



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Meervoudige segregatie: buurtcompositie, schoolcompositie en onderwijsongelijkheid

Sykes, B.; Kuyper, H.; Musterd, S.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Sykes, B., Kuyper, H., & Musterd, S. (2011). Meervoudige segregatie: buurtcompositie, schoolcompositie en onderwijsongelijkheid. In J. Dronkers (Ed.), *Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers* (pp. 81-104). (Mens en maatschappij. Boekaflevering; No. 86). Amsterdam University Press.
<http://www.oopen.org/download?type=document&docid=408872>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Goede bedoelingen in het onderwijs

Kansen en missers

Onder redactie van

Jaap Dronkers

AMSTERDAM UNIVERSITY PRESS

Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers is de boekaflevering bij jaargang 86 (2011) van het sociaalwetenschappelijk tijdschrift *Mens & Maatschappij*.

Omslagafbeelding: © Hollandse Hoogte

Omslagontwerp: Jos Hendrix, Groningen
Vormgeving binnenwerk: ProGrafici, Goes

ISBN 978 90 8964 390 2
e-ISBN 978 90 4851 296 6
NUR 740

© Jaap Dronkers / Amsterdam University Press, Amsterdam 2011

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j^o het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Inhoudsopgave

<i>Jaap Dronkers</i> Inleiding	7
<i>Gerbert Kraaykamp, Jochem Tolsma en Maarten Wolbers</i> Onderwijsexpansie en opleidingsrichting Trends in de intergenerationele overdracht van onderwijsongelijkheid in Nederland	9
<i>Rolf van der Velden</i> De effecten van betrouwbaarheid van onderwijsdiploma's op arbeidsproductiviteit Toepassing van een simulatiemodel	27
<i>Helga A.G. de Valk en Gülseli Baysu</i> Onderwijstrajecten van de tweede generatie Een vergelijkende sequentieanalyse	51
<i>Brooke Sykes, Hans Kuyper en Sako Musterd</i> Meervoudige segregatie Buurtcompositie, schoolcompositie en onderwijsongelijkheid	81
<i>Jannick Demanet, Orhan Agirdag en Mieke Van Houtte</i> Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal Een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met vrienden, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen	105

<i>Jan Germen Janmaat</i>	
Diversiteit in de klas	
Kweekvijver voor verdraagzaamheid onder alle omstandigheden?	133
<i>Virginia Maestri</i>	
Een nadere beschouwing van de samenstelling van etnische minderheden op Nederlandse basisscholen	
Diversiteit en leerprestaties	155
<i>Marloes de Lange, Jaap Dronkers en Maarten H.J. Wolbers</i>	
Eenoudergezinnen en onderwijsprestaties van kinderen vanuit een vergelijkend perspectief	
De invloed van het percentage eenoudergezinnen per school	179
<i>Samenvattingen</i>	203
<i>Over de auteurs</i>	209

Meervoudige segregatie

Buurtcompositie, schoolcompositie en onderwijsongelijkheid

Brooke Sykes, Hans Kuyper en Sako Musterd¹

I. Inleiding

Segregatie in woonwijken en scholen is in de VS al geruime tijd onderwerp van sociaalwetenschappelijk onderzoek; in Europa neemt het belang ervan toe en wordt het steeds meer onderdeel van academisch, politiek en publiek debat (Amin, 2002; Kalra & Kapoor, 2009; Karsten, 2010; Munch, 2009; Musterd, 2005; Phillips, 2010). Sociaaleconomische en etnisch/raciale groepen zijn niet evenredig verdeeld over stadswijken of over de scholen in die wijken, en er is aanzienlijke discussie over wat dit betekent voor zaken als sociale- en onderwijsongelijkheid, integratie van immigranten en sociale cohesie. Deze belangstelling wordt voornamelijk gevoed door een bezorgdheid dat integratie bemoeilijkt wordt door bepaalde composities van de buurt en de school, en dat sociale ongelijkheid erdoor in stand wordt gehouden. Het begrip 'integratie' heeft zowel een individueel/groepsaspect als een maatschappelijk aspect. Het eerste refereert typisch aan begrippen als deelname aan de arbeidsmarkt, het onderwijs, en sociale en politieke sferen van de 'mainstream' van de samenleving, terwijl het tweede refereert aan idealen van sociale en culturele cohesie. De mate van ruimtelijke segregatie wordt vaak gebruikt als indicatie voor het niveau van assimilatie of integratie van verschillende etnische minderheden en immigrantengroepen (Koopmans, 2010). Dit voor de hand liggende verband tussen segregatie en integratie is echter onderwerp van veel discussie geweest in Nederland en ook elders (Musterd, 2003, 2005; en 'special issues' van Bolt e.a., 2010 en van Simpson & Peach, 2009).

Het huidige debat over segregatie wordt deels gevoed door het toenemende gebruik van 'sociale menging' als antwoord op de stedelijke problematiek en – meer algemeen – het waargenomen gebrek aan sociale integratie en cohesie. Een aantal commentatoren vraagt zich af of het

bevorderen van etnische en sociale menging door maatregelen op het gebied van stadsplanning, wonen en onderwijs een geschikte strategie is om integratie te bevorderen en ongelijkheid te verminderen, en hoe dergelijke uitkomsten dan bewerkstelligd zouden kunnen worden (Blokland & Van Eijk, 2009; Bolt et al., 2010; Karsten, 2010; Lupton & Tunstall, 2009; Musterd, 2005; Musterd & Ostendorf, 2009). Segregatie mag dan een duidelijk zichtbaar kenmerk van het stedelijke en onderwijslandschap zijn, critici beweren dat het de uitdrukking is van dieperliggende processen, die waarschijnlijk niet zullen worden aangepakt door eenvoudigweg bevolkingsgroepen met elkaar te mengen door middel van buurthervormingen of maatregelen in het onderwijs (Lees, 2008; Lipman, 2008; Lupton & Fuller, 2009). De discussie over segregatie moet ook gezien worden in het licht van het huidige klimaat betreffende integratie in Europa, waarin een grotere en explicietere nadruk wordt gelegd op de begrip-pen culturele assimilatie, sociale eenheid en culturele verenigbaarheid (Kalra & Kapoor, 2009; Phillips, 2010).

In dit artikel combineren we de literatuur over de invloed van de buurt- en schoolcompositie op onderwijsongelijkheid bij leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Hoewel een aantal studies een relatie tussen schoolcompositie en schoolresultaten van jongeren heeft aangetoond, is er maar in weinig gekeken naar het mogelijk bijkomende effect van de buurtcontext, of de mate waarin verschillen tussen deze contexten ongelijkheid in onderwijsresultaten verklaren. We maken gebruik van gegevens uit vrij recent onderzoek (het VOCL'99 cohort) om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *Kunnen segregatie in het onderwijs en segregatie in buurten gezien worden als factoren die mede de ongelijkheid in schoolprestaties van etnische en sociale groepen leerlingen verklaren?* Er bestaan verschillen in schoolprestaties langs sociale en etnische lijnen, en er is segregatie, vooral in het onderwijs, maar in welke mate deze segregatie een factor is die ongelijkheid in schoolprestaties mede verklaart, is nog niet duidelijk. Als segregatie een belangrijke factor is voor het verklaren van verschillen in schoolprestaties van jongeren, dan zou het verminderen ervan een strategie kunnen zijn om onderwijsongelijkheid te bestrijden.

2. Waarom segregatie? Waarom de buurt en de school?

Huishoudens verschillen van elkaar in de soorten en hoeveelheden sociaal, cultureel en economisch kapitaal die zij hebben en op grond waarvan ze zich ruimtelijk verdelen over en in onze steden. Segregatie is een multidimensionaal concept dat verwijst naar de verschillende manieren waarop groepen (bijvoorbeeld sociale klassen of etnische groepen) onevenredig verdeeld zijn over ruimtelijke eenheden. In West-Europese

landen zoals Nederland zijn patronen van sociale en etnische segregatie aan elkaar gerelateerd op grond van het feit dat de grootste groepen immigranten in het algemeen over minder sociaaleconomische middelen beschikken dan de autochtone groep. Deze patronen van differentiatie in de sociale ruimte worden weerspiegeld in het schoolsysteem, omdat kinderen meestal dicht bij huis naar school gaan. Een van de voornaamste oorzaken van segregatie in het onderwijs is dus segregatie in woonwijken, hoewel die, zoals Coldron et al. (2010) stellen, eerder als secundaire dan als primaire oorzaak van segregatie in het onderwijs moet worden gezien, omdat beide het resultaat zijn van onderliggende processen die verband houden met ongelijkheid in toegang tot economische, sociale en culturele middelen.

