beleidsbeslissingen aangaande de financiering en invulling van bijzondere scholen.

## Noten

1. Dit artikel betreft een bewerking van een paper van Driessen en Merry (2015) en artikel van Driessen, Agirdag en Merry (2016).
2. Voor een uitvoerige beschrijving van de achtergronden, mogelijkheden en beperkingen van *value added* wordt verwezen naar Onderwijsraad (2014) en Timmermans (2012).

## Literatuur

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher–pupil relationships. *Urban Education, 47*, 1135-1159.
- Avram, S., & Dronkers, J. (2011). School sector variation on non-cognitive dimensions: Are non-public but publicly supported schools more effective? *Educational Research and Evaluation, 17*, 115-139.
- Beckers, V., De Kool, D., & Straten, G. (2012). *Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten. Themaproject 4: Ouderbetrokkenheid bij schoolbeleid*. Universiteit: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal, 125*, 1261-1289.
- CFI (2006). *Nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs*. Zoetermeer: CFI.
- 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.
- Denessen, E., Driessen, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy, 20*, 347-368.
- De Rooy, P. (1997). Farewell to pillarization. *The Netherlands' Journal of Social Sciences, 33*, 27-41.
- Dijkstra, A., Driessen, G., & Veenstra, R. (2001). *Academic achievement in public, religious, and*

- private schools. Sector and outcomes differences in the Netherlands.* Paper Annual Meeting AERA, Seattle, April 9-14.
- Dijkstra, A.B., Dronkers, R., & Hofman, R. (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A., Dronkers, J., & Karsten, S. (2004). Private schools as public provision for education: school choice and market forces in the Netherlands. In P. Wolf en S. Macedo (Eds.), *Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice* (pp. 67-90). Washington: Brookings Institute Press.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Agirdag, O., & Merry, M. (2016). The gross and net effects of primary school denomination on pupil performance. *Educational Review*, 68, 466-480.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs. Tweede meting 2010/11.* Nijmegen: ITS.
- Dronkers, J. (1996). Dutch public and religious schools between state and market. A balance between parental choice and national policy? In D. Benner, A. Kell en D. Lenzen (Eds.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (pp. 51-66). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dronkers, J. (2004). Do public and religious schools really differ? Assessing the European evidence. In P. Wolf en S. Macedo (Eds.), *Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice* (pp. 287-314). Washington: Brookings Institute Press.
- Dronkers, J. (2013). *Toelichting op de berekening van toegevoegde waarde van reguliere basisscholen op basis van hun gemiddelde scores op de toetsen 2011, 2012 en 2013.* Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Dronkers, J. (2016). Islamic schools in the Netherlands. *Journal of School Choice*, 10, 6-21.
- Dronkers, J., & Avram, S. (2010). A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 16, 151-175.
- Heck, R., Thomas, S., & Tabata, L. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS.* New York: Routledge.
- Hofman, W., Hofman, A., Guldmond, H., & Dijkstra, A.B. (1996). Variation in effectiveness between private and public schools: The impact of school and family networks. *Educational Research and Evaluation*, 2, 366-394.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Technisch rapport deel I – Onderwijskansen. De Staat van het Onderwijs 2014/2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, 87, 305-335.
- Johnson, H. (2000). Surviving and thriving in a secularized culture: The phenomenon of religious (church/faith) schools in England. *Journal of Research on Christian Education*, 9, 115-135.
- Kregting, J., & Sederel, C. (2013) Kerkelijke betrokkenheid in de 21ste eeuw. *Religie & Samenleving*, 8(1), 41-62.
- Merry, M. (2015). The conundrum of religious schools in twenty-first-century Europe. *Comparative Education*, 51, 133-156.
- Merry, M., & Driessen, G. (2016). On the right track? Islamic schools in the Netherlands after an era of turmoil. *Race, Ethnicity and Education*, 19, 856-879.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., ... Urdu, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scale.* Ann Arbor: University of Michigan.

- Miedema, S., Bertram-Troost, G., & Veugelers, W. (2013). Onderwijs, levensbeschouwing en het publieke domein. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek*, 33, 73-93.
- Onderwijsraad (2014). *Toegevoegde waarde: Een instrument voor onderwijsverbetering – niet voor beoordeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Robert, P. (2010). Social origin, school choice, and student performance. *Educational Research and Evaluation*, 16, 107-129.
- Scheunpflug, A. (2015). Non-governmental religious schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity? *Comparative Education*, 51, 38-56.
- Seegers, G., Van Putten, C., & De Brabander, C. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 365-384.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Statline (2016). *Onderwijsinstellingen en levensbeschouwelijke grondslag*. Op 31 mei 2016 geraadpleegd op CBS Staltine (<http://statline.cbs.nl/Statweb/>).
- Strand, S. (2014). Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: Intersectionality and 'getting it' for the white working class. *Research Papers in Education*, 29, 131-171.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., & Reumerman, R. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 46, 354-372.
- Timmermans, A. (2012). *Value added in educational accountability: Possible, fair and useful?* Groningen: GION.

## Over de auteurs

**Geert Driessen** is als onderwijskundig onderzoeker werkzaam op de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is gespecialiseerd in onderzoek op het terrein van onderwijs in relatie tot etniciteit, milieu en sekse.

E-mail: [g.driessen@its.ru.nl](mailto:g.driessen@its.ru.nl); website: [www.geertdriessen.nl](http://www.geertdriessen.nl).

**Orhan Agirdag** is als universitair docent werkzaam aan de KU Leuven en Universiteit van Amsterdam. Hij bestudeert hoe brede maatschappelijke tendensen zoals groeiende etnische diversiteit en technologische ontwikkelingen een invloed hebben op verschillende onderwijsprocessen.

E-mail: [orhan.agirdag@gmail.com](mailto:orhan.agirdag@gmail.com); website: [www.orhanagirdag.com](http://www.orhanagirdag.com)

**Michael S. Merry** is als hoogleraar opvoedkunde en onderwijskunde verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is gespecialiseerd in de filosofie en sociologie van het onderwijs.

E-mail: [m.s.merry@uva.nl](mailto:m.s.merry@uva.nl)