

3 COLUMN MARE FABER

4 INTERVENTIE

RUTGER CLAASSEN *Het komische en het religieuze*
EDITH HOOGE *Tussen regels en realiteit: mensenwerk*
FRANS BECKER *Good night, and good luck*
PAUL KALMA *Kalf met skippybal*

9 THOMAS VON DER DUNK *Het Haagse wensdenken inzake Uruzgan*

18 **Bezint eer gij beloont**

20 LODEWIJK DE WAAL *De schaamteloosheid voorbij — Over inkomensvorming en inkomensverdeling*

28 DICK PELS *Eerherstel voor de eer — Op weg naar een sociale meritocratie*

39 JAAP DRONKERS *Het belang van herkomst — Onderwijsprestaties van migranten in internationaal perspectief*

49 BOEKESAY

PAUL DE BEER *Hoe maakbaar is ons geluk?*
Bruno Frey & Alois Stutzer, *Happiness and economics*
Bernard van Praag & Ada Ferrer-i-Carbonell, *Happiness quantified*
Richard Layard, *Happiness — Lessons from a new science*

55 BOEKEN

KEES VAN KERSBERGEN *Vivien A. Schmidt et al., Public discourse and welfare state reform — The social democratic experience*

S&TD JAARGANG 63 NUMMER 3 2006
MAANDBLAD VAN DE WIARDI BECKMAN STICHTING
WETENSCHAPPELIJK BUREAU VAN DE PARTIJ VAN DE ARBEID

S&TD

POLITIEK WETENSCHAP ESSAY



3
2006

Bezint eer gij beloont

LODEWIJK DE WAAL
*De schaamteloosheid
voorbij — Over inkomensvorming*

DICK PELS
*Eerherstel voor de eer
— Op weg naar
een sociale meritocratie*

S&D

COLUMN

De jeugd die we verdienen

De jeugdwerkloosheid is terug op de politieke agenda. Constateerde instituut Forum in januari nog dat de hoge werkloosheidscijfers van met name allochtone jongeren nauwelijks een thema waren in lokale verkiezingsprogramma's, in februari haalde Mark Rutte het nieuws met zijn voorstel om in het volgende kabinet een minister voor Jeugdbeleid te introduceren. Hij hamerde erop dat het redden van 'circa dertigduizend jongeren die de boot dreigen te missen' niet zo 'soft' is als het oogt, maar zeker 'tough' genoeg om de vvd er een bewindspersoon voor te laten leveren.

Een dag later liet Aart Jan de Geus een ballonnetje op over, daar waren ze weer, 'dertig-à vijftigduizend jongeren die geen werk of opleiding hebben en ook geen uitkering aanvragen'. Het getal komt uit het Jongerenonderzoek dat de Taskforce Jeugdwerkloosheid in september presenteerde. Voorzitter Hans de Boer operde toen om deze harde kern van lastige gevallen discipline bij te brengen in voormalige kazernes. Hij vindt nu De Geus aan zijn zijde. Die laat deskundigen uitzoeken wat de juridische mogelijkheden zijn om jongeren, ook tegen hun wil, in 'kampementen' onder te brengen, waar ze met stevige hand naar het rechte pad kunnen worden geleid.

De boodschap lijkt te zijn: 'Beste probleemjongere, het maakt niet uit of jij je wel of niet aan de wet houdt. Als het ons goeddunkt, sluiten wij je toch wel op, voor je eigen bestwil.' De vraag is natuurlijk hoe betrokkenen dat zullen gaan interpreteren. Als een aansporing om hun luie levenje op te geven en eindelijk een deugzaam burger te worden? Of als een bewijs dat de samenleving hun niet toebehoort en eerder iets is om je tegen af te zetten dan om je aan te conformeren?

Wie volwassenen wil kweken met een gezonde burgerzin, een degelijk arbeidsethos en een democratische oriëntatie, moet beginnen bij een analyse van de concrete omstandigheden waarin jongeren opgroeien. Dat is de boodschap van *Opvoeding in democratie* (swf, 2006), onder redactie van o.a. pedagoog Micha de Winter.

'Gedrag zal niet makkelijk veranderen als de setting waarin het ontstaan is precies hetzelfde blijft', stelt De Winter. Opvoedingsfilosoof Gert Biesta onderschrijft dat. De overheid kan wel van jongeren eisen dat ze verantwoordelijke burgers worden, maar als ze tegelijkertijd grote sociaal-economische ongelijkheid laat voortbestaan — 'en daarmee laat zien dat sommige jongeren meer gelijk zijn dan andere' — zal die oproep vergeefs blijken. Vandaar Biesta's conclusie: 'De prioriteit zou moeten liggen bij de verbetering van de burgerschapssituatie van jongeren, dat wil zeggen: de verbetering van de materiële condities en het democratisch gehalte van de leefwereld van jongeren.'

Het bestrijden van achterstanden en verloederding van buurten, het creëren van concreet perspectief voor wie kansarm heet, het uitdragen van goed burgerschap (in de huiskamer en het klaslokaal, maar ook in de *boardroom* en de *Trèveszaal*) — dát moet de focus zijn. Zulk beleid richt zich noodzakelijkerwijs op meer dan vijftigduizend jongeren. Het gaat om alle jongeren, sterker: het betreft ons allemaal. Niet insluiten in kampen is het devies, maar insluiten in de samenleving. Zoals orthopedagoge Wilma Vollebergh elders in het boek opmerkt: 'De samenleving krijgt de jeugd die zij verdient. De jeugd is symbool voor wat in de samenleving gaande is.'

MARE FABER
Eindredacteur S&D

Bezint eer gij belooft Dick Pels Eerherstel voor de eer

Layard, Richard (2005) *Happiness. Lessons from a new science*. London: Allen Lane.

Miller, David (1996) 'Two cheers for meritocracy', in: *The Journal of Political Philosophy* 4(4): 277-301.

Montesquieu (1969) *De l'esprit des lois*. Paris: Éditions sociales.

Olsthoorn, P.H.J. (2000) *Eer in de politieke filosofie*. Leiden: Universiteit van Leiden.

Noot

- 1 Ook de Amerikaanse filosofe Sharon Krause geeft in haar belangwekkende studie *Liberalism with honor* (2002) de eereethiek een (ere-)plaats binnen de libe-

Pels, Dick (1993) *Het democratisch verschil. Jacques de Kadt en de nieuwe elite*. Amsterdam: Van Gennep.

Pels, Dick (2003) 'Wat is er mis met de meritocratie?', *Socialisme & Democratie* 2003/12: 8-19.

Rifkin, Jeremy (2000) *The age of access*. London: Penguin Books.

Vos, H. e.a. (1951) *De weg naar vrijheid. Een socialistisch perspectief*. Amsterdam: De Arbeiderspers.

rale democratie. Ook zij meent dat het liberalisme behoefte heeft aan een rijker geschaakte visie op de drijfkrachten van het politieke handelen en dat het eerbegrip de traditionele kloof tussen eigenbelang en

Vosman, Frans (2005) 'De rehabilitatie van de eer', in: Jos Kole en Gerrit de Kruijff (red.) *Het ongemak van religie. Multiculturaliteit en ethiek*. Kampen: Uitgeverij Kok.

Walzer, Michael (1983) *Spheres of justice*. New York: Basic Books.

plicht jegens anderen kan overbruggen. Vosman (2005) pleit eveneens voor een kritische rehabilitatie van het eerbegrip, dat volgens hem goed inpasbaar is in en substantie kan geven aan de democratie.

Het belang van herkomst

Onderwijsprestaties van migranten in internationaal perspectief

Analyse van internationale data brengt aan het licht, aldus Jaap Dronkers, dat ons nationale onderwijsbeleid berust op twee valse aannames: over de samenstelling van onze migrantenpopulatie en over de relatieve impact van etnische, respectievelijk sociaal-economische schoolsegregatie op de prestaties van leerlingen. Bovendien blijkt dat immigratieland-Nederland benedengemiddeld presteert als het aankomt op de integratie van nieuwkomers — elders gaat het beter.

JAAP DRONKERS

Internationale migratie is geen nieuw verschijnsel, maar het karakter ervan is in de tweede helft van de twintigste eeuw ingrijpend veranderd. Deze gedaantewisseling werd manifest in de vorm van een belangrijke verschuiving in migratiestromen. Tot 1960 was er slechts een klein aantal immigratielanden, sindsdien zijn de Europese landen veranderd van emigratie- in immigratielanden. In al deze landen¹ heeft deze massale immigratie belangrijke maatschappelijke gevolgen: nieuwe vormen van ongelijkheid langs etnische scheidslijnen, religieuze conflicten, etc.

Tot op heden worden integratieproblemen

Over de auteur Jaap Dronkers is hoogleraar sociale stratificatie en ongelijkheid aan het Europees Universitair Instituut te Florence¹

Noten zie pagina 47

van immigranten bijna uitsluitend bestudeerd in het kader van de afzonderlijke natiestaten, ondanks het internationale karakter van de migratiestromen. Van Tubergen² is een van de eersten die verschillende aspecten van arbeidsmarktsucces van eerste-generatiemigranten afkomstig uit een groot aantal landen in diverse bestemmingslanden systematisch heeft geanalyseerd. Arbeidsmarktsucces van eerste-generatiemigranten is echter geen goede indicator voor integratie in het algemeen, omdat de eerste generatie bijna per definitie nadeel zal ondervinden van de overstap naar een andere samenleving.

De mate van maatschappelijk succes van tweede-generatiemigranten is wel een goede indicator. Maar door het ontbreken van goed vergelijkbare intra-Europese arbeidsmarktgegevens over migranten³ is het onmogelijk vast te

stellen hoe het staat met de zo cruciale integratie van deze tweede generatie. In de binnenkort te verschijnen studie *Ethnic Minority Disadvantage: Comparative Perspective*⁴ komt men niet verder dan het naast elkaar zetten van afzonderlijke studies van de arbeidsmarktpositie van tweede-generatiemigranten in een aantal Europese landen. Ook ontbreken voldoende gedetailleerde Europese data voor internationale vergelijkingen van het succes van migranten in het onderwijs. Dit gebrek is onbegrijpelijk, aangezien het bij migratie meestal niet om een specifiek land gaat, maar om de EU als economische eenheid. En het is gevaarlijk, omdat — vanwege de grote mobiliteit van migranten tussen de lidstaten — het succes van de integratie van migranten in een lidstaat staat of valt met het succes van integratie in andere lidstaten.

Een internationaal perspectief biedt zicht op de mate van integratie van migranten in Nederland in vergelijking met die in andere Europese landen en in traditionele immigratielanden

Mede als gevolg van het ontbreken van een internationaal vergelijkingskader worden in het Nederlandse onderwijsbeleid twee aannames ten aanzien van migranten onvoldoende geanalyseerd. In de eerste plaats worden migrantenleerlingen als een homogene categorie benaderd, waarvan de leden hoogstens verschillen in sociaal-economische of culturele achterstand. Met de verschillen in geografische herkomst van migranten wordt officieel geen rekening gehouden. In de tweede plaats berust het beleid op de gedachte dat etnische schoolsegregatie (zwarte en witte scholen) een belangrijke onderwijskundige oorzaak van achterstand van migrantenleerlingen is.

In deze bijdrage betoog ik — aan de hand van wat er wel beschikbaar is aan internationaal vergelijkende data, namelijk de PISA-data van de OECD — dat deze twee aannames, die ook in het onderwijsbeleid van andere Europese landen zijn terug te vinden, fout zijn. Het land van herkomst van migrantenleerlingen speelt wel degelijk een grote rol bij hun onderwijsprestaties — of hun achterstand nu groot of klein is en in welk immigratieland zij ook wonen. En sociaal-economische schoolsegregatie (klompen-versus schoenenscholen) biedt een veel belangrijker verklaring voor onderwijsachterstanden van migrantenleerlingen dan etnische schoolsegregatie.

Het hanteren van een internationaal perspectief heeft daarbij als voordeel dat het zicht biedt op de mate van integratie van migranten in Nederland in vergelijking met die in andere Europese landen en in traditionele immigratielanden.

LAND VAN HERKOMST: EEN SLEUTEL-FACTOR?

De OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) verzamelt de PISA-data, die het gedeeltelijk mogelijk maken het functioneren van het middelbaar onderwijs voor vijftienjarige migrantenleerlingen in verschillende landen te analyseren.⁵ In de PISA-data uit 2000 heeft men helaas alleen gevraagd of de leerling en zijn ouders binnen of buiten het testland geboren zijn. Zo kan wel onderscheid gemaakt worden tussen eerste- en tweede-generatieleringen, maar niet naar land van herkomst.

Marks heeft de taal- en rekenscores van deze vijftienjarige migrantenleerlingen vergeleken met die van autochtone leerlingen in Europa, Noord-Amerika, Australië en Nieuw-Zeeland.⁷ Zijn conclusie is dat in de meeste landen economische en sociaal-culturele kenmerken alle verschillen in taal- en wiskundescore tussen eerste- en tweede-generatiemigranten en autochtone leerlingen verklaren. Tweede-generatiemigranten hebben alleen nog in Dene-

marken, Frankrijk, Nederland, Oostenrijk, het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Zwitserland een lagere taalscore dan vergelijkbare autochtone leerlingen, maar niet in de andere Europese landen, de USA en Australië. Hetzelfde is het geval bij de wiskundescores: tweede-generatieleringen scoren alleen in Denemarken, Frankrijk, Nederland, Oostenrijk en Zwitserland lager dan vergelijkbare autochtone leerlingen, maar niet in de andere Europese landen, de USA en Australië. Er zijn dus grote verschillen in afstand tussen de schoolprestaties van migrantenleerlingen en die van vergelijkbare autochtone leerlingen in de verschillende immigratielanden.

De verleiding is groot om deze verschillen toe te schrijven aan het onderwijsstelsel (middenschool, geen vroege selectie) of aan het immigratieregime (quotastelsel, puntensysteem). Een meer voor de hand liggende verklaring is echter het verschil in de samenstelling van de migrantenpopulaties naar land van herkomst — maar in PISA 2000 is daar, zoals gezegd, niet naar gevraagd. Migrantleerlingen uit bepaalde herkomstlanden (bijvoorbeeld China) presteren door hun culturele achtergrond (confucianisme met nadruk op gehoorzaamheid aan familie en hard werken) gemiddeld beter op school dan migranten uit herkomstlanden waar de eer en 'bella figura' meer centraal staan (zoals de mediterrane landen). Als Australië en de USA grotere percentages Chinese migranten en de Europese samenlevingen grotere percentages migranten uit de mediterrane landen krijgen, dan kunnen de verschillen in schoolprestaties van hun migrantenleerlingen heel goed door dit verschil verklaard worden. Op een soortgelijke manier zouden verschillen tussen Europese landen verklaard kunnen worden.

Er moet dus rekening worden gehouden met de landen van herkomst van de verschillende migranten. In het Nederlandse (onderwijs-)beleid weigert men tot op heden om dat te doen. Neem deze uitspraak van het PvdA-Kamerlid Karin Adelmund uit september 2005: 'Hier hebben wij te maken met een Turks of Marokkaans kind, dus die zal het waarschijnlijk slecht doen

op school, terwijl dat Chinese vluchtelingertje hartstikke goed is. Dat is gewoon niet waar, het kan ook andersom.'⁸

In PISA 2003 is voor het eerst wel gedetailleerd gevraagd naar het land van geboorte van de leerling en van de beide ouders. Een aantal belangrijke deelnemende landen (Canada, Engeland, Frankrijk, USA) wilde hier echter niet naar vragen. Ook de Nederlandse overheid heeft het

Het lijkt erop dat relatief nieuwe immigratielanden minder goed in staat zijn om met de integratie van migranten om te gaan, zelfs al hebben ze een selectief migratiebeleid

niet nodig geacht dit te vragen,⁹ hoewel de eerder genoemde analyse van PISA 2000 al duidelijk maakte dat het verschil tussen schoolprestaties van migranten en vergelijkbare autochtone leerlingen in Nederland groot is in vergelijking met andere Europese landen. Geen enkele officiële instantie (de minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie, Kamerleden, de Onderwijsraad, de onderwijsvakbond) heeft geprotesteerd tegen deze niet-deelname.

Onlangs herhaalde het ministerie van oecw in NRC Handelsblad dat ook in PISA 2006 geen meting van het geboorteland zal plaatsvinden.¹⁰ Ook toen zwegen alle officiële instanties. Ten slotte gaf de minister, in haar eigen samenvatting van de PISA 2003 uitkomsten, een misleidende samenvatting wat betreft het succes van migrantenleerlingen in Nederland in vergelijking met die in andere landen. Die misleiding werd vervolgens klakkeloos overgenomen door de pers en geen enkele officiële instantie heeft ertegen geprotesteerd.¹¹ Blijkbaar leeft in Den Haag nog steeds de overtuiging dat Nederland een samenleving is, waar het voor migranten

goed toeven is. En blijkbaar heeft deze overtuiging geen nader bewijs van node.

Gelukkig hebben genoeg landen wél naar het geboorteland gevraagd om een bruikbare analyse te kunnen maken van de relatie tussen onderwijs en migratie, waarbij de effecten van zowel herkomstregio als het land van bestemming worden meegenomen. Daarbij zijn ook landen die veel op Nederland en zijn onderwijsstelsel lijken (België, Duitsland, Denemarken, Schotland), zodat de uitkomsten van deze analyse ook voor Nederland relevant zijn. Ook zijn er twee traditionele immigratielanden bij: Australië en Nieuw-Zeeland. In de volgende paragrafen vat ik de conclusies van deze analyses samen, en trek daaruit aanbevelingen voor het beleid.²²

MIGRANTENKINDEREN IN HET ONDERWIJS

Als men wel rekening houdt met de regio van herkomst van migranten blijken schoolprestaties van eerste-generatiemigrant nauwelijks af te wijken van die van vergelijkbare autochtone leerlingen, terwijl de schoolprestaties van tweede-generatiemigrant hoger zijn dan die van vergelijkbare autochtonen (+23 punten²³). Voor het goed begrip van deze uitkomst moet men in het oog houden dat deze uitkomst alleen

Integratie door het thuis spreken van de taal van het land van bestemming is niet altijd nodig voor goede schoolprestaties

42

waar is voor immigranten uit Noord-Europa, Oost-Europa, Noord-Amerika, Oost-Azië, Zuid-oost-Azië en Zuid-Azië.

Deze contra-intuïtieve uitkomst kan verklaard worden door selectiemechanismen rond de migratie. Het verlaten van het geboorteland is een moeilijke beslissing. Migratie vergt moed,

vaardigheden en uithoudingsvermogen. De aanpassing aan een andere samenleving vergt fantasie, aanpassingsvermogen en aanzienlijke sociale vaardigheden. Dit selectieproces van migranten wordt ook wel eens braindrain genoemd, speciaal als migranten naar rijkere landen met meer economische of culturele kansen trekken. Deze kenmerken zijn van belang om zich als migrant te handhaven en de kinderen van migranten zullen een deel van deze positieve kenmerken van hun ouders sociaal of biologisch erven. Migrantleerlingen uit de eerste generatie hebben nog te veel handicaps voortvloeiend uit de migratie (taalgebreken, buitenlandse onderwijskwalificaties, minder kennis over de nieuwe samenleving) om volledig te profiteren van deze positieve selectie. Zij halen dus nog geen hogere wiskundescore dan vergelijkbare autochtonen. Migrantleerlingen uit de tweede generatie kampen met minder van dergelijke nadelen en kunnen dus hogere wiskundescores halen dan vergelijkbare autochtonen.

Maar niet bij alle eerste- of tweede-generatiemigrant is de wiskundescore gelijk aan of hoger dan die van vergelijkbare autochtonen. Migrantleerlingen uit West-Europa (maar alleen die van de lagere sociaal-economische klassen), Latijns-Amerika, Noord-Afrika en West-Azië hebben substantieel lagere wiskundescores (resp. -53, -59, -47, -56 punten²⁴) dan vergelijkbare autochtonen of migrantleerlingen uit andere regio's. In combinatie met het eerdere resultaat betekent dit dat vooral migrantleerlingen uit deze genoemde regio's onderwijsachterstanden hebben, zowel in de eerste als tweede generatie. De wiskundescores van de tweede generatie zijn weliswaar hoger dan die van eerste generatie afkomstig uit diezelfde regio's, maar deze leerlingen hebben nog steeds een belangrijke achterstand op vergelijkbare autochtonen en migranten uit andere regio's. Karin Adelmund had dus ongelijk: zij verwarde uitzonderingen met gemiddelden. Deze achterstand van migrantleerlingen uit West-Europa, Latijns-Amerika, Noord-Afrika en West-Azië treedt in alle landen van bestemming op.

Ook zijn er verschillen tussen de schoolprestaties van migrantleerlingen in de verschillende landen van bestemming. Het lijkt erop dat relatief nieuwe immigratielanden zoals België, Denemarken en Zwitserland minder goed in staat zijn om met de integratie van migranten (uitgedrukt in onderwijsprestaties van migrantleerlingen) om te gaan, zelfs al hebben ze een selectief migratiebeleid. Dat verschil is het meest duidelijk in vergelijking met Australië, een klassiek immigratieland. *Vergelijkbare* migrantleerlingen uit Zuid-Azië hebben in Denemarken lagere schoolprestaties dan in andere bestemmingslanden (-46 punten). Hetzelfde geldt voor *vergelijkbare* migrantleerlingen uit Zuid-Europa in Zwitserland (-17 punten). Het

Beleidsmakers verwarren sociaal-economische met etnische schoolsegregatie - en het eerste is veel ernstiger voor de leerprestaties van kinderen dan het tweede

gaat hier om landen met sterke insiders/outsiders-scheidingen op hun arbeidsmarkt en in hun sociale zekerheid, die niet worden afgezwakt door een lange en succesvolle koloniale traditie (Australië, Nieuw-Zeeland, Schotland als onderdeel van Groot-Brittannië) of door recente ervaring met grote vluchtelingenstromen in de twintigste eeuw (Duitsland, Oostenrijk). Nederland hoort, ook gezien de resultaten van PISA 2000, eerder thuis in het rijtje met België, Denemarken en Zwitserland dan in het rijtje met Duitsland en Oostenrijk.

Een veel voorkomend argument in Nederland voor het verklaren van de onderwijsachterstand bij migrantleerlingen is het negatieve effect van de vreemde taal die zij thuis spreken. Maar uit de analyse blijkt dat het thuis een andere taal spreken dan de officiële talen van het land van

bestemming nauwelijks een negatief gevoel heeft voor de wiskundescore van migrantleerlingen (-1 punt), als wij die vergelijken met *vergelijkbare* autochtone leerlingen. Dit is echter niet waar voor drie landen van bestemming: België (-35), Duitsland (-27) en Zwitserland (-12). Het thuis spreken van een vreemde taal geeft echter hogere wiskundescores aan migranten afkomstig uit West-Europa (+50) en Oost-Azië (+36). Integratie door het thuis spreken van de taal van het land van bestemming is blijkbaar niet altijd nodig voor goede schoolprestaties.

KLOMPEN OF SCHOENEN, ZWART OF WIT?

Deze uitkomsten roepen de pijnlijke vraag op waarom migrantleerlingen uit bepaalde regio's lagere onderwijsprestaties halen dan die uit andere regio's. Een mogelijke verklaring zou de etnische en sociaal-economische schoolsegregatie kunnen zijn, die migrantleerlingen uit bepaalde herkomstregio's harder treft dan andere migrantleerlingen of autochtone leerlingen. Het is immers mogelijk dat leerlingen uit Latijns-Amerika, Noord-Afrika en West-Azië meer gediscrimineerd worden dan migrantleerlingen uit Oost- of Zuidoost-Azië. Daardoor zouden de migrantleerlingen uit deze regio's vaker op scholen zitten met veel migrantleerlingen of met veel autochtone leerlingen uit de lagere sociale klassen. Dat zou het verschil in schoolprestaties tussen regio's van herkomst kunnen verklaren.

In de analyse hebben wij een onderscheid gemaakt tussen sociaal-economische en etnische schoolsegregatie. Bij sociaal-economische schoolsegregatie (de vroegere klompen- versus schoenscholen) gaat het om het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen op een school. Bij etnische schoolsegregatie (zwarte versus witte scholen) gaat het om het percentage migrantleerlingen op een school.

Tussen landen bestaan inderdaad systematische verschillen in etnische en sociaal-culturele schoolsegregatie. De etnische schoolsegregatie voor tweede-generatielerlingen is kleiner

43

dan die voor eerste-generatielerlingen, maar deze trend doet zich niet in alle landen voor. In Australië, Denemarken, Duitsland en Letland kennen tweede-generatiemigranten juist een grotere etnische segregatie dan die van de eerste generatie. De mate van sociaal-economische schoolsegregatie verschilt ook tussen landen. Zo is het verschil in gemiddelde ouderlijke beroepsstatus per school het grootst in Griekenland en het kleinst in Letland. Het verschil in gemiddeld ouderlijk opleidingsniveau per school is het grootst in Duitsland en opnieuw het kleinst in Letland.

Wijkgebonden schoolkeuze houdt op termijn de sociale en cognitieve segregatie tussen scholen niet in bedwang

44 Inderdaad is de mate van etnische en sociaal-economische schoolsegregatie stevig van invloed op de schoolprestaties van *vergelijkbare* leerlingen. Daarbij moet echter worden aangetekend dat sociaal-economische schoolsegregatie belangrijker voor de onderwijsprestaties is dan etnische segregatie. Ook valt etnische schoolsegregatie niet altijd samen met sociaal-economische schoolsegregatie. Sociaal-economische schoolsegregatie is erg slecht voor de schoolprestaties van alle allochtone en autochtone leerlingen. Maar migrantenleerlingen hebben, als zij op een school met veel laagopgeleide ouders zitten, een groter nadeel dan *vergelijkbare* autochtone leerlingen.

Migrantenleerlingen uit sommige regio's lijken minder last te hebben van etnische segregatie dan *vergelijkbare* migrantenleerlingen uit andere regio's. De scores van autochtone leerlingen en migrantenleerlingen afkomstig uit regio's met betere wiskunde-prestaties (zoals West-Europa, Oost-Europa, Noord-Amerika, Australië en Zuidoost-Azië) worden negatief beïnvloed door

etnische schoolsegregatie, die van *vergelijkbare* migrantenleerlingen afkomstig uit regio's met lage schoolprestaties lijden er niet onder. Etnische schoolsegregatie is dus niet altijd negatief voor de schoolprestaties van migrantenleerlingen, maar kan ook neutraal zijn.

Doordat sociaal-economische segregatie tussen scholen (die nog volop bestaat) door het beleid steeds wordt genegeerd en men alleen oog heeft voor het bestaan van etnische schoolsegregatie (zwarte scholen), is de misvatting ontstaan dat vooral etnische gesegregeerde scholen slecht zijn. Maar men verwacht sociaal-economische met etnische schoolsegregatie — en het eerste is veel ernstiger voor de leerprestaties van kinderen dan het tweede.

Etnische en sociaal-economische segregatie zijn hoe dan ook geen goede verklaring voor verschillen tussen schoolprestaties van migrantenleerlingen afkomstig uit verschillende regio's. Deze verschillen blijven even groot als met de mate van schoolsegregatie rekening wordt gehouden.

VERKLARINGEN VOOR REGIOVERSCHILLEN

De onderwijsprestaties — gemeten aan de hand van wiskundescores — van leerlingen afkomstig uit bepaalde regio's (Latijns-Amerika, Noord-Afrika en West-Azië) blijven achter bij die van *vergelijkbare* immigrantenleerlingen uit de andere regio's, ongeacht de migratiegeneratie en het land van bestemming. Die verschillen in onderwijsprestaties zijn niet te verklaren aan de hand van de 'usual suspects': sociaal-economische en culturele omstandigheden van ouders, thuistaal, culturele hulpbronnen thuis, verschillen in schoolcompositie, verschillen in schoolhulpbronnen en dergelijke kenmerken.¹⁵

De verleiding is groot nu nog een groot aantal andere mogelijke individuele verklaringen te verzinnen, zoals verschillen in motivatie en de agrarische herkomst van groepen migranten. Maar het is erg onwaarschijnlijk dat dergelijke individuele kenmerken de achterstand van migrantenleerlingen afkomstig uit bepaalde

regio's wél zullen verklaren, omdat dergelijke kenmerken reeds in belangrijke mate zijn meegenomen door de gemeten kenmerken. Ook de factor 'culturele afstand tussen regio van herkomst en land van bestemming' lijkt geen goede verklaring, want de culturele afstand tussen West-Azië, Noord-Afrika en Latijns-Amerika tot Europa zal eerder kleiner zijn dan die tussen Oost-Azië of Zuidoost-Azië en Europa. De aard van de gebruikte indicator verklaart de gemeten achterstanden ook al niet: wiskunde is een meer cultuurneutraal schoolvak dan taal. Daar komt bij dat het in het PISA-onderzoek vooral gaat om realistische wiskunde, waarbij de toepassing voorop staat.

Er zijn wel macroverklaringen te verzinnen voor de gevonden verschillen in onderwijsprestaties tussen migranten. Een voor de hand liggende verklaring is dat bij de migratie uit verschillende regio's de mate van selectiviteit uiteenloopt. Concreet zou dit betekenen dat de emigratie vanuit Oost-Azië meer het karakter heeft van 'braindrain' (de meer slimme en ambitieuze emigreren vaker) dan die vanuit West-Azië of Noord-Afrika. Het ontbreken van enig immigratiebeleid (behalve dan voor wat betreft gastarbeid) kan ook veroorzaakt hebben dat Europa de lager geschoolde migranten kreeg (die slechter integreren), terwijl Australië de beter geschoolden binnenhaalde (die beter integreren). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de religie van migranten uit Oost-Azië en Zuidoost-Azië (confucianisme) meer aanzet tot hard werken en een sterkere onderwijsoriëntatie heeft dan de religie van migranten uit Noord-Afrika en West-Azië (islam). In feite gaat het bij deze verklaring om een variant op de klassieke these van Max Weber over het ontstaan van het kapitalisme, nu toegepast op de verschillende wereldgodsdiensten.¹⁶

Nog een andere verklaring zou kunnen zijn dat migranten uit Noord-Afrika en West-Azië meer gediscrimineerd worden dan migranten uit Oost- of Zuidoost-Azië. Hoewel dit een mogelijke verklaring is, lijkt ze mij niet waarschijnlijk: ook Chinezen en Japanners zijn zowel

in Europa als in Australië in het verleden erg gediscrimineerd. Een mogelijkheid is verder een 'omgekeerde' afstandsverklaring: naarmate de sociale afstand tussen regio van herkomst en land van bestemming kleiner is (televisie, reismogelijkheden, huwelijkspartners), blijft terugkeer naar het land van herkomst een optie (ook voor tweede-generatiemigranten) en zal

Niet-westerse migranten in Nederland komen relatief veel uit regio's die extra integratieproblemen opleveren. Dat maakt de situatie bij ons extra moeilijk

de inspanning om te integreren in het land van bestemming kleiner zijn. De sociale afstand tussen West-Azië of Noord-Afrika tot Australië of Europa lijkt kleiner dan die tussen Oost-Azië of Zuidoost-Azië en Australië of Europa — en dus zullen migranten uit de laatstgenoemde regio's zich meer inspannen om zich te vestigen in het land van bestemming.¹⁷

Al deze en andere macroverklaringen voor de regioverschillen tussen migrantenleerlingen en autochtone leerlingen hoop ik ik dit jaar te toetsen.¹⁸ Welke ook juist moge(n) blijken, vaststaat dat het onjuist is om migranten als een homogene groep te behandelen.

SUGGESTIES VOOR HET NEDERLANDSE BELEID

Uit bovenstaande internationale vergelijking van onderwijsprestaties van migrantenleerlingen blijkt dat twee aannames in het onderwijsbeleid van veel Europese landen — waaronder Nederland — onjuist zijn. De eerste foute aanname is, zoals gezegd, dat etnische schoolsegregatie een belangrijke onderwijskundige oorzaak van achterstand van migrantenleerlingen is.

Sociaal-economische schoolsegregatie weegt echter veel zwaarder, zo blijkt (overigens niet voor het eerst).

Het tegengaan van sociaal-economische segregatie tussen scholen door het evenredig over alle scholen verdelen van leerlingen met veel en weinig problemen wordt geregeld aangeprezen als een effectief middel voor het bestrijden van onderwijsachterstanden, maar dat lukt tot nu toe alleen in Utopia. Doordat ook woonwijken en buurten sociaal gesegregeerd zijn als gevolg van verschillen in de kwaliteit en prijzen van huizen, zal wijkgebonden schoolkeuze (postcodebeleid) leiden tot segregatie tussen scholen. Door de wijkgebonden schoolkeuze zal de wijksegregatie op langere termijn zelfs toenemen, omdat de aanwezigheid van scholen met een gunstige leerlingsamenstelling tot een extra prijsverhoging van de huizen in die wijken zal leiden. Ook zullen sommige ouders allerlei trucs uithalen om hun kind alsnog op een gewenste school in een andere wijk ingeschreven te krijgen (op papier verhuizen, etc), waarbij ouders uit de hogere klassen meer succesvolle trucs ter beschikking staan dan ouders uit de lagere klassen. Kortom, wijkgebonden schoolkeuze houdt op termijn de sociale en cognitieve segregatie tussen scholen niet in bedwang.

Daarbij sluit wijkgebonden schoolkeuze talentvolle, ambitieuze leerlingen uit de lagere sociale klassen, die zich geen woning kunnen permitteren in de betere woonwijken, op in hun sociaal gesegregeerde scholen in hun sociaal gesegregeerde buurten en wijken. Het laten samenvallen van meerdere sociale scheidslijnen (in dit geval scholing en wonen) is een probaar middel om de maatschappelijke tegenstellingen in een samenleving extra te vergroten, want in een dergelijke situatie zijn er minder kruisverbindingen tussen mensen in verschillende omstandigheden. Dat is precies wat in de banlieues van Parijs gebeurt, waar het Franse openbare onderwijs een strikt postcodebeleid voert. Maar wijkgebonden schoolkeuze betekent dat de extra ambities van migranten worden geremd en maakt het benutten van hun surplus aan

talenten via de keuze van effectievere scholen moeilijker.

Wel belangrijk voor het tegengaan van sociaal-economische schoolsegregatie is dat het scholen verboden wordt verplichte ouderbijdragen te eisen, want dat kan een rem op ambities betekenen, waardoor talenten onbenut blijven.¹⁹ Vrijwillige bijdragen zijn wel toegestaan, mits er een fonds is voor leerlingen die het extra (schoolreisje, etc) niet kunnen financieren. Bovendien zouden scholen beurzen beschikbaar

Nederland — en meer in het algemeen: Europa — is niet een land waar het voor migranten en hun kinderen goed toeven is. Zij kunnen beter doorreizen naar Australië of de USA

kunnen stellen voor getalenteerde leerlingen uit negatief-gesegregeerde wijken. Daarmee krijgen migrantenleerlingen en ouders extra mogelijkheden om talenten te benutten.²⁰

De tweede foute aanname achter veel onderwijsbeleid, waaronder het Nederlandse, is dat migrantenleerlingen een homogene categorie vormen, waarvan de leden hoogstens verschillen in sociaal-economische of culturele achterstand. Het tegendeel blijkt waar: de verschillen in geografische herkomst van migranten zijn erg belangrijk voor de onderwijsprestaties. Niet-westerse migranten in Nederland komen relatief veel uit regio's die extra integratieproblemen opleveren: West-Azië, Noord-Afrika en Latijns-Amerika. Dat maakt de situatie bij ons extra moeilijk in vergelijking met die in andere Europese landen, zoals Duitsland dat een veel groter deel migranten uit Oost-Europa heeft. Nederland lijkt wat de herkomstregio's van zijn migranten betreft meer op Frankrijk dan op Duitsland.

Ten slotte blijkt uit deze internationale vergelijkingen duidelijk dat het in Nederland slecht gaat met de integratie van tweede-generatiemigranten, zelfs in vergelijking met andere Europese landen. Verder in dit artikel wees ik er al op dat in Nederland — en in andere 'jonge' immigratielanden, zoals België, Denemarken en Zwitserland — het verschil tussen de schoolprestaties van migrantenleerlingen en die van vergelijkbare autochtone leerlingen in datzelfde land²¹ groter is dan in andere Europese landen (zoals Duitsland). Het kleinste is het verschil tussen schoolprestaties van migrantenleerlingen en die van vergelijkbare autochtone leerlingen in traditionele immigratielanden als Australië en Nieuw-Zeeland: in die landen is het verschil nihil, afgezien van het feit dat migrantenleerlingen uit West-Azië, Noord-Afrika en Latijns-

Amerika ook daar een extra achterstand hebben ten opzichte van migranten uit andere regio's. Nederland — en meer in het algemeen: Europa — is dus niet een land waar het voor migranten en hun kinderen goed toeven is. Zij kunnen beter doorreizen naar Australië of de USA.

Natuurlijk zegt de relatieve achterstand in onderwijsprestaties van tweede-generatiemigranten niet alles over de mate van integratie, maar ook hun succes op de Nederlandse arbeidsmarkt (en met name in de betere segmenten daarvan) is kleiner dan dat van tweede-generatiemigranten in andere Europese landen. Nog groter is het verschil met het succes van migranten in de traditionele immigratielanden. Het beeld van Nederland als een open en tolerante samenleving is nergens op gebaseerd, hoogstens op mythen uit het verleden.

Noten

- 1 E-mail: jaap.dronkers@iue.it. Homepage: www.iue.it/Personal/Dronkers
- 2 Uiteraard niet alleen in de ontvangende landen. Ook voor de landen van herkomst heeft deze migratie ernstige gevolgen.
- 3 F. van Tubergen, (2005). *The integration of immigrants in cross-national perspective. Origin, destination, and community effects*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- 4 Zo wordt in het recente *Europees Social Survey* (www.european-socialsurvey.org), uitgevoerd met geld van de Europese Commissie, alleen gevraagd naar het geboorteland van de respondent. Alleen het succes van de eerste generatie kan daarmee dus in kaart worden gebracht, niet dat van de veel belangrijker tweede generatie.
- 5 Onder redactie van A. Heath en S.Y. Cheung, te verschijnen bij Oxford University Press. De Nederlandse bijdrage aan deze bundeling is reeds toegankelijk: J. Dronkers, (2004), Aan- en uitsluiting van migranten op de Nederlandse arbeidsmarkt. Het empirisch gelijk van zowel links als rechts', in: *Arbeid, onderwijs & sociale ongelijkheid in de 21ste eeuw*, onder redactie van J. van Hoof en W. van Noort. Amsterdam: Boom.
- 6 www.pisa.oecd.org. Het betreft hier geen organisatie van de Europese Unie, maar van de geïndustrialiseerde landen.
- 7 G. N. Marks, (2005). 'Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries', in: *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925-946.
- 8 Zie de *Volkskrant*, 9 september 2005, naar aanleiding van een onderzoek van Vluchtelingenwerk.
- 9 J. Dronkers, (2005). 'Opnieuw een gemiste kans met Pisa', in:

- Het Onderwijsblad*, 2 april 2005.
 10 *Wetenschapsbijlage*, 3 december 2005.
 11 J. Dronkers, (2005). 'Minister presenteert misleidende cijfers', in: *Het Onderwijsblad*, 22 oktober 2005.
 12 Deze bijdrage vat twee analyses van PISA 2003 data samen. Ten eerste, M. Levels, en J. Dronkers, (2005). 'Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw-Zeeland tussen eerste en tweede-generatie migrantenleerlingen uit verschillende herkomstregio's en autochtone leerlingen', in: *Over kansen, competenties en cohesie*, onder redactie van S. Waslander en R. Bosman. Assen: Van Gorcum (in druk). Ten tweede, <http://www.iue.it/Personal/Dronkers/Dutch/Peschar.PDF>; J. Dronkers en M. Levels (2005). 'Migranten en school segregatie in hoog ontwikkelde landen', in: *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan*

Jaap Dronkers *Het belang van herkomst*

de maakbaarheid, onder redactie van S. Karsten en P. Slegers. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- 13 Een kwart van de standaarddeviatie.
- 14 Meer dan de helft van de standaarddeviatie.
- 15 Voor migranten uit West-Europa is dit dus niet waar: hun achterstand treedt alleen op in de lagere klassen.
- 16 G. Kao en J.S. Thompson (2003). 'Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment', in: *Annual Review of Sociology*, 29: pp. 417
- 17 Een soortgelijke redenering kan men maken voor politieke vluchtelingen, die meer en lan-

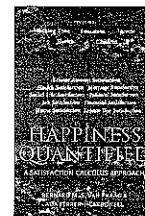
ger gericht zullen blijven op het land van herkomst. Zij zullen daarom minder integreren in het land van bestemming.

- 18 In een bijdrage aan het boeknummer van het sociologisch vakrijdschrift *Mens & Maatschappij*, 2006.
- 19 Anders dan in de verouderde Nederlandse grondwet is dit in de Duitse grondwet goed geregeld, ook voor niet-openbare scholen.
- 20 Ik werk dit verder uit in mijn bijdrage aan de *Sociale Agenda*: <http://www.volkskrant.com/bijlagen/dronkers.pdf>.
- 21 De onderwijsprestaties van migrantenleerlingen moet

men vergelijken met die van autochtone leerlingen uit hetzelfde land, want bij de mate van integratie gaat het om de achterstand in dat bepaalde land van bestemming. De minister van Onderwijs misleidde het parlement en de Nederlandse bevolking door de onderwijsprestaties van Nederlandse migrantenleerlingen te vergelijken met die van migrantenleerlingen in Duitsland, zonder daarbij de resultaten van de autochtone Nederlanders en Duitsers te verdisconteren (zie voetnoot 11).

BOEKESSAY

Hoe maakbaar is ons geluk?



Happiness and economics

Bruno Frey & Alois Stutzer, Princeton University Press, 2002

Happiness quantified

Bernard van Praag & Ada Ferrer-i-Carbonell, Oxford University Press, 2004

Happiness. Lessons from a new science

Richard Layard, The Penguin Press, Londen 2005

(Nederlandse vertaling: *Waarom zijn we niet gelukkig?*, Uitgeverij Atlas)

PAUL DE BEER

Jarenlang was geluk een onderwerp dat politici en wetenschappers angstvallig meden. Geluk, dat was een thema voor romanciers en liedjeschrijvers, voor films en gedichten, maar niet voor beleidsnota's en wetenschappelijk onderzoek. Daarvoor is geluk té verheven, té ongrijpbaar. Ook — of misschien wel juist — onder

Over de auteur Paul de Beer is Henri Polak hoogleraar voor arbeidsverhoudingen aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is tevens verbonden aan het Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies (AIAS) en De Burcht (Centrum voor Arbeidsverhoudingen). Hij is redacteur van S&D.

economen bestond er lange tijd een grote angst zich aan dit onderwerp te branden. Eigenlijk is dat merkwaardig, aangezien de veronderstelling dat ieder mens naar het hoogst bereikbare geluk streeft, nu juist de grondslag vormt voor de dominante stroming in de economische wetenschap, de neoklassieke theorie. Economen hebben het dan echter over 'nutsmaximalisatie'. De term 'nut' verwijst naar de grondlegger van het utilitarisme, Jeremy Bentham (1748 - 1832), die 'het grootste geluk voor het grootste aantal mensen' als het ultieme criterium voor goed en kwaad zag.

Waar 'nut' en 'geluk' voor Bentham uitwis-