Er wordt gedacht dat segregatiepatronen in woonwijken en op scholen leiden tot ongelijke kansen voor kinderen en jongeren om te leren. Er zijn grote verschillen in onderwijsresultaten langs sociale en etnische lijnen. Bovendien blijken veel leerlingen die tot de etnische minderheden behoren, scholen te bezoeken met een grote populatie leerlingen met een sociaaleconomische achterstand. Ze wonen daarnaast vaak in buurten met relatief veel huishoudens met een sociaaleconomische achterstand. Om al deze redenen vragen velen zich af of deze scholen en buurten ongunstige omstandigheden bieden voor een succesvol leerproces (Karsten e.a., 2006; Andersson e.a., 2010; Van Ewijk & Slegers, 2010). Daarom wordt verondersteld dat segregatie een verklarende factor is voor verschillen in onderwijsresultaten tussen verschillende sociale en etnische groepen. Zoals Allegre en Ferrer (2010: 431) uitleggen, luidt de hypothese wat betreft de effecten van schoolsegregatie dat 'de sociale compositie van scholen – namelijk de mate waarin de verdeling van verschillende groepen leerlingen tussen scholen evenredig of onevenredig is – significant bijdraagt aan de verklaring van verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen'.

Hoewel bekend is dat individuele kenmerken de belangrijkste determinanten zijn van iemands schoolresultaten, zijn kenmerken van de klas, de school en de 'schoolomgeving', inclusief de compositie van de leerlingenpopulatie, waarschijnlijk eveneens van belang, omdat deze samenhangen met onderwijsprocessen, met de dynamiek in de klas en de relaties met de leeftijdsgenoten ('peers'), met de schoolleiding en met de ruimere 'discursieve context' van scholing (Gewirtz, 1998; Thrupp, 2002). De woonomgeving wordt tevens van belang geacht voor jongeren vanwege de voorzieningen in de buurt (zoals de aanwezigheid en kwaliteit van scholen, parken, bibliotheken, gezondheidsdiensten), sociale interacties en 'socialisatie' (zoals toezicht en begeleiding door volwassenen, en de invloed van leeftijdsgenoten), en stigmatisering van buitenaf (zoals bewaking, negatieve stereotypering van buurten door de overheid,

instellingen of de markt). De bezorgdheid over de negatieve effecten van buurt- en schoolsegregatie heeft niet alleen te maken met mechanismen in de relaties tussen leeftijdgenoten, maar de theorie suggereert ook dat de aanwezigheid van huishoudens met een hoge sociaaleconomische status in buurten en op scholen gunstig kan zijn voor anderen, door de aandacht die zij weten te krijgen van de overheid, hun niveau van engagement, hun effect op de populariteit en aantrekkelijkheid van bepaalde scholen en buurten, et cetera.

Zoals hierboven vermeld, vormt het veronderstelde negatieve effect van ruimtelijke segregatie op integratie en ongelijkheid deels de beweegreden voor een stads- en huisvestingsbeleid dat sociale menging bevordert (Bolt e.a., 2009; Van Gent e.a., 2009). In dit beleid wordt het aanpakken van sociaaleconomische segregatie, bijvoorbeeld door in te grijpen in het woningaanbod, vaak gebruikt als middel om indirect etnische segregatie aan te pakken (zie van Eijk, 2010 voor een voorbeeld in Rotterdam). Er is echter geen eenduidig bewijs voor dit veronderstelde effect. Hoewel het begrip ‘segregatie’ negatieve connotaties heeft, en vaak een beeld oproept van gemeenschappen die van elkaar gescheiden zijn en elk hun eigen leven leiden, heeft sociaalwetenschappelijk onderzoek laten zien dat segregatie zowel negatieve als positieve implicaties kan hebben, zowel een kwestie van discriminatie als van keuze kan zijn, en zowel een oorzaak als een symptoom van ongelijkheid kan zijn (Peach, 1996; Phillips, 2010).

Het hanteren van het begrip ‘segregatie’ als zowel oorzaak als gevolg van ongelijkheid is een van de redenen waarom het zo moeilijk te vatten is. Het is duidelijk dat niet alle vormen van segregatie of etnische concentratie in buurten of scholen manifestaties van ongelijkheid zijn. Zoals Soja (2010: 55) verklaart, ‘is segregatie op zichzelf niet automatisch verkeerd en kwalijk, noch zijn pogingen om grotere culturele of economische integratie te bevorderen altijd positief en goed voor de mensen om wie het gaat’. Eerder, zo stelt hij, moeten voorbeelden van segregatie ‘in hun context worden gezien als voortkomend vanuit onderliggende ruimtelijke structuren en de lokale verdeling van voor- en nadelen’, inclusief verdeling van sekse, ras, klasse, (in)validiteit en etnische privileges. Op deze manier kan segregatie begrepen worden als een ‘oppervlakteverschijnsel’ van diepere processen, sommige eerlijk en andere oneerlijk. Het is dus een belangrijke taak om uit te vinden wat de achterliggende oorzaken van segregatie zijn en om te begrijpen in welke vorm en in welke mate segregatie een uitdrukking van ongelijkheid is (ibid.). Ook moet segregatie, zoals Simpson en Peach (2009) en Bolt e.a. (2010) stellen, als een neutraal concept gezien worden, dat tot de kern moet worden teruggebracht om de betekenis ervan te vatten en vast te stellen. Er is een groeiend aantal Europese studies over segregatie dat probeert

dit te doen en de bevindingen daarvan verhelderen het huidige debat over de effecten van segregatie in buurten en op scholen. We vermelden in het volgende deel de belangrijkste bevindingen om beter zicht te krijgen op de implicaties van segregatie voor onderwijsongelijkheid.

3. Onderzoekresultaten: segregatiestudies

In een aantal studies in West-Europese landen worden enkele algemene opvattingen betreffende ruimtelijke segregatie ter discussie gesteld, bijvoorbeeld dat de mate van segregatie zo groot is dat gesproken kan worden van een ernstige tweedeling tussen groepen (of het bestaan van 'getto's'), dat etnische clusters homogeen zijn of een gebrek aan interne diversiteit hebben en dat de neiging van migranten om 'zichzelf af te zonderen' een van de voornaamste oorzaken is van segregatie (Doff, 2010; Munch, 2009; Musterd, 2003 en 2005; Simpson & Peach, 2009). In zijn onderzoek naar Nederlandse steden werpt Musterd (2003) licht op de 'omstreden relatie' tussen segregatie en integratie. Hij onderzocht of de mate van segregatie op zichzelf een verklaring kan bieden voor variatie in het niveau van integratie. Hij vond weinig bewijs. Op basis van deze gegevens concludeert Musterd (ibid.) dat 'maatregelen die bedoeld zijn om te desegregeren, voornamelijk door buurten sociaal en etnisch te mengen, waarschijnlijk weinig zullen bijdragen aan het bevorderen van integratie in de maatschappij'.

Verder laat Musterd zien dat gesegregeerde buurten in Nederland verre van etnisch homogeen zijn. Hoewel er overduidelijk concentraties van etnische minderheden bestaan, zijn deze clusters zeer heterogeen. Bovendien zijn deze etnische concentraties dynamisch, want er vindt een duidelijk waarneembare verhuizing naar minder 'geconcentreerde' buurten plaats, die een afspiegeling is van sociale mobiliteitsprocessen in de vorm van wooncarrières (zie ook Musterd & De Vos, 2007). In ons eigen onderzoek hebben we ook gevonden dat hoge concentraties van tweedegeneratie-immigranten in het voortgezet onderwijs hand in hand gaan met etnische diversiteit. We vonden een correlatie van 0.94 tussen het percentage allochtone leerlingen op een school en de index voor etnische diversiteit. Dit geeft een beeld van de grote mate van diversiteit in verreweg de meeste scholen voor voortgezet onderwijs die door jongeren met een allochtone achtergrond worden bezocht (Sykes, 2011). Dus, zoals Musterd (2003) en anderen benadrukken, segregatie betekent in de Nederlandse context niet dat er sprake is van etnische isolatie. De schoolomgeving is echter sterker gesegregeerd; vooral Islamitische scholen blijken relatief homogeen te zijn.

Doff (2010) stelt de vraag wat het leven in een etnische concentratie betekent voor het individuele sociaaleconomische succes in Nederland.

Ze vond dat een concentratie van etnische minderheden in een buurt negatief samenhangt met de hoeveelheid informele contacten tussen immigranten en autochtone Nederlanders, en in mindere mate met de participatie van de immigranten op de arbeidsmarkt.

Blokland en Van Eijk (2010) toetsten of het gemengd zijn van de buurt effect heeft op de integratie via sociale netwerkrelaties langs sociaaleconomische en etnische lijnen. Met andere woorden: ze vroegen zich af of sociale ongelijkheid in de toegang tot middelen, die het gevolg is van sociale netwerkstructuren, overwonnen kan worden door de verscheidenheid van de compositie van de buurt te bevorderen. Dit is een kernaanname van het beleid dat gericht is op sociale menging (ibid.: 328). Ze richtten hun onderzoek op bewoners die specifiek de diversiteit van de buurt noemden als een reden waarom ze daar waren gaan wonen (zij spreken van 'diversiteitzoekers'). Ze vonden geen bewijs dat sociale netwerken of gewoonten van bewoners die gemengde buurten prefereren zodanig zijn dat ze de integratie van minderheidsgroepen bevorderen. De diversiteitzoekers hadden niet meer heterogene sociale netwerken of meer lokale banden dan andere buurtbewoners. Hun conclusie is dat het sociaal mengen van een buurt waarschijnlijk niet zal leiden tot het tot stand komen van sociale netwerken over etnische-, ras- en sociale klassegrenzen heen, of het uitwisselen van middelen tussen deze groepen. Hun resultaten, zo zeggen ze, illustreren hoe moeilijk het is om een werkelijk gemengde gemeenschap te bewerkstelligen, 'zelfs tussen mensen die aangeven open te staan voor zo'n menging en naar een buurt verhuisden omdat de diversiteit ze aansprak. Ook al wonen ze samen, toch bewegen ze zich in netwerken die verdeeld zijn wat betreft klasse, etniciteit en opleidingsniveau' (ibid.: 328).

Het meeste Europese onderzoek naar ruimtelijke segregatie en de implicaties ervan voor individueel succes is gericht op volwassenen. Een aantal onderzoeken heeft zich beziggehouden met kinderen en jongeren, voornamelijk in de context van grootschalige *kwantitatieve* analyse van de verbanden tussen kenmerken van de sociale ruimte en de schoolresultaten en gedragingen van jonge mensen (zie Andersson, 2004; Brannstrom, 2008; Kauppinen, 2007; Sykes & Kuyper, 2009). Deze onderzoeken laten in de regel zien dat jongeren die in sociale achterstandsbuurten wonen vaak lagere schoolprestaties behalen dan degenen die in beter bedeelde buurten wonen. In het meeste onderzoek worden zwakke relaties gevonden tussen de sociaaleconomische compositie van een buurt en de schoolresultaten van jongeren, maar geen effecten van een concentratie van etnische minderheden, ook nadat er rekening is gehouden met de sociaaleconomische compositie van de buurt. Onderzoek dat gericht is op de werkelijke mechanismen is schaars.

Pinkster en Droogleever Fortuijn (2009) onderzochten de kleinschalige sociale mechanismen die verantwoordelijk zouden kunnen zijn voor sociaal succes. In een 'case-study' van een buurt met lage inkomens in Den Haag onderzochten zij de inschatting van ouders van risico's in hun buurt voor hun kinderen, en de strategieën die ze ontwikkelen om deze risico's te beperken. Ze rapporteren dat de meeste geïnterviewde ouders een negatief gevoel hadden over hun buurt als plek om hun kinderen op te voeden, bijvoorbeeld vanwege verkeerde rolmodellen, slechte vrienden, emotionele stress door misdaad, geweld, lawaai, gebrek aan ouderlijk toezicht door sommige ouders en een gebrek aan gedeelde normen en waarden in de buurt. Ouders gaven aan dat ze als antwoord op deze risico's hun kinderen bijvoorbeeld sociale en ruimtelijke beperkingen oplegden, liever een school kozen in een andere wijk dan een school in de eigen buurt en grenzen stelden aan met wie hun kinderen wel of niet om mochten gaan. De auteurs stellen dat de meeste van deze strategieën eerder een 'beperkend' dan een 'stimulerend' karakter hebben.

Eveneens in Nederland testten Sykes en Musterd (2011) de hypothese dat effecten van de buurt op jongeren via de school worden overgebracht. In de literatuur over de mechanismen van buurteffecten worden scholen verondersteld een van de lokale instellingen te zijn die bijdragen aan plaatsgebonden effecten (Sampson e.a., 2002; Galster & Santiago, 2006). Het is bekend dat kenmerken van scholen (bijvoorbeeld kwaliteit en effectiviteit) van plaats tot plaats verschillen. Bovendien brengen scholen, als lokale voorzieningen, kinderen, jongeren en hun ouders met elkaar in contact. Op die manier heeft de buurt een rol in het sorteren van leerlingen voor scholen en het sturen van de schoolkeuzen van gezinnen. Daarom zouden sommige 'buurteffecten' op scholen kunnen optreden. Uit de resultaten van Sykes en Musterd blijkt echter dat, wanneer er rekening wordt gehouden met de (kenmerken van de) scholen die de jongeren bezoeken, er geen significante buurteffecten overblijven. Dit suggereert dat de school een groot deel van de waargenomen buurteffecten overbrengt. De auteurs onderzochten echter de prestaties in het derde jaar van het vervolgonderwijs, waarbij ze controleerden voor de prestaties in het eerste jaar. Dit relatief kleine tijdsverloop geeft een strikte toetsing van buurteffecten, maar laat de vraag open of de buurt- en schoolkenmerken beter over een langere periode zouden kunnen worden onderzocht.

In een historische analyse van de sociale netwerken van kinderen in drie Amsterdamse buurten benadrukt Karsten (2010) dat segregatie van wonen en in het onderwijs van belang zijn, omdat kinderen van hun woonomgeving en school afhankelijk zijn om hun sociale netwerk op te bouwen en uit te breiden. Zij stelt dat, hoewel er altijd een bepaalde segregatie in Nederlandse steden is geweest (bijvoorbeeld de verzuiling

in het onderwijs op grond van religie en ideologie), het effect op kinderen van segregatie op scholen en in buurten tegenwoordig begrensd wordt doordat ze minder op straat zijn, wat erin resulteert dat er minder mogelijkheden zijn om sociaal kapitaal op te bouwen en banden te vormen die over etnische en sociale grenzen heen reiken.

In een aantal studies in Engeland is gekeken naar de sociale dynamiek van jongeren in relatie tot ruimtelijke segregatie. Warringtons onderzoek (2005) in een buurt in de binnenstad van Londen verheldert hoe structurele beperkingen die met de buurt te maken hebben de toegang van jongeren tot goed vervolgonderwijs kunnen beperken. Ze stelt dat een geografische blik een genuanceerder beeld kan geven van ongelijkheid in onderwijskansen en hoe het onderwijsaanbod op lokaal niveau functioneert, wat vaak leidt tot extra beperkingen voor sommige bewoners van sociale achterstandsgebieden. Zij interviewde de ouders van twintig kinderen die, ondanks het feit dat ze in een arme buurt woonden en uit gezinnen met een laag inkomen kwamen, het allemaal goed hadden gedaan op de basisschool, en die bezig waren om uit te zoeken naar welk vervolgonderwijs ze zouden gaan. Alle ouders, op twee na, uitte sterke negatieve gevoelens over de school in hun eigen wijk. Ze maakten zich zorgen over de mate van discipline en slecht gedrag. Zij rapporteert dat, hoewel de meeste ouders wel aspiraties hadden en kennis over het schoolsysteem, ze slechts in drie gevallen erin slaagden hun kinderen op de school van hun eerste keuze te krijgen, en dat slechts enkelen werden toegelaten tot scholen met gemiddelde tot meer dan gemiddelde resultaten. Ze stelt dat voor de meeste gezinnen het schoolkeuzeproces 'hun marginaliteit weerspiegelde en versterkte', ofwel vanwege het lage onderwijspeil van bepaalde scholen, ofwel omdat sommige scholen liever geen kinderen uit gestigmatiseerde wijken aannemen. Verder speelde voor sommige families 'plaats' een belangrijke rol bij de schoolkeuze. Dicht bij huis blijven was bijvoorbeeld belangrijk voor ouders die zich zorgen maakten over de veiligheid in de buurt (zie ook Reay & Lucey, 2000). Haar conclusie is dat structurele beperkingen die verbonden zijn aan een gedepriviligeerde buurt veel ouders beperken in het maken van een schoolkeuze en het toegang krijgen tot scholen.

Het argument dat de bovenbeschreven onderzoeken naar voren brengen is dat succes op school niet alleen beïnvloed wordt door de individuele sociale achtergrond, maar ook door waar men woont, hetgeen een toevoeging impliceert aan de invloed van gezin en woonomstandigheden. Men denkt dus dat het patroon van differentiatie in de sociale ruimte het schoolsucces van jongeren beïnvloedt door verschillende sociale mechanismen van structurele en interactionele aard. Er is ook veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen segregatie op scholen en

de kansen van leerlingen in het onderwijs en in sociaal opzicht. In tegenstelling tot het empirische onderzoek naar segregatie in buurten en jongeren, heeft kwalitatief onderzoek op scholen een betere onderbouwing geleverd van de bevindingen van grootschalige statistische analyses, die laten zien dat de compositie van de schoolbevolking implicaties heeft voor het onderwijsresultaat van leerlingen (Gewirtz, 1998; Lupton, 2005; Paulle, 2005; Thrupp, 1999). Omdat de resultaten uit de onderwijsliteratuur onlangs samengevat zijn in een aantal overzichten en meta-analyses (zie van Ewijk & Slegers, 2010; Thrupp et al., 2002; Karsten, 2010), gaan we er hier niet verder op in. De algemene conclusie van deze overzichten is dat er veel bewijs is voor de relatie tussen schoolcompositie en de resultaten van leerlingen, waarbij leerlingen gemiddeld genomen betere studieresultaten lijken te behalen als ze op scholen zitten met leeftijdgenoten uit gezinnen met hogere inkomens en een hoger opleidingsniveau.

Er is weinig onderzoek gedaan naar de onderlinge samenhang van de effecten van segregatie in het onderwijs en in buurten, hoewel er veel belangrijke redenen zijn om dat wel te doen (zie voor een discussie Sykes en Musterd, 2010). Betekenen school- en buurtsegregatie hetzelfde voor jongeren en beleidsmakers? Segregatie in buurten en segregatie in het onderwijs zijn aan elkaar gerelateerd, maar niet op een één-op-één manier. Zoals hierboven vermeld, worden er in onderzoek consistent hogere niveaus van segregatie gevonden in scholen dan in woonwijken (Burgess e.a., 2005; Gramberg, 1998; Ladd et al., 2009). Hoewel vaak dicht bij elkaar gelegen, zijn scholen en buurten twee verschillende soorten plaatsen voor jongeren, die verschillen in hun functie, de tijd die kinderen en jongeren er door brengen, het soort activiteiten, de aard van de supervisie, et cetera. Op grond van de 'intergroup contact'-theorie (Pettigrew, 2008) kan worden beredeneerd dat de condities voor het faciliteren van constructief contact tussen groepen – zoals gelijke status van de groepen in de situatie, samenwerking tussen groepen, gedeelde doelen en autoriteit – waarschijnlijk vaker worden aangetroffen op scholen dan in buurten (ibid.; Lindo, 2008). Men zou ook kunnen zeggen dat de school meer mogelijkheden biedt voor sociale interactie en het vormen van vriendschappen dan de buurt. Volgens Amin (2002) vormt de school meer een 'micro-public' dan de buurt, wat de school een betere plek maakt voor sociale en interculturele uitwisseling en ontmoeting. In de volgende paragraaf breiden we de eerdere analyse van school- en buurtsegregatie uit, door de volgende onderzoeksvraag te stellen: *Kunnen school- en buurtsegregatie gezien worden als factoren die mede een verklaring vormen voor de verschillen in de onderwijsuitkomsten van jongeren?* Met andere woorden: in welke mate voorspellen school- en buurtsegregatie de waargenomen ongelijkheid van de schoolprestaties van leerlingen? We zijn

ook geïnteresseerd in de vraag of het toevoegen van buurtkenmerken de voorspelling verbetert nadat schoolkenmerken in een voorspellingsmodel zijn opgenomen.

90

4. Onderzoeksvragen en methodologie

Onze analyse bouwt voort op een onlangs voltooid promotieonderzoek over segregatie in buurten en op scholen en de onderwijsresultaten van jongeren in Nederland (Sykes en Kuyper, 2009; Sykes en Musterd, 2011; Sykes, 2011). Centraal staan de effecten op de resultaten van leerlingen in het *eerste* jaar van het voortgezet onderwijs van zowel segregatie in de buurt als segregatie op school. Er is specifiek onderzocht of de compositie van buurten en scholen de ongelijkheid in schoolresultaten tussen etnische en sociale groepen kunnen verklaren. Daarmee dragen wij bij aan het empirische onderzoek naar de relatie tussen segregatie en ongelijkheid. Prestaties in het onderwijs en verschillen in het behaalde onderwijsniveau zijn kernaspecten van sociale ongelijkheid. Het is bekend dat onderwijs een cruciaal middel is voor de integratie van immigranten en hun kinderen. De compositie van de school en buurt zijn hier geoperationaliseerd als respectievelijk de concentratie van leerlingen en bewoners met een lage dan wel hoge sociaaleconomische status (SES) en als het percentage leerlingen en bewoners van niet-Westerse afkomst. We zijn niet zozeer geïnteresseerd in de vraag of de compositie van scholen een overall verband heeft met schoolprestaties, maar veeleer of 'schoolcompositie' als een belangrijke variabele gezien kan worden die waargenomen verschillen in schoolresultaten langs sociale en etnische lijnen verklaart. In deze zin ligt onze belangstelling in het verlengde van die van Dronkers en Levels (2007) in hun analyse van de relatie tussen segregatie in het onderwijs en onderwijsongelijkheid in de PISA 2003 cross-nationale dataset. In een vorige analyse, waarin we controleerden voor eerdere prestaties van de leerlingen, vonden we dat in het voortgezet onderwijs de compositie van scholen weinig (of niets) van het verschil in schoolprestaties tussen etnische en sociale groepen verklaarde. Hier passen we een bredere toetsing toe, door zowel de compositie van de buurt als die van de school op te nemen en door een eerder in de schoolloopbaan gemeten prestatievariabele te analyseren.

4.1 Data en methoden

De data die in dit artikel geanalyseerd worden, komen uit twee bronnen. In de eerste plaats verschaftte een grootschalig longitudinaal onderzoek in Nederland, het 'Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen - 1999' (VOCL'99, zie Kuyper et al., 2003), informatie over de individuele achter-

grondkenmerken en de schoolresultaten van een representatieve steekproef van ongeveer 19.000 leerlingen op 126 scholen(gemeenschappen) voor voortgezet onderwijs. Deze steekproef was geconstrueerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), dat ook de werving van scholen voor zijn rekening nam en verantwoordelijk was voor het verzamelen van de data. Ten tweede werden gegevens van het CBS over buurten gebruikt. Deze werden gekoppeld aan het VOCL'99 bestand via de postcodes van de leerlingen. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat de buurten in deze steekproef representatief zijn voor Nederland wat betreft sociale en etnische demografische kenmerken (Sykes & Kuyper, 2009). Voor de huidige analyse werd de steekproef teruggebracht tot iets minder dan 18.000 leerlingen op grond van de volgende criteria: (a) geen ontbrekende waarden op de afhankelijke variabele (toetsscores); (b) geen ontbrekende of foute postcodes (die zijn gebruikt om de buurt waarin de leerling woont te identificeren); en (c) geen ontbrekende essentiële data over de buurt.

We onderscheidden in onze onderzoeksgroep negen etnische en vijf sociaaleconomische groepen. Sommige etnische categorieën zijn dezelfde als die het CBS gebruikt en/of die in de VOCL'99-rapporten voorkomen. Dat zijn de voornaamste groepen van immigranten in Nederland. Sommige groepen hebben we samengevoegd vanwege kleine aantallen of omdat ze vergelijkbaar waren in sociaaleconomische status en gebied van herkomst. We richtten ons op de volgende groepen: autochtoon Nederlands, Turks, Marokkaans, Antilliaans, Surinaams, Indonesisch, Aziatisch, (andere) westerse immigranten, en (andere) niet-westerse immigranten. Voor een beperkt aantal gevallen waarin de etnische informatie ontbrak, creëerden we een extra categorie om de onderzoeksgroep zo groot mogelijk te houden. We vermelden de resultaten voor deze groep echter niet. In Nederland geboren kinderen van in Nederland geboren ouders vormen in onze analyses de referentiegroep (die we aanduiden als de 'autochtone' groep). De indeling in vijf sociaaleconomische groepen is gebaseerd op het hoogste opleidingsniveau van de ouders en loopt van 'basisschool of minder' tot 'universiteit of doctorstitel'. Andere individuele achtergrondkenmerken zijn: leeftijd, geslacht (0 = jongen, 1 = meisje), en gezinssamenstelling (1 = gehuwd, 2 = geregistreerd partnerschap of samenwonend, 3 = gescheiden, weduwe/wedenaar, ongehuwd, 4 = onbekend/ontbrekend).

De afhankelijke variabele in onze analyses is de schoolprestatie van leerlingen, geoperationaliseerd als hun score op een gestandaardiseerde toets die in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs, in februari en maart 2000, is afgenomen (in VOCL-terminologie: 'entreetoets' geheten). Deze toets is door het CITO ontwikkeld en bestond uit de volgende drie onderdelen: Nederlandse taal, rekenen en informatieverwerking. De

toets bleek zeer betrouwbaar; de gestratificeerde α is 0.91 (Kuyper et al., 2003). Om de interpretatie te vergemakkelijken hebben we de scores van de leerlingen binnen de gehele onderzoeksgroep omgezet naar T-scores (gemiddelde 50.0, standaard deviatie 10.0).

Zoals hierboven al vermeld, zijn de postcodes van de leerlingen die in het eerste cohortjaar van de scholen waren verkregen, gebruikt om hun buurt te identificeren en een score te geven op een aantal 'buurtvariabelen'. De buurt is een administratieve ruimtelijke sub-eenheid die het laagste niveau van woonomgeving in Nederland vertegenwoordigt, en wordt gerepresenteerd door de vier cijferposities van de postcode. Op grond van een principale componentenanalyse van meerdere sociaaleconomische buurtvariabelen en een eerdere analyse van de dataset zijn de volgende buurtkenmerken gebruikt: percentage inwoners met een hoog inkomen; percentage inwoners met een laag inkomen; percentage immigranten van niet-westerse afkomst, alsmede 'wooncontext in ruimere zin', lopend van 'kleine stad' (minder dan 50.000 inwoners) tot 'grote stad' (meer dan 100.000 inwoners). Vanwege een negatieve scheve verdeling van het percentage niet-westerse allochtonen hebben we deze variabele in quintielen verdeeld.

Vanwege de opzet van de steekproef van VOCL'99 (alle eerste klassen van een school behoren tot de steekproef) staat 'school' in onze analyses in principe voor alle eersteklassers op een school. Aangezien sommige scholen meerdere vestigingen hadden, gebruikten we het vestigingsniveau als 'niveau 2'.² Alle schoolcompositie variabelen worden verkregen door aggregatie naar schoolniveau van de individuele kenmerken van de betreffende leerlingen. De volgende schoolkenmerken werden gebruikt: lage-SES en hoge-SES (twee variabelen die gedefinieerd zijn als het percentage leerlingen in de laagste en in de hoogste SES categorie); concentratie van etnische minderheden (gedefinieerd als het percentage leerlingen van niet-westerse afkomst, in quintielen verdeeld); en signatuur van de school (vijf categorieën: openbaar, katholiek, protestant, gereformeerd, anders). Vanwege de zeer hoge (niveau-2) correlatie tussen het percentage allochtone leerlingen en de diversiteitsindex (0.94 – zie bladzijde 85 – heeft het geen zin om naast 'concentratie' ook 'diversiteit' op te nemen als niveau-2 voorspeller.

We hebben een 'cross-classified' regressieanalyse-design toegepast om de relatie tussen de toetsscores en de segregatie in buurten en in scholen te onderzoeken. Cross-classified modellen houden rekening met het gelijktijdig behoren van niveau-1 eenheden (hier leerlingen) tot meerdere eenheden van een hoger niveau die niet 'genest' zijn (hier scholen en buurten). Deze modellen geven een schatting van de invloed van elke context, terwijl gecontroleerd wordt voor de respectieve andere context(en). Dat maakt het een geschikte strategie om verbanden te toet-

sen tussen individuele resultaten en zowel buurt- als schoolkenmerken (Rasbash e.a., 2009).

We hebben de mogelijke effecten van buurt- en schoolsegregatie op de toetscores in verschillende stappen geanalyseerd. Eerst voegden we de variabelen voor elk van de negen etnische groepen toe (Model 1), daarna de andere achtergrondkenmerken (leeftijd, sekse, SES, gezinssamenstelling) (Model 2), om een referentiepunt te hebben voor de mate van verschil in toetscores tussen de verschillende etnische groepen, zowel zonder als met correctie voor individuele SES en andere kenmerken. Vervolgens voegden we de schoolkenmerken toe, om de effecten van schoolcompositie te toetsen (Model 3). Ten slotte voegden we in Model 4 de buurtkenmerken toe. Alle modellen zijn berekend met MLwiN, versie 2.13 (Rasbash et al., 2009), met gebruikmaking van de MCMC schattingsmethode. De 'DIC' (deviantie informatie criterium) in de onderste regel van Tabel 2 wordt gebruikt om de fit van de modellen te vergelijken.

5. Resultaten

5.1 Beschrijvende variabelen: kenmerken van de steekproef

Tabel 1 toont de beschrijvende statistische gegevens van de variabelen op individueel, school- en buurniveau die in de analyse gebruikt worden. De gemiddelde leeftijd van de jongeren in de steekproef is net iets meer dan 13 jaar en de steekproef is qua sekse gelijk verdeeld. Van de leerlingen is 80% autochtoon Nederlands, terwijl de overige 20% afkomstig is uit meerdere westerse en niet-westerse landen. De meerderheid van de jongeren heeft ouders met minstens een opleiding op voortgezet niveau, terwijl 9% ouders heeft met hooguit lagere school. Ruim driekwart van de kinderen heeft gehuwde ouders. De gemiddelde leerling zit op een school met 25% schoolgenoten uit huishoudens met een lage SES en met 29% schoolgenoten uit huishoudens met een hoge SES; het gemiddelde percentage schoolgenoten uit niet-westerse minderheden is 17 (in de tabel verdeeld in quintielen). De leerlingen zijn verdeeld over alle schooltypen, met katholieke, protestante en openbare als meest voorkomende scholen. Wat de buurtkenmerken betreft, woont de gemiddelde leerling in een buurt met 17% huishoudens met een laag inkomen, 21% huishoudens met een hoog inkomen en 7% bewoners met een niet-westerse afkomst (in de tabel verdeeld in quintielen).

5.2 Multilevel analyse

Onze analyse begon met het schatten van een 'niet-conditioneel' (of 'leeg') model (Model 0), dat wil zeggen een model zonder voorspellende

Tabel 1 Beschrijvende gegevens op leerling-, school- en buurtniveau

	Variabele	M	SD
94	Afhankelijke variabele: entreetoets	50.00	10.00
	Kenmerken op leerlingniveau		
	Leeftijd	13.04	(0.50)
	Sekse (meisje)	0.50	
	Etnische achtergrond		
	Nederlands	0.80	
	Indonesisch	0.02	
	Westers	0.05	
	Aziatisch	0.01	
	niet-westers	0.03	
	Surinaams	0.02	
	Antilliaans	0.02	
	Turks	0.02	
	Marokkaans		
	SES gezin		
	hoogstens lagere school	0.09	
	voortgezet onderwijs, lager niveau	0.17	
	voortgezet onderwijs, hoger niveau	0.44	
	hoger beroepsonderwijs	0.21	
	universtair	0.09	
	Structuur gezin		
	gehuwd	0.76	
	geregistreerde of samenwonende partners	0.03	
	gescheiden, weduwe/weduwenaar, nooit gehuwd	0.09	
	ontbrekend/onbekend	0.11	
	Schoolkenmerken		
	% lage SES	0.26	(0.17)
	(%) hoge SES	0.29	(0.16)
	Concentratie niet-westerse allochtonen		
	Q1 (laagst)	0.20	
	Q2	0.22	
	Q3	0.25	
	Q4	0.19	
	Q5 (hoogst)	0.15	
	Denominatie		
	openbaar	0.19	
katholiek	0.34		
protestants	0.22		
anders	0.16		
gereformeerd	0.09		
Buurtkenmerken			
(%) laag SES	0.17	(0.08)	
(%) hoog SES	0.21	(0.09)	
Concentratie niet-westerse allochtonen			
Q1 (laagst)	0.04		
Q2	0.33		
Q3	0.22		
Q4	0.19		
Q5 (hoogst)	0.21		
Wooncontext			
kleine stad (< 50.000)	0.45		
middelgrote stad (50.000-100.000)	0.29		
grote stad (> 100.000)	0.27		

Noot: N = 17,973; SES = sociaaleconomische status

variabelen. In dit model kan de totale variantie verdeeld worden in variantie op individueel, op school- en op buurtniveau door de intraclass correlaties (ICC) te berekenen. In dit model ligt 53% van de variatie in toetsscores tussen leerlingen, 44% tussen scholen en 3% tussen buurten³. Deze percentages geven aan dat er behalve verschillen in toetsscores op leerlingniveau ook substantiële verschillen in prestaties zijn tussen (vooral) scholen en (enigszins) buurten.

In Model 1 zijn de individuele etnische variabelen toegevoegd. Indien niet voor sociaaleconomische of andere achtergrondkenmerken wordt gecontroleerd, zien we dat elk van de etnische groepen lagere scores op de prestatietoets heeft dan de autochtoon Nederlandse referentiegroep. In het volgende model (Model 2) hebben we de overige variabelen op individueel niveau toegevoegd (leeftijd, geslacht, SES, gezinssamenstelling). Onder controle van deze variabelen presteren leerlingen van Indonesische, Aziatische en Marokkaanse afkomst niet meer significant slechter dan de autochtoon Nederlandse referentiegroep, en zijn de coëfficiënten voor de andere etnische groepen kleiner geworden. Leeftijd vertoont een negatieve relatie met prestatie, meisjes presteren gemiddeld slechter dan jongens, en gezins-SES vertoont de verwachte positieve relatie met prestatie. Geregistreerd partnerschap, samenwonen en ontbrekende of onbekende gezinssamenstelling zijn negatief gerelateerd aan schoolprestaties, vergeleken met gezinnen waarvan de partners gehuwd zijn.

In Model 3 zijn de schoolkenmerken toegevoegd. Zowel het percentage leerlingen met een hoge als met een lage SES in de school hangt significant samen (respectievelijk positief en negatief) met het prestatieniveau van de leerlingen, terwijl de concentratie van leerlingen uit etnische minderheden niet blijkt samen te hangen met de individuele prestaties. Op een katholieke school zitten hangt in positieve zin samen met de toetsscore, terwijl er geen significante verschillen zijn voor de andere schooltypen. Het opnemen van deze schoolvariabelen brengt geen drastische verandering teweeg in de coëfficiënten die gerelateerd zijn aan de individuele etnische of sociaaleconomische achtergrond, hetgeen suggereert dat verschillen in schoolkenmerken geen belangrijke oorzaak zijn van de verschillen in prestaties tussen sociale en etnische groepen. In het laatste model (Model 4) zijn de buurtvariabelen toegevoegd. Hoewel deze gezamenlijk tot een significante verbetering van de modelfit leiden, wat suggereert dat ze relevant zijn voor het verklaren van de variantie in de toetsscores, heeft geen van de sociaaleconomische buurtkenmerken een significante relatie met de scores. Een concentratie van etnische minderheden in een buurt vertoont geen duidelijk verband met de toetsscore, hoewel het tweede quintiel negatief gerelateerd is aan de score, vergeleken met het eerste quintiel. Wonen in een kleine of een grote stad heeft een positieve relatie met de toetsscore, vergeleken met wonen in een stad van gemiddelde grootte.

Tabel 2 'Cross-classified' regressie-analyse van scores op de entreetoets

Parameters	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Fixed effecten</i>					
<i>Niveau-1 (leerling)</i>					
Etnische achtergrond (ref: Nederlands)					
Indonesisch	-0.47 (0.44)	-0.46 (0.42)	-0.47 (0.42)	-0.45 (0.42)	-0.45 (0.42)
westers	-1.20 *** (0.28)	-0.72 ** (0.27)	-0.70 ** (0.27)	-0.70 ** (0.27)	-0.70 ** (0.27)
Aziatisch	-1.69 ** (0.53)	-0.74 (0.51)	-0.73 (0.50)	-0.73 (0.51)	-0.73 (0.51)
niet-westers	-2.55 *** (0.34)	-1.35 *** (0.33)	-1.28 *** (0.33)	-1.28 *** (0.33)	-1.28 *** (0.33)
Surinaams	-1.90 *** (0.46)	-1.28 ** (0.46)	-1.15 * (0.46)	-1.18 ** (0.45)	-1.18 ** (0.45)
Antilliaans	-2.93 *** (0.51)	-1.88 *** (0.49)	-1.77 *** (0.49)	-1.72 *** (0.50)	-1.72 *** (0.50)
Turks	-3.41 *** (0.40)	-1.43 *** (0.41)	-1.32 ** (0.41)	-1.28 ** (0.41)	-1.28 ** (0.41)
Marokkaans	-2.96 *** (0.41)	-0.83* (0.42)	-0.74 (0.42)	-0.73 (0.41)	-0.73 (0.41)
Leeftijd		-2.80 *** (0.12)	-2.79 *** (0.12)	-2.77 *** (0.12)	-2.77 *** (0.12)
Sekse (1 = meisje, 0 = jongen)		-0.30 ** (0.11)	-0.30 ** (0.11)	-0.31 ** (0.11)	-0.31 ** (0.11)
SES gezin (ref: hoogstens lagere school)					
voortgezet onderwijs, lager niveau		-0.24 (0.25)	-0.23 (0.24)	-0.20 (0.24)	-0.20 (0.24)
voortgezet onderwijs, hoger niveau		2.05 *** (0.23)	2.01 *** (0.23)	1.97 *** (0.23)	1.97 *** (0.23)
hoger beroepsonderwijs		3.98 *** (0.25)	3.91 *** (0.25)	3.90 *** (0.25)	3.90 *** (0.25)
universitair		4.78 *** (0.30)	4.69 *** (0.29)	4.67 *** (0.30)	4.67 *** (0.30)
Structuur gezin (ref: gehuwd)					
geregistreerde of samenwonende partners		-1.08 *** (0.31)	-1.05 *** (0.31)	-1.05 *** (0.31)	-1.05 *** (0.31)
gescheiden, weduwe/weduwnaar, nooit gehuwd		-0.50* (0.20)	-0.50* (0.20)	-0.48* (0.20)	-0.48* (0.20)
ontbrekend/onbekend		-1.51 *** (0.20)	-1.50 *** (0.20)	-1.48 *** (0.20)	-1.48 *** (0.20)

Tabel 2 (vervolg)

Parameters	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
<i>Niveau-2 (school)</i>					
% laag SES				-12.91 *** (3.24)	-13.46 *** (3.23)
% hoog SES				15.01 *** (3.14)	13.86 *** (3.17)
Concentratie niet-Westerse allochtonen (ref: Q1, laagst)					
Q2				0.38 (1.00)	0.53 (1.02)
Q3				-0.47 (1.12)	-0.27 (1.00)
Q4				-0.86 (1.13)	-0.61 (1.12)
Q5 (hoogst)				0.78 (1.34)	0.53 (1.33)
Denominatie (ref: anders)					
protestant				0.66 (0.97)	0.53 (0.89)
openbaar				1.46 (0.90)	1.40 (0.88)
katholiek				2.95 *** (0.92)	2.97 *** (0.90)
gereformeerd				0.56 (1.53)	0.45 (1.53)
<i>Niveau-2 (buurt) (ref: midden)</i>					
% lage SES					-0.65 (1.54)
% hoge SES					0.15 (1.39)
Concentratie niet-westerse allochtonen (ref: Q1, laagst)					
Q2					-0.51 ** (0.16)
Q3					-0.36 (0.27)
Q4					-0.27 (0.32)
Q5 (hoogst)					-0.21 (0.43)
Wooncontext (ref: middelgrote stad)					
kleine stad					1.00 *** (0.23)
grote stad					1.77 *** (0.43)
<i>Variantie parameters</i>					
leerlingniveau	58.47 *** (0.66)	58.01 *** (0.64)	54.42 *** (0.60)	54.40 *** (0.60)	54.37 *** (0.61)
schoolniveau	48.99 *** (6.56)	46.64 *** (6.22)	33.71 *** (4.43)	9.82 *** (1.41)	9.33 *** (1.46)
buurniveau	3.18 *** (0.36)	2.91 *** (0.33)	2.37 *** (0.29)	2.38 *** (0.31)	2.30 *** (0.32)
DIC (deviantie)	124796.00	124657.89	123520.27	123494.49	122821.83

Noten: MCMC-schatting; standaardfouten zijn vermeld tussen haakjes; * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001; SES = sociaaleconomische status; ref = referentie categorie; N = 17,973

Elk model in deze reeks leidde tot een verbetering van de fit van het model ten opzichte van het vorige. Het laatste model verklaart 80% van de variantie die oorspronkelijk gevonden werd op schoolniveau, 28% van die op buurniveau en 7% op individueel niveau. Op elk niveau van het model blijft er een significante hoeveelheid onverklaarde variantie over, wat erop wijst dat er aanvullende variabelen nodig zijn om verschillen in prestaties tussen leerlingen, scholen en buurten te verklaren.

6. Discussie en conclusie

98

In dit artikel hebben we geprobeerd te analyseren in welke mate segregatie in buurten en op scholen – hier geoperationaliseerd als de sociaaleconomische en etnische compositie van deze settings – ongelijkheid in schoolprestaties tussen etnische en sociale groepen kan verklaren. Allereerst is het van belang om erop te wijzen dat de aard van de segregatie het moeilijk maakt om de implicaties ervan voor individuele prestaties vast te stellen, omdat personen niet willekeurig over scholen of buurten verdeeld zijn. Ze hebben juist enige keuze in waar ze wonen en naar welke scholen ze gaan. Dit betekent dat kenmerken van de school en de buurt onderling gerelateerd zijn aan individuele en gezinsfactoren – het is bijvoorbeeld bekend dat de sociale klasse van de ouders een belangrijke factor speelt bij schoolkeuzeprocessen. Er is echter reden om aan te nemen dat de compositie van buurten en scholen een eigen betekenis heeft voor individuele resultaten, boven op effecten die gelieerd zijn aan individuele en gezinskenmerken.

In onze analyse vinden we dat de school- en buurtcompositie slechts direct verantwoordelijk zijn voor een zeer klein deel van de ongelijkheid in schoolprestaties tussen de etnische en sociale groepen die in ons onderzoek gedefinieerd zijn. We vinden wel een verband tussen de sociaaleconomische compositie van de school en individuele resultaten, maar de schoolcompositie verklaart maar weinig van de verschillen in prestaties tussen groepen. Het meewegen van buurtkenmerken verandert dit beeld niet. Dus ook al vinden we duidelijke verschillen in schoolprestaties tussen etnische en sociale groepen, toch kunnen we niet concluderen dat deze verschillen verklaard kunnen worden door verschillen in de compositie van scholen waar deze jongeren op zitten of de buurten waarin ze wonen. Zelfs na gecontroleerd te hebben voor een set individuele, gezins-, school- en buurtkenmerken, blijven er verschillen in onderwijsresultaten bestaan. Dit geeft aan dat er andere factoren een rol spelen.

Al vinden veel grootschalige kwantitatieve onderzoeken bewijs voor een verband tussen buurt- en schoolcompositie en individuele prestaties, kwalitatieve en kleinschaliger buurtstudies die de sociale processen willen blootleggen waardoor deze effecten ontstaan, schetsen een ander en mogelijk genuanceerder beeld (bijvoorbeeld Blokland & van Eijk, 2010 – hierboven besproken). Het is moeilijker om uit te leggen hoe deze effecten ontstaan en hoe ze de levens van mensen beïnvloeden dan om verbanden in grote datasets te beschrijven. Behalve de vraag of segregatie een effect heeft op schoolprestaties van jonge mensen, moet er meer onderzoek gedaan worden naar de vraag op *welke manier* segregatie op scholen en in buurten gevolgen zou kunnen hebben voor jongeren. Zonder te begrijpen hoe zulke effecten werkelijk tot stand komen

is het lastig om beleid te formuleren dat erop gericht is die processen te beïnvloeden. Uit recent onderzoek onder volwassenen is gebleken dat sommige aannamen over de verbanden tussen segregatie en integratie – bijvoorbeeld dat buurtcompositie belangrijk is voor het ontwikkelen van sociale netwerken – niet duidelijk gesteund worden door empirische resultaten (Pinkster, 2009; van Eijk, 2010). Het is de moeite waard om te kijken of dezelfde resultaten gevonden zouden worden voor een steekproef van kinderen en jongeren, omdat het bekend is dat iemands leeftijd en levensfase invloed heeft op hoe hij/zij de omgeving gebruikt en met anderen omgaat, en omdat ruimtelijke segregatie vooral voor jongeren als belangrijk wordt gezien. Ondanks de grotere relevantie van de omgeving voor jongeren richten relatief weinig studies waarin sociale processen en mechanismen worden onderzocht die verband houden met segregatie, zich op kinderen en jongeren. Een beter begrip van hoe, waar en met wie jonge mensen hun tijd in en buiten de school doorbrengen, bijvoorbeeld door middel van onderzoek naar tijdsbesteding en analyse van sociale netwerken, zou onze kennis vergroten van de mogelijke sociale mechanismen die verband houden met segregatie.

Een goed begrip van de processen die ten grondslag liggen aan de relaties die vaak gevonden worden tussen school- en buurtcompositie en individuele prestaties is van belang voor zowel onderzoek als beleid. Sommige commentatoren stellen dat beleid dat een sociale mix voortstaat als middel om de veronderstelde negatieve effecten van segregatie te bestrijden, niet alleen waarschijnlijk geen effect zal hebben op de diepgewortelde processen die segregatie en ongelijkheid veroorzaken, maar ook ‘het gecorrigeerd zijn aan’ verwarren met ‘de oorzaak zijn van’ (Lipman, 2009; Lupton & Tunstall, 2009). Hoewel de sociaaleconomische compositie van de buurt en/of van de school gerelateerd is aan schoolprestaties van jongeren, ongeacht hun sociale achtergrond, worden de werkelijke oorzakelijke processen daarvan niet goed begrepen. Zoals Lupton en Tunstall (2009) en Lipman (2009) in de discussie over segregatie in het onderwijs aangeven, is er een risico dat de ‘negatieve effecten van segregatie’ zonder meer gereduceerd worden tot de negatieve invloed van lage SES of leerlingen uit minderheden.

Samenvattend vinden we dat de sociaaleconomische compositie van de school inderdaad samenhangt met de resultaten van leerlingen. Dit is een reden om aandacht te besteden aan het niveau van segregatie. Maar er moet niet vergeten worden dat andere factoren belangrijker zijn voor de verklaring van onderwijsongelijkheid. Onze bevindingen geven aan dat het de moeite waard is om segregatie in buurten en segregatie op scholen in samenhang te bestuderen. Hoewel het meewegen van buurtvariabelen het beeld van de analyse niet drastisch veranderde, is er wel significante variantie in leerlingprestaties tussen buurten, zelfs nadat er

gecorrigeerd is voor variabelen op school- en individueel niveau. Bovendien leidde het meewegen van de buurtvariabelen tot een verbetering in de fit van het model. Zowel vanuit onderzoeks- als vanuit beleidsperspectief is het zinvol om de mogelijke overeenkomsten en verschillen in de betekenis van segregatie in de buurt en segregatie op scholen nader te bekijken. Hoe verschillen deze twee verschijnselen, niet alleen in de mate waarin ze voorkomen, maar ook in de implicaties die ze hebben voor jongeren en beleidsmakers? In Nederland en verschillende andere Europese landen heeft de regering als expliciet doel het niveau van segregatie in woonomgevingen te reduceren. Zonder in te grijpen in de mechanismen die segregatie in het onderwijs bevorderen (bijvoorbeeld schoolkeuzeprocessen van huishoudens; beslissingen van scholen in het voortgezet onderwijs over de soort klastypen in de onderbouw; autonomie van de school wat betreft het toelatingsbeleid (zie Alegre & Ferrer, 2010; Karsten, 2010), is het onwaarschijnlijk dat deze maatregelen een aanzienlijk effect hebben op het terugdringen van het niveau van segregatie in het onderwijs. Als het beperken van segregatie een doel is van het beleid, dan zou het aanbeveling verdienen om *consistente* maatregelen in te zetten zowel in de woon- als in de schoolomgeving. Ook dan moet er nog altijd rekening mee gehouden worden dat segregatie door diepere processen in de maatschappij veroorzaakt wordt, die waarschijnlijk niet binnen de scope van buurt- of schoolbeleid vallen, en dat er nog geen goed begrip is van hoe de effecten die verband houden met segregatie eigenlijk tot stand komen.

Noten

1. Alle correspondentie naar Brooke Sykes: sykes@svr-migration.de.
2. In het VOCL'99 bestand is dit de variabele BRIN_VES
3. De ICC wordt als volgt berekend: $100 * [\text{niveau-}X_1 \text{ variantie} / \text{totale variantie}]$ (Rasbasch et al., 2009: 28).

Literatuur

- Alegre, M. & G. Ferrer (2009) School Regimes and Education Equity: Some Insights Based on Pisa 2006, *British Educational Research Journal*, 36 (3): 433-61.
- Amin, A. (2002) 'Ethnicity and the Multicultural City: Living with Diversity', *Environment and Planning A*, 34 (6): 959-80.
- Andersson, E. (2004) From Valley of Sadness to Hill of Happiness: The Significance of Surroundings for Socioeconomic Career, *Urban Studies*, 41 (3): 641-59.

- Andersson, R., A. Brama & E. Holmqvist (2010) Counteracting Segregation: Swedish Policies and Experiences, *Housing Studies*, 25 (2): 237-56.
- Blokland, T. & G. van Eijk (2010) Do People Who Like Diversity Practice Diversity in Neighbourhood Life? Neighbourhood Use and the Social Networks of 'Diversity-Seekers' in a Mixed Neighbourhood in the Netherlands, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (2): 313-32.
- Bolt, G., A.S. Ozuekren & D. Phillips (2010) Linking Integration and Residential Segregation, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (2): 169-86.
- Bolt, G., R. van Kempen & J. van Weesep (2009) After Urban Restructuring: Relocations and Segregation in Dutch Cities, *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 100 (4): 502-18.
- Burgess, S., D. Wilson & R. Lupton (2005) Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods, *Urban Studies*, 42 (7): 1027-56.
- Brännström, L. (2008) Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement, *European Sociological Review*, 24 (4): 463-78.
- Coldron, J., C. Cripps & L. Shipton (2010) Why Are English Secondary Schools Socially Segregated?, *Journal of Education Policy*, 25 (1): 19-35.
- Doff, W. (2010) *Puzzling Neighbourhood Effects*. Delft: TU Delft, IOS Press.
- Dronkers, J. & M. Levels (2007) Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students?, *Educational Research and Evaluation*, 13 (5): 435-62.
- Eijk, G. van (2010) Exclusionary Policies are Not Just about the 'Neoliberal City': A Critique of Theories of Urban Revanchism and the Case of Rotterdam. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34 (4): 830-834.
- Ewijk, R. van & P. Slegers (2010) 'Peer Ethnicity and Achievement: A Meta-Analysis into the Compositional Effect', *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3): 237-265.
- Galster, G.C. & A.M. Santiago (2006) What's the 'Hood Got to Do with It? Parental Perceptions About How Neighbourhood Mechanisms Affect Their Children, *Journal of Urban Affairs*, 28 (3): 201-26.
- Gent, W.P.C. van, S. Musterd and W.J.M. Ostendorf (2009) 'Bridging the Social Divide? Reflections on Current Dutch Neighbourhood Policy', *Journal of Housing and the Built Environment*: 1-12.
- Gewirtz, S. (1998) Can All Schools Be Successful? An Exploration of the Determinants of School 'Success', *Oxford Review of Education*, 24 (4): 439-57.
- Gramberg, P. (1998) School Segregation: The Case of Amsterdam, *Urban Studies*, 35 (3): 547-64.

- Kalra, V.S. & N. Kapoor (2009) Interrogating Segregation, Integration and the Community Cohesion Agenda, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (9): 1397-415.
- Karsten, S. (2010) School Segregation in *Equal Opportunities?: The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*: OECD, 193-210.
- Karsten, S., C. Felix, G. Ledoux, W. Meijnen, J. Roeleveld & E. van Schooten (2006) Choosing Segregation or Integration?: The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities, *Education and Urban Society*, 38 (2): 228.
- Kauppinen, T.M. (2007) Neighborhood Effects in a European City: Secondary Education of Young People in Helsinki, *Social Science Research*, 36 (1): 421-44.
- Koopmans, R. (2010) Trade-Offs between Equality and Difference: Immigrant Integration, Multiculturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (1): 1-26.
- Kuyper, H., M.J. Lubbers & M.P.C. van Der Werf (2003). VOCL'99: Technisch Rapport [Technical Report]. Groningen: Groningen Institute for Educational Research.
- Ladd, H.F., E.B. Fiske & N. Ruijs (2009) Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns About Segregation, *Paper prepared for the National Conference on School Choice, Vanderbilt University, October 2009* (http://ncspe.org/publications_files/OP%20182.pdf; accessed 21 February 2010).
- Lees, L. (2008) Gentrification and Social Mixing: Towards an Inclusive Urban Renaissance?, *Urban Studies*, 45 (12): 2449.
- Lipman, P. (2008) Mixed-Income Schools and Housing: Advancing the Neoliberal Urban Agenda, *Journal of Education Policy*, 23 (2): 119-34.
- Lupton, R. (2005) Social Justice and School Improvement: Improving the Quality of Schooling in the Poorest Neighbourhoods, *British Educational Research Journal*, 31 (5): 589-604.
- Lupton, R. & C. Fuller (2009) Mixed Communities: A New Approach to Spatially Concentrated Poverty in England, *International Journal of Urban and Regional Research*, 33 (4): 1014-28.
- Münch, S. (2009) It's All in the Mix': Constructing Ethnic Segregation as a Social Problem in Germany, *Journal of Housing and the Built Environment*, 24 (4): 441-55.
- Musterd, S. (2003) Segregation and Integration: A Contested Relationship, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29 (4): 623-42.
- Musterd, S. (2005) Social and Ethnic Segregation in Europe: Levels, Causes and Effects, *Journal of Urban Affairs*, 27 (3): 331-48.
- Musterd, S. & S. de Vos (2007) Residential Dynamics in Ethnic Concentrations, *Housing Studies*, 22 (3): 333-53.

- Musterd, S. & W. Ostendorf (2009) Residential Segregation and Integration in the Netherlands, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (9): 1515-32.
- Paulle, B. (2005) *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An Ethnographic Comparison of Two Schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Pettigrew, T.F. (2008) Future Directions for Intergroup Contact Theory and Research, *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (3): 187-99.
- Pinkster, F.M. (2009) Living in Concentrated Poverty. Unpublished PhD Dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Pinkster, F. & J. Droogleever Fortuijn (2009) Watch out for the Neighborhood Trap! A Case Study on Parental Perceptions of and Strategies to Counter Risks for Children in a Disadvantaged Neighborhood, *Children's Geographies*, 7 (3): 323-37.
- Phillips, D. (2010) Minority Ethnic Segregation, Integration and Citizenship: A European Perspective, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (2): 209-25.
- Rasbash, J., F. Steele, W.J. Browne & H. Goldstein (2009). A User's Guide to MLwiN, Version 2.10. Bristol, UK: Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Reay, D. & H. Lucey (2000) I Don't Really Like It Here but I Don't Want to Be Anywhere Else': Children and Inner City Council Estates', *Antipode*, 32 (4): 410-28.
- Sampson, R.J., J.D. Morenoff & T. Gannon-Rowley (2002) Assessing 'Neighborhood Effects' Social Processes and New Directions in Research, *Annual Review of Sociology*, 28: 443-78.
- Simpson, L. & C. Peach (2009) Measurement and Analysis of Segregation, Integration and Diversity: Editorial Introduction, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35 (9): 1377-80.
- Soja, E.W. (2010) *Seeking Spatial Justice*, University Of Minnesota Press.
- Sykes, B. (2011). *Spatial Order and Social Position: Neighbourhoods, Schools and Educational Inequality*, PhD Dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Sykes, B. & H. Kuyper (2009) Neighbourhood Effects on Youth Educational Achievement in the Netherlands: Can Effects Be Identified and Do They Vary by Student Background Characteristics?, *Environment and Planning A*, 41 (10): 2417-36.
- Sykes, B. & S. Musterd (2010) Examining Neighbourhood and School Effects Simultaneously: What Does the Dutch Evidence Show?, *Urban Studies*, 48 (7): 1307-31.
- Thrupp, M. (1999) *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.

- Thrupp, M., H. Lauder & T. Robinson (2002) 'School Composition and Peer Effects', *International Journal of Educational Research*, 37 (5): 483-504.
- Warrington, M. (2005) Mirage in the Desert? Access to Educational Opportunities in an Area of Social Exclusion, *Antipode*, 37 (4): 796-816.