

Een pleidooi voor precisie

Slechte scholen sluiten is een goed idee. Maar wat heeft dat met islamitische scholen te maken?, vraagt Jaap Dronkers zich af in reactie op het artikel van Hala Naoum Néhmé en Frans de Graaf in dit nummer.

JAAP DRONKERS

In de bijdrage van Néhmé en De Graaf in dit nummer wordt voorgesteld slechte scholen zo snel mogelijk te sluiten. Op zichzelf is dat een goede gedachte, want leerlingen kunnen hun schooltijd niet overdoen en verloren onderwijs- en leertijd door een lage kwaliteit van de school kan nooit meer ingehaald worden. De uitvoeringsproblemen bij het sluiten van scholen zijn overigens niet gering, maar ik zie daar nu aan voorbij. Eerst moet immers ondubbelzinnig worden vastgesteld wat een te lage kwaliteit van scholen is.

Néhmé en De Graaf zeggen niet veel over de wijze waarop een slechte kwaliteit van een school kan worden vastgesteld. Toch is die wijze van vaststelling essentieel voor de legitimiteit en ook voor de uitvoerbaarheid van het sluiten van slechte scholen. Een systematische bespreking van de verschillende aspecten van kwaliteit is het eerste doel van mijn bijdrage.

50

Néhmé en De Graaf leggen een verband tussen het islamitische karakter van een school en een lage kwaliteit van onderwijs en bestuur. Zij

Over de auteur Jaap Dronkers is hoogleraar 'International comparative research on educational performance and social inequality' aan het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) van de Universiteit Maastricht

Noten zie pagina 55

lijken te betogen dat alle islamitische scholen slecht zijn. Zij citeren ter ondersteuning tamelijk oppervlakkig uit een bonte mengeling van inspectierapporten en krantenberichten. Het zou nuttig zijn geweest als zij de lijsten van zeer zwakke scholen geraadpleegd hadden op de website van de Onderwijsinspectie. Dan zouden zij ontdekt hebben dat de meeste zeer zwakke scholen geen islamitische scholen zijn. Daarom is het tweede doel van mijn bijdrage helderheid te scheppen over het al dan niet bestaan van het verband tussen islamitisch onderwijs en de kwaliteit van scholen.

Mijn bijdrage heeft niet tot doel de schuld van het bestaan van slechte scholen in de schoenen te schuiven van een politieke partij. Nadat Marjan Agerbeek en ik in 1997 in *Trouw* voor het eerst de kwaliteitsverschillen van scholen in het voortgezet onderwijs in kaart brachten, ontken- den alle politieke partijen dat er slechte scholen bestonden.¹ Toen in 1998 Karina Schaapman het eerste proces over slecht onderwijs won en wel tegen de gemeente Amsterdam over de slechte kwaliteit van het onderwijs op de openbare Montessori lagere school, was er geen enkele politieke partij die haar bijstond in haar strijd.² Langzaam begonnen politieke partijen toe te geven dat er toch slechte scholen bestonden en in 2006 gaf de inspectie voor het eerst openlijk een

lijst van slechte scholen. De bijdrage van Néhme en De Graaf lijkt aan een menselijke kwaal: de splinter in het oog van de naaste beter te zien dan de balk in het eigen oog.

MINIMUMKWALITEIT

In het onderwijs worden minimumeisen aan de prestaties van leerlingen gesteld en die worden middels tests en examens gemeten. Die eisen zijn absoluut, dat wil zeggen dat leerlingen die onder een bepaald niveau presteren — zij die zijn gezakt — niet worden toegelaten tot het vervolgonderwijs. Het duidelijkst is dit bij het eindexamen in het voortgezet onderwijs: leerlingen moeten een bepaald niveau behalen om te slagen voor hun eindexamen.³ Maar ook de Citotoets aan het eind van de basisschool bevat een minimumeis: bij een te lage toetsuitslag wordt de leerling niet toegelaten tot de hogere vormen van voortgezet onderwijs.

Scholen waarin een groot aantal van de leerlingen niet voldoet aan die minimumeisen, kan men slecht noemen: de leerlingen leren daar te weinig. Daarvoor kunnen goede redenen bestaan (zoals een laag opleidingsniveau van de ouders), maar die nemen niet weg dat leerlingen op de betreffende school te weinig geleerd hebben. De normen van wethouder Asscher voor Amsterdamse basisscholen⁴ zijn een goed voorbeeld van het gebruik van een minimum om goede scholen te onderscheiden van slechte. Het eerste probleem van deze Asschernorm is dat de gekozen grens iets willekeurig heeft. Maar dat kenmerk heeft elke grens en daarom is een dergelijke grens altijd een politieke keuze. Het tweede probleem is dat het merendeel van de Amsterdamse basisscholen die minimumnorm niet haalt. In dat geval is of die norm te hoog (de Onderwijsinspectie ziet minder zwakke en zeer zwakke scholen dan er volgens de Asschernorm zijn), of werken Amsterdamse scholen onder zeer moeilijke omstandigheden (zoals een extreem lage ouderlijke opleiding), of zijn Amsterdamse scholen slecht ingericht.

Als een van de laatste twee verklaringen juist

is, of als ze allebei juist zijn, betekent het dat het merendeel van de leerlingen die afkomstig zijn van die slechte basisscholen onvoldoende kennis en vaardigheden heeft. Dan heeft het eigenlijk geen zin die leerlingen naar het voortgezet onderwijs te sturen: die achterstand halen ze nooit meer in, die wordt alleen maar groter. Moeilijke omstandigheden of slecht ingerichte scholen maken dus minimumnormen niet minder relevant.

Sinds 2009 stel ik samen met Stan van Alphen⁵ in *Trouw* de minimumkwaliteit van scholen in het voortgezet onderwijs vast aan de hand van de eindexamencijfers van de geslaagde leerlingen.⁶ Die moeten voor alle vakken gemiddeld boven de 6,0 liggen, zodat ten minste de helft

Het merendeel van de Amsterdamse basisscholen haalt de minimumnormen van wethouder Asscher niet

van de geslaagde leerlingen bij die vakken over voldoende kennis en vaardigheden beschikken bij hun afstuderen. Net als eindexamenkandidaten mogen scholen op twee vakken gemiddeld lager dan een 6,0 halen, maar bij drie of meer vakken onder de 6,0 beoordelen wij de school als onvoldoende. Met deze aanpak sluiten we aan bij de politiek aanvaarde minimumeisen voor leerlingen en dat geeft de minimumnorm iets meer legitimiteit dan de Asschernormen. Van alle Nederlandse scholen kreeg in 2009 20,5% zo een onvoldoende. Dat is een veel hoger percentage zeer zwakke scholen dan er volgens de inspectie in het voortgezet onderwijs bestaan, namelijk iets minder dan 1% (26 zeer zwakke scholen).

Een belangrijke oorzaak van het slecht presteren van scholen is het lage opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen.⁷ Dat opleidingsniveau is veel belangrijker dan het percentage autochtone leerlingen. Een andere belangrijke oorzaak van het slecht presteren van scholen is

de kwaliteit van leerkrachten, die vaak lager is op scholen met een laag ouderlijk opleidingsniveau. Als gevolg daarvan kunnen scholen met veel leerlingen met laaggeschoolde ouders veel moeilijker voldoen aan de minimumeisen.

Omdat leerlingen op islamitische scholen meestal laaggeschoolde ouders hebben, lopen islamitische scholen een grotere kans dan de gemiddelde Nederlandse school om de minimumnorm niet te halen. Dat ligt echter niet aan het islamitische karakter van die school, maar aan het lage opleidingsniveau van de ouders op een islamitische school in vergelijking met dat van de gemiddelde Nederlandse ouders op een gemiddelde school. Dat is precies wat Driessen betoogde⁸, maar Néhmé en De Graaf citeren hem slordig, waardoor het lijkt of de oorzaak bij het islamitische karakter van de scholen zou liggen.

Dat lage opleidingsniveau van de ouders van islamitische scholen leidt ook tot een ander gebrek van die scholen: een grotere kans op zwakke besturen. Het is immers moeilijk goede bestuurders onder laagopgeleide ouders te vinden, en het ontbreekt de islamitische Nederlanders aan een hoogopgeleid kader dat in staat is leiding te geven aan de opbouw van hun scholen.⁹

TOEGEVOEGDE WAARDE

52 Kwaliteit kan ook gemeten worden door vast te stellen wat een school de leerlingen heeft geleerd in de periode die ze op school doorbrachten: de toegevoegde waarde van een school. 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 met veel laaggeschoolde ouders hebben zo een hoge toegevoegde waarde, terwijl scholen met hetzelfde gemiddelde eindniveau maar met veel hooggeschoolde ouders een lage toegevoegde waarde hebben.

Dit concept van toegevoegde waarde werd van 1997 tot 2008 gebruikt in *Trouw* om de kwaliteit van scholen vast te stellen (zie voetnoot 1) en de Onderwijsinspectie heeft dat met verbeteringen overgenomen. Het grote voordeel van toegevoegde waarde als maat voor kwaliteit is dat het de inspanningen van leerkrachten om leerlingen iets te leren beloont, en dat het goede

Een belangrijke oorzaak van het slecht presteren van scholen is het lage opleidingsniveau van de ouders

prestaties als gevolg van selectie bij de poort afstraft. Het probleem van 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.

Andere scholen met een lage toegevoegde waarde kunnen nog steeds voldoen aan de minimumnorm, omdat het startniveau van de leerlingen zo hoog was. Daardoor kunnen er verschillende lijsten van scholen met hoge en lage kwaliteit ontstaan, de één gebaseerd op toegevoegde waarde (de Onderwijsinspectie; *Trouw*), de ander op minimumnormen (Asscher; Van Alphen & Dronkers). Beide zijn een legitieme manier om kwaliteit te meten, maar ze kunnen tot andere resultaten leiden. Een verstandige regel voor het sluiten van scholen zou daarom kunnen zijn dat alle scholen met resultaten onder het minimumniveau gesloten worden, tenzij zij een hoge toegevoegde waarde hebben.

De gemiddelde toegevoegde waarde van islamitische scholen is, net als die van andere religieus geïnspireerde scholen, hoger dan die van vergelijkbare openbare scholen.¹⁰ Dat kan komen door de grotere discipline (lagere uitval), door de meer traditionele aanpak in het

onderwijs (meer huiswerk), door de grotere band met de ouders (meer gemeenschap) en in het geval van islamitische scholen door hun grotere etnische homogeniteit. Wat dat betreft gedragen islamitische scholen zich zoals de meerderheid van de bijzondere scholen: zij hebben gemiddeld een hogere toegevoegde waarde dan vergelijkbare openbare scholen.

Omdat de inspectie in hoofdzaak gebruikmaakt van kwaliteit als toegevoegde waarde, komen op de lijst van zeer zwakke scholen veel gewone openbare en bijzondere scholen voor.¹¹ Op de inspectielijst van 62 zeer zwakke basisscholen komen per 1 maart 2011 twee islamitische voor: Al-Islaah in Harderwijk en An-Nasr in Alkmaar. Op de inspectielijst van 26 zeer zwakke scholen in het voortgezet onderwijs komen per 1 maart 2011 twee islamitische voor: Islamitisch College Amsterdam, zowel de havo- als de vwo-afdeling. Het percentage zeer zwakke islamitische basisscholen is 7,5%, terwijl dit percentage voor openbare basisscholen 9,2% bedraagt en 7,8% voor reformatorische scholen. Katholieke, algemeen-neutrale en protestantse scholen kennen lagere percentages.

WAARDEN EN NORMEN ALS KWALITEIT

Het beïnvloeden van de juiste waarden, normen en houdingen van leerlingen door de school wordt door velen als een belangrijke taak van het onderwijs gezien (ook door Néhémé en De Graaf). Het probleem is echter dat scholen ineffectief zijn in het veranderen van waarden en normen van leerlingen, als rekening wordt gehouden met de waarden en normen waarmee leerlingen de school binnenkomen.¹² Dat geldt niet alleen voor Nederlandse scholen, maar voor de meeste religieuze scholen in Europa. Met andere woorden: de toegevoegde waarde van scholen op het punt van waarden, normen en houdingen is gering.

De verschillen in waargenomen waarden, normen en houdingen komt in hoofdzaak door zelfselectie bij de schoolkeuze, en niet als een gevolg van het bezoeken van een religieuze

school. Met andere woorden: religieuze scholen zijn gemiddeld niet effectief op het punt van waarden, normen en houdingen (de legitimatie van hun bestaan en van artikel 23), maar gemiddeld wel meer effectief dan openbare scholen (maar dat is nooit hun legitimatie geweest).

De huidige onaantastbaarheid van artikel 23, die Néhémé en De Graaf in hun bijdrage bevestigen, vloeit dan ook meer voort uit de effectiviteit van bijzondere scholen ten aanzien van kennis en vaardigheden dan ten aanzien van waarden en normen. Ondanks de secularisatie van de samenleving stemmen de meeste ouders met de voeten. Zij kiezen niet-openbaar onder-

Islamitische scholen hebben gemiddeld een hogere toegevoegde waarde dan vergelijkbare openbare scholen

wijs, omdat dat gemiddeld effectiever is ten aanzien van het leren van kennis en vaardigheden.

Bovendien worden waarden en normen in het Nederlandse onderwijs niet inhoudelijk gemeten, noch door de scholen, noch door de inspectie, noch op eindexamens. Een uitspraak zoals van het Amerikaanse hooggerichtshof dat alle openbare scholen leerlingen moeten opleiden tot goede democraten heeft de Nederlandse Hoge Raad nooit gedaan. Het streven gemeenschappelijke waarden en normen daadwerkelijk uit te dragen via het openbare onderwijs, vindt men tegenwoordig, behalve in de Verenigde Staten, in Europa alleen in Frankrijk. Hoogstens bekijkt de inