



Zwakke en sterke zijden van Islamitische scholen in Nederland. Ook in Vlaanderen?

2015/7

09 | 12 | 2015

 MENSEN

 WELVAART

 BESCHERMING

Inleiding

De Grondwet van 1848 voerde in Nederland de 'vrijheid van onderwijs' in:

art. 23 Grondwet

(...) 'Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.' (...) 'Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.'
(...)

In de praktijk betekent dit dat religieuze en niet-religieuze organisaties scholen kunnen oprichten binnen bepaalde kwaliteitsstandaarden en mits toezicht op het onderwijs en de leerkrachten door de Nederlandse overheid.

Ook hebben ouders het recht om een school te kiezen voor hun kinderen. Echter, het recht van niet-openbare scholen om kinderen te weigeren is beperkt door

JAAP DRONKERS
Professor Universiteit Maastricht

wetten en rechtspraak.

Deze vrijheid van onderwijs vindt haar oorsprong in de Franse Revolutie, en was een twistpunt tussen de meeste seculiere Europese landen en de kerk (vooral, maar niet uitsluitend de katholieke kerk), gedurende de 19de en 20ste eeuw. Nederland kende in vergelijking met de meeste Europese landen - waar één godsdienst domineerde - reeds sinds de 16de eeuw een multireligieuze samenleving (met evenwel een grote protestantse meerderheid en een grote katholieke minderheid). Hierdoor is de lijst van religieuze scholen in het lager onderwijs divers: katholiek, protestants-christelijk, gecombineerd protestants-katholiek, gereformeerd orthodox, gereformeerd bevrijd, antroposofisch, interconfessioneel, islamitisch, evangelisch, hindoe.

Nergens in Europa vindt men een dergelijke verscheidenheid aan religieuze scholen, gefinancierd door de staat, noch vindt men elders in Europa islamitische scholen, gefinancierd¹ en gesuperviseerd door de overheid. De vraag naar islamitische scholen in andere Europese landen, waaronder België, maakt het interessant om het Nederlands model toe te lichten.

¹ De 'Pacificatie van 1917' leidde tot de gelijke financiering van de openbare en niet-openbare scholen.

Het Nederlandse systeem van religieuze scholen

Kerken en moskeeën vallen niet onder de noemer 'religieuze organisaties' van art. 23 van de Grondwet. Enkel organisaties met een onafhankelijke juridische vorm kunnen scholen oprichten, beheren, leiden en hiervoor financiering van de overheid ontvangen (scheiding van kerk en staat).

Religieuze scholen hebben hetzelfde curriculum als openbare scholen (in België 'gemeenschapsonderwijs' versus 'katholiek onderwijs', maar in Nederland zijn er naast katholieke scholen ook allerlei soorten protestantse scholen, joodse scholen, hindoescholen en scholen van een neutraal-bijzondere signatuur) maar ze kunnen religieuze vakken aan het curriculum toevoegen.

De kwaliteitscriteria waaraan scholen moeten voldoen zijn voor alle soorten scholen gelijk.

De financiering van de school door de overheid wordt bepaald door het aantal ingeschreven leerlingen in de school (in België genoemd 'enveloppefinanciering'). Indien een school substantiële andere financieringsbronnen benut (vanwege kerken, bedrijven, andere organisaties), dan worden deze bedragen in een bepaalde mate afgetrokken van de overheidstoelage. Additionele financiering wordt toegekend aan scholen voor leerlingen met laagopgeleide ouders. Omdat de meeste ouders van leerlingen in islamitische scholen laagopgeleid zijn, genieten deze scholen in het bijzonder van deze additionele financiering.

De keuze van een school binnen een bepaalde gemeente, is in principe vrij. Niet-openbare scholen kunnen evenwel door de overheid verplicht worden om hun *aantal* leerlingen te verhogen tot boven een bepaald financieringsbedrag. Sommige gemeenten hebben geprobeerd om de vrije schoolkeuze van de ouders te beperken, omdat die vrije schoolkeuze de schoolsegregatie in de hand werkt. Maar door de grondwettelijke vrijheid hieromtrent, hebben dergelijke acties nooit veel succes gehad.

Het voorzien van de faciliteiten voor lager onderwijs is een taak van de gemeente en kan de oorzaak zijn van vertragingen in het openen of uitbreiden van religieuze scholen. Anderzijds is het zo dat populaire religieuze scholen met voldoende betrokken ouders, uiteindelijk steeds een gewenste uitbreiding van de school gerealiseerd krijgen.

In het begin van de 20ste eeuw waren de meeste niet-openbare scholen katholiek, protestants of neutraal (met besturen die sterke banden hadden met de protestantse en katholieke politieke partijen). Hun aantal bleef stijgen tot de jaren 60, en stabiliseerde dan. Hun aantal bleef stabiel ondanks de sterke secularisering van de Nederlandse samenleving:

vandaag behoort meer dan 50 procent van de bevolking tot geen enkele kerk of religieuze organisatie. De *variatie* aan religieuze scholen bleef echter stijgen, vooral door de oprichting van kleinere orthodoxe scholen en antroposofische scholen (de Belgische 'Steinerscholen').

Islamitische scholen in Nederland

In de tweede helft van de 20ste eeuw werden twee soorten niet-christelijke scholen opgericht in Nederland² : hindoe³ en islamitisch. Naast een beperkt aantal Surinaamse moslims, emigreerden sinds de jaren '60 grote aantallen gastarbeiders uit Turkije en Marokko. Later kwamen kleinere groepen moslims uit Afghanistan, Irak en Somalië zich ook in West-Europa vestigen.

De eerste twee succesvolle pogingen om islamitische lagere scholen op te richten in Nederland waren in 1980 en 1988. Vandaag zijn er 46 islamitische lagere scholen in Nederland. Twee scholen in het voortgezet onderwijs werden opgericht in Rotterdam en Amsterdam, maar deze werden gesloten na de vaststelling van de gebrekkige kwaliteit van het onderwijs en een falend administratief beheer. Als reactie hierop besloot de organisatie voor christelijke scholen in Rotterdam⁴ om in 2014 een middelbare school op te richten onder haar organisatie en toezicht⁵ .

Waarom faalden de middelbare scholen? Een mogelijke verklaring is dat de oprichting van middelbare scholen moeilijker is (specialisering van vakken, meer administratieve lasten, meer leerlingen, een meer hiërarchisch georganiseerd systeem van studietrajecten). Een andere verklaring is dat de twee middelbare scholen werden opgericht met orthodox-islamitische doelstellingen, terwijl de lagere scholen vaker in eerste instantie een algemeen emancipatorisch doel hadden ter bestrijding van de schoolachterstand van moslimleerlingen, en dus meer steun konden vinden bij de lokale overheden⁶.

2 Voor WOII waren er ook Joodse lagere scholen in Nederland, maar de Holocaust en de emigratie van de weinige overblijvende Joden naar Israël, betekende het einde van Joodse scholen in Nederland.

3 Via Suriname, voormalige kolonie van Nederland. Vele Surinamers migreerden naar Nederland ten tijde van de onafhankelijkheid, gebruikmakende van hun Nederlands paspoort. Surinamers kwamen oorspronkelijk uit Brits-Indië na de opheffing van slavernij in de 19de eeuw. De meesten waren Hindoe, een minderheid was moslim.

4 Vereniging voor Christelijk Voortgezet Onderwijs te Rotterdam en omgeving.

5 <http://www.avicenna-college.com>;

https://nl.wikipedia.org/wiki/Islamitische_Scholengemeenschap_Ibn_Ghaldoun;

<http://www.rijnmond.nl/nieuws/10-09-2014/avicenna-college-nieuwe-start-voor-ibn-ghaldoun>;

<http://www.cvo.nl/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=848>.

6 Driessen en Merry, 2006.

Voldoen islamitische scholen aan de kwaliteitsstandaarden?

Eerder onderzoek⁷ heeft aangetoond dat een belangrijke oorzaak van het slecht presteren van scholen het lage opleidingsniveau is van de ouders van de leerlingen. Dat opleidingsniveau is veel belangrijker dan het percentage autochtone leerlingen.

Uit cijfergegevens (met name de eindtesten in het lager onderwijs en de aanbevelingen van de leerkrachten voor de overgang naar het voortgezet onderwijs) blijkt dat islamitische scholen laag scoren in deze eindtesten, maar dat ze scoren boven de minimaal vereiste score. Er wordt bij de minimaal vereiste score wel rekening gehouden met het percentage laag opgeleide ouders. Wanneer men zowel de lage sociaaleconomische status als het opleidingsniveau van de ouders van kinderen in islamitische scholen in acht neemt, en de lage eindtestscores in dit kader analyseert, kan besloten worden dat het resultaat van de islamitische scholen beter is dan men zou verwachten⁸.

Ander cijfermateriaal toont aan dat islamitische scholen grote inspanningen leveren om na een negatieve inspectie verbeteringen te realiseren. Zwakke scholen worden daarbij vaak geholpen door hun nationale organisaties, zoals de ISBO (Islamitische Schoolbesturen Organisatie) of door gespecialiseerde pedagogische teams. Er is een waarneembare positieve evolutie bij islamitische scholen.

Er is ten slotte tevens een duidelijke positieve toegevoegde waarde van het islamitisch onderwijs. De toegevoegde waarde kan gemeten worden door vast te stellen wat een school de leerlingen heeft geleerd in de periode die ze op school doorbrachten⁹. De gemiddelde toegevoegde waarde van islamitische scholen is, net als die van andere religieus geïnspireerde scholen, hoger dan die van vergelijkbare openbare scholen.

7 Dronkers, 2007

8 Bevestigd door Merry en Driessen, 2014

9 Meestal wordt deze vastgesteld door het bereikte eindniveau van leerlingen te corrigeren voor de kennis en vaardigheden waarmee ze de school binnenkwamen. Omdat dat laatste meestal onbekend is, gebruikt men als indicatoren het opleidingsniveau van de ouders of het gemiddelde advies van het voorafgaand onderwijs. Scholen met een gemiddeld eindniveau en scholen met veel laaggeschoolde ouders hebben zo een hoge toegevoegde waarde, terwijl scholen met hetzelfde gemiddeld eindniveau maar met veel hooggeschoolde ouders een lage toegevoegde waarde hebben. Het probleem met de toegevoegde waarde als kwaliteitsindicator is dat sommige scholen met een hoge toegevoegde waarde nog steeds niet kunnen voldoen aan de minimumnorm: hoewel leerlingen op die scholen veel geleerd hebben, was hun startniveau zo laag dat zij het minimumniveau nog steeds niet halen

Hoe kan dit verklaard worden?

1. De onderwijsmethodologie in islamitische lagere scholen is traditioneel in vergelijking met de meeste andere lagere scholen. Onderzoek wijst uit dat leerlingen uit gezinnen met weinig ouderlijk cultureel kapitaal beter geholpen zijn met gestructureerd onderwijs en duidelijke curriculumvereisten, en minder met moderne didactische methoden¹⁰. De grotere discipline geeft ook lagere uitval. Er wordt tevens meer huiswerk gegeven.
2. Onderzoek geeft aan dat er in islamitische scholen meer aandacht wordt gegeven aan het leren van de basisvaardigheden, en minder aan muziek, discussie, zwemmen.
3. De meeste islamitische scholen kennen een grotere etnische homogeniteit (twee tot drie groepen: Turks, Marokkaans, Indisch-Surinaams), terwijl de meeste stadsscholen een zeer grote etnische diversiteit kennen. Onderzoek geeft aan dat grote etnische diversiteit een grotere uitdaging vormt voor scholen en een impact kan hebben op de kwaliteit van het onderwijs.
4. De meeste islamitische scholen bevinden zich in een grootstedelijke context en tellen een groot aantal leerlingen uit armere buurten. De islamitische religieuze activiteiten georganiseerd door de school, evenals de actieve moslimgemeenschap van hun ouders (meer gemeenschap), zouden een extra bescherming bieden tegen de verleidingen van de grootstedelijke context met haar verpauperde buurten.

Administratieve problemen

Gezien de migratie-achtergrond van de islamitische bevolking (ongeschoolde gastarbeiders in een maatschappij die niet erg open was ten aanzien van nieuwkomers), was er van in het begin een gebrek aan hoogopgeleide moslims om in schoolbesturen te zetelen, dit in tegenstelling tot de andere religieuze groeperingen, die wel personen konden aanstellen met een krachtig sociaal netwerk, met connecties op lokaal en nationaal niveau, met connecties in de Nederlandse samenleving in haar geheel.

Door het gebrek aan een hoogopgeleid kader dat in staat was leiding te geven aan de opbouw van hun scholen, kenden de islamitische scholen grote administratieve problemen.

¹⁰ De traditionele onderwijsmethododes worden evenwel door de Nederlandse schoolinspectie vaker wel als negatief ('ouderwets') gezien bij de evaluatie.

Zo bijvoorbeeld werden subsidies verkeerd aangewend, leerkrachten benoemd op verkeerde wijze, waren er conflicten binnen het bestuur, was er sprake van fraude, ...

Deze problemen konden omwille van het gebrek aan netwerk, niet worden opgelost volgens de normale onderhandelingen tussen de betrokken overheden en het schoolbestuur. Dergelijke onderhandelingen leiden doorgaans tot een compromis tussen overheid en schoolbestuur.

Een ander probleem binnen de organisatie van islamitische scholen is dat er niet voldoende gekwalificeerde moslimleerkrachten zijn, en dat de ouders van de leerlingen in islamitische scholen dit net bijzonder belangrijk vinden. Protestantse en katholieke scholen worstelen ook met een tekort aan gelovige leerkrachten, maar dit leidt niet tot spanningen binnen de school of tussen de school en de ouders, gezien de hoge seculariseringsgraad van de christelijke bevolking.

Attitudes en waarden in islamitische scholen

De Nederlandse samenleving was tegen het einde van de 19de eeuw verzuild in katholieke, protestantse, sociaaldemocratische en neutrale 'zuilen'. De religieuze verscheidenheid en de verzuilde samenleving hadden tot gevolg dat er geen nationale consensus was over de waarden en normen die in scholen moeten onderwezen worden. Dit werd dan ook overgelaten aan de onderwijsinstellingen binnen de context van een bepaalde 'zuil'.

Waarden en normen worden in het Nederlands onderwijs niet inhoudelijk gemeten, noch door de scholen, noch door de inspectie, noch op eindexamens¹¹. Wat men wél meet in het Nederlands onderwijs, is of Nederlandse scholen de juiste procedures toepassen bij het onderwijzen van bepaalde normatieve doelen zoals burgerschap en integriteit.

Onderzoek naar burgerlijke vaardigheden en waarden (Merry en Driessen, 2014) onderscheidt vier centrale maatschappelijke vaardigheden: (1) democratisch handelen, (2) sociaal verantwoord handelen, (3) met conflicten omgaan en (4) met verschillen omgaan.

In dit kader werden "kennis, reflectie, vaardigheden en attitudes van burgerschap" gemeten in islamitische en andere vergelijkbare scholen.

¹¹ Het streven naar gemeenschappelijke waarden en normen daadwerkelijk uitdragen via het onderwijs, vindt men vandaag bijvoorbeeld wel in de Verenigde Staten en in Frankrijk.

Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen in islamitische scholen significant beter scoren op reflectie, vaardigheden en attitudes, zowel in vergelijking met andere vergelijkbare scholen als in vergelijking met de gemiddelde school. Enkel met betrekking tot kennis scoorden leerlingen in islamitische scholen bijna hetzelfde als leerlingen in andere vergelijkbare scholen, en scoorden ze beduidend slechter op kennis dan leerlingen uit gemiddelde scholen.

Deze onderzoeksresultaten spreken de wijdverspreide veronderstelling tegen dat leerlingen in islamitische scholen minder gemakkelijk de relevante burgerlijke vaardigheden en waarden zouden aanleren om te functioneren binnen de Nederlandse samenleving.

Het onderzoek van Merry en Driessen betreft *burgerlijke* vaardigheden en waarden. Eerder onderzoek toont aan dat scholen ineffectief zijn in het veranderen van algemene waarden en normen van leerlingen, als rekening wordt gehouden met de waarden en normen waarmee leerlingen de school binnenkwamen¹². De verschillen in geobserveerde waarden, normen en houdingen komen in hoofdzaak door zelfselectie bij de schoolkeuze, en niet als een gevolg van het schoolgaan in een religieuze school. Zo blijkt bijvoorbeeld, dat ondanks de secularisatie van de Nederlandse samenleving, de meeste autochtone ouders voor niet-openbaar onderwijs kiezen, omdat het gemiddeld effectiever is in het aanleren van kennis en vaardigheden.

Wat de waarden en normen met betrekking tot het onderwijs in islamitische scholen betreft, toont onderzoek¹³ aan dat leerlingen in islamitische scholen meer huiswerk krijgen, dat hun ouders meer waarde hechten aan religieus onderwijs, en dat de leerlingen Koranlessen volgen in de mate dat het beschikbaar is in de school (er is een gebrek aan gekwalificeerde Koranleerkrachten, daardoor krijgen sommige leerlingen vrijstelling).

De algemene waarden, normen en houdingen in islamitische scholen staan echter verder weg van de (post-) christelijke cultuur van Nederland dan die van reformatische scholen, bijvoorbeeld op het punt van mannen- en vrouwenrollen, de relatie religie-samenleving, en de relatie gelovigen-ongelovigen. Daardoor roept hun bestaan meer conflict op; de vrijheid van onderwijs in Nederland ontstond bovendien in een context die erop gericht was om conflicten binnen het christendom op te lossen, niet voor conflicten tussen wereldreligies. Joodse en Hindoescholen, die ook gebruik maakten/maken van de vrijheid van onderwijs, vormen een te kleine minderheid in Nederland om als een bedreiging gezien te worden.

Uit de geringe effectiviteit van scholen in het veranderen van waarden en normen van leerlingen, volgt, dat niet het aantal islamitische scholen maar de omvang van de groep ouders met waarden en normen die afwijken van de dominante (post-)christelijke cultuur

¹² Dronkers, 2004

¹³ Driessen, 1997

de oorzaak is van deze dreiging. Het aantal islamitische scholen is eerder een indicator van het bestaan van een substantiële groep ouders die de dominantie (post-) christelijke cultuur afwijzen, dan de oorzaak van die afwijzing.

De islam als negatieve factor voor onderwijsprestaties

Hoewel er een wetenschappelijke consensus is dat de belangrijkste oorzaak voor de slechtere studieresultaten van migrantenleerlingen te vinden is in slechtere sociaaleconomische achtergrond en de opleidingsgraad van de ouders, zijn er toch substantiële verschillen tussen leerlingen van verschillende origine. Uit internationaal vergelijkend onderzoek¹⁴ is gebleken dat immigrantenleerlingen afkomstig uit islamitische herkomstlanden (Turkije, Marokko, Pakistan) lagere onderwijsresultaten behalen dan vergelijkbare immigrantenleerlingen afkomstig uit christelijke herkomstlanden (Joegoslavië, Polen, Rusland), die op hun beurt lagere studieresultaten hebben dan vergelijkbare immigrantenleerlingen afkomstig uit niet-islamitisch-Azië (India, Vietnam, Korea, China). Al deze groepen scoren lager dan de leerlingen zonder migratieachtergrond.

Meervoudig onderzoek toont aan dat de islam als religie, en niet de herkomst uit een land met islam als dominante religie, een invloed heeft op de studieresultaten van leerlingen. Dit betreft specifiek de slechtere studieresultaten van tweedegeneratie-moslimmannen in Europa, los van hun land van herkomst.¹⁵

Tegelijkertijd blijkt dat het percentage leerlingen uit islamitische landen op scholen geen negatief effect heeft op de onderwijsprestaties van hun allochtone of autochtone medeleerlingen, als men rekening houdt met het lage ouderlijke opleidingsniveau van die scholen¹⁶.

Met andere woorden: de kleur van de school is niet van belang, maar wel het opleidingsniveau van de ouders van medeleerlingen, evenals sommige herkomstregio's, meer bepaald de islamitische herkomstlanden.

¹⁴ Van Tubergen, Maas en Flap, 2004; Dronkers en Heus, 2013.

¹⁵ Zie ook Dronkers en Fleischman, 2010; André, Dronkers en Fleischmann, 2009; Dronkers en Heus, 2010.

¹⁶ Dronkers, 2010

Hoe kan dit verklaard worden?

1. Moslims voelen zich, en worden, gediscrimineerd in Europa, maar ze voelen zich niet meer gediscrimineerd dan andere migranten die een niet-Westerse religie aanhangen. Discriminatie is dus geen voldoende verklaring.
2. Het gastarbeiderverleden (ongeschoold werk in textiel, koolmijnen, scheepsbouw) kan als verklaring dienen maar is niet uniek voor moslimmigranten: deze 'negatieve selectie van laaggeschoolde arbeiders' gebeurde ook in Italië, Spanje en Joegoslavië.
3. Een verklaring kan gevonden worden in de cijfers van de GEM: de *Gender Empowerment Measurement*. De GEM evalueert de deelname van vrouwen aan politieke en economische fora evenals hun effectieve participatie in besluitvormingsprocessen. Het gaat hier zowel over deelname aan het parlement, de regering, management in bedrijven, topambtenarij, juridische jobs; ook technische jobs komen in aanmerking. Inkomensverschillen tussen man en vrouw worden evenzeer door de GEM in kaart gebracht. Recent onderzoek¹⁷ toont aan dat de zeer lage GEM-index bij islamitische landen een verklaring biedt voor zowel de slechte onderwijsresultaten van vrouwelijke moslimmigranten als van mannelijke moslimmigranten. Het onderzoek toont aan dat ongelijke gendernormen in islamitische landen een verklaring kunnen bieden voor de slechte onderwijsresultaten van zowel mannen als vrouwen.

17 Dronkers en Kordner, 2015

Besluit

De bestuurlijke zwakte van de islamitische scholen is een probleem dat van voorbijgaande aard zou kunnen zijn, en dat minder doorslaggevend is dan de andere opgesomde problemen. Het belangrijkste probleem lijkt de omvang van de groep islamitische ouders met waarden en normen die afwijken van de dominantie (post-) christelijke cultuur. De groei van islamitische scholen laat zien dat dit geen kleine groep is, maar een substantieel deel van de immigranten afkomstig uit islamitische landen. Het tweede probleem lijkt te zijn dat de islamitische herkomst goede onderwijsprestaties in de weg lijkt te staan, vooral bij jongens.

Anderzijds is het zo dat religieuze waarden en normen zich kunnen aanpassen aan nieuwe omstandigheden en uitdagingen. De toegevoegde waarde van islamitische scholen waarvan hierboven sprake en het onderzoek van Merry en Driessen, zijn hier mogelijk een indicatie van.

<http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/Lecture/Islamic%20schools.pdf> en Dronkers, J., 'Islamitische scholen. Een pleidooi voor precisie.', *Socialisme en democratie* 68 (4), 51-56, 2011, <http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/articles/SD2011.pdf>.

BIBLIOGRAFIE

De artikelen van Jaap Dronkers en van Frank van Tubergen zijn raadpleegbaar in Pdf formaat op hun website resp. <http://apps.eui.eu/Personal/Dronkers/>; <http://www.frankvantubergen.nl/home/index.php/component/publications/>.

Allport, G. (1954) "The nature of prejudice", Reading (Mass.), Addison-Wesley.

André, S., J. Dronkers & F. Fleischmann (2009) "Verschillen in groepsdiscriminatie, zoals waargenomen door immigranten uit verschillende herkomstlanden in veertien lidstaten van de Europese Unie", *Mens en Maatschappij* 84: 448-482.

André, S., J. Dronkers & A. Need (2014) "To vote or not to vote? A macro perspective. Electoral participation by immigrants from different countries of origin in 24 European countries of destination", *Research on Finnish Society* 7: 7-20.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J, Mood, A., Weinfield, F.D. & York, R.D. (1966) "Equality for educational opportunity", Washington D.C., U.S. Government Printing Office.

De Heus, M. & J. Dronkers (2010, update 2012) "The educational performance of children of immigrants in OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin", Maastricht, ROA, Maastricht University. Paper for the conference on Inequality Measurement and the Progress of Society, 22-23 April, Malta, online: www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/Heus1.pdf.

Driessen, G. (2008) "De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen.", *Mens en Maatschappij*, 83, 168-189.

Driessen, G. (2007) "'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten", Nijmegen, ITS.

Driessen, G. (1997) "Indicatoren van etniciteit in relatie tot predictoren van taalvaardigheden in het basisonderwijs", *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 56(1), 89-103.

Driessen, G. & M. Merry (2010) "Hindoescholen in Nederland. Een alternatieve route naar integratie?", *Migrantenstudies*, 26, 21-40.

Driessen, G. & M. Merry (2006) "Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?", *Interchange*, 37 (3), 201-223.

Dronkers, J. (2011) "Islamitische scholen. Een pleidooi voor precisie.", *Socialisme en democratie*, 68 (4), 51-56.

Dronkers, J. (2010) "Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data.", *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 6, 483-499.

Dronkers, J., (2007) "Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen." Amsterdam: Mets & Schilt / Wiardi Beckman Stichting.

Dronkers, J. & M. De Heus (2010a) "Negative selectivity of Europe's guest-workers immigration? The educational achievement of children of immigrants compared with the educational achievement of native children in their origin countries", in De Corte, E. en Fenstad, J. (eds.), *From Information to Knowledge; from Knowledge to Wisdom: Challenges and Changes facing Higher Education in the Digital Age*, London, Portland Press.

Dronkers, J. & M. De Heus (2010b) "The higher educational achievement of Chinese pupils, inside and outside of Asia: the higher transparency of Chinese numbers or a higher value of learning within Chinese culture?", *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2.

Dronkers, J. & F. Fleischmann (2010) "The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU-Member-States.", *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*, edited by J. Dronkers. Dordrecht/ Heidelberg/ London/ New York: Springer, 163-204.

Dronkers, J. & M. de Heus (2013) "Immigrant Children's Academic Performance: the Influence of origin, destination and community", *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, edited by H.-D. Meyer & A. Benevot. Oxford: Symposium Books, 247-265.

Dronkers, J. & N. Kornder (2015) "Can gender differences in educational performance of 15-year-old migrant pupils be explained by societal gender equality in origin and destination countries?", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (4), 610-634.

Dronkers, J. & N. Kornder (2014) "Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils.", *Educational Research and Evaluation: An international Journal on Theory and Practice*, 20 (1), 44-66.

Dronkers, J., M. Levels & M. de Heus (2013) "Migrant pupils' scientific performance: the influence of educational system features of origin and destination countries", *Large-scale Assessments in Education*, 1, 10.

Dronkers, J., R. van der Velden & A. Dunne (2012) "Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others?", *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44.

Dronkers, J. & M. Vink (2012) "Explaining access to citizenship in Europe: How citizenship policies affect naturalisation rates", *European Union Politics*, 13, 390-412.

Dunne, A. (2010) "Dividing Lines: Examining the Relative Importance of between-and within-School Differentiation during lower Secondary Education", Ph.D. European University Institute, Florence.

Fleischmann, F. & J. Dronkers (2010) "Unemployment among immigrants in European labour markets: an analysis of origin and destination effects." *Work, Employment & Society*, 24, 337-354.

Fleischmann, F. & J. Dronkers (2008) "De sociaaleconomische integratie van immigranten in de EU. Een analyse van de effecten van bestemmings- en herkomstlanden op de eerste en tweede generatie", *Sociologie*, 4, 2-37.

Fossati, F. (2010) "The effect of integration on Migrant's School-Performance. A Multilevel Estimate", CIS Working Paper 57, Institute of Political Science, University of Zurich, online: www.cis.ethz.ch/publications/publications/2010_WP57_Fossati.pdf.

Heath, A.F. & S.Y. Cheung (2007), "Unequal Chances. Ethnic Minorities in Western Labour Markets", Oxford, Oxford University Press.

Heus, M. de, & J. Dronkers (2010), "De onderwijsprestaties van immigrantkinderen in 16 OECD-landen. De invloed van onderwijsstelsels en overige samenlevingskenmerken van zowel herkomst- als bestemmingslanden." , *Tijdschrift voor Sociologie*, 31, 260-294.

Kossen, J. en De Vries, M. (2010) "Gaan we zwarte en witte scholen opheffen of niet?", De Volkskrant, (13 februari) 8.

Levels, M, J. Dronkers & G. Kraaykamp, 2008. "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance.", *American Sociological Review*, 73, 835-853.

Merry, M.S. & G. Driessen (2014) "On the right track? Islamic schools in the Netherlands after an era of turmoil. Race, Ethnicity and Education", DOI, 10.1080/13613324.2014.985586.

Pettigrew, T.F. (1998) "Intergroup Contact Theory", *Annual Review of Psychology*, 49, 5-29.

Scheerens, J. & R. Bosker (1997) "The foundations of Educational Effectiveness", Kidlington/ New York/Tokyo, Pergamon.

Van Houtte, M. & P.A.J. Stevens (2009) "School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside schools in Belgium", *Sociology of Education*, 82, 217-239.

Van Tubergen, F. & M. Kalmijn (2005) "Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries.", *American Journal of Sociology*, 110, 1412-57.

Van Tubergen, F., I. Maas & H. Flap (2004) "The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects.", *American Sociological Review*, 69, 701-24.

Vink, M.P., T. Prokic-Breuer & J. Dronkers, 2013. "Immigrant Naturalization in the Context of Institutional Diversity: Policy Matters, but to Whom?", *International Migration*, 51(3), 1-20.

Westerbeek, K. (1999) "The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds", Ph.D. European University Institute, Florence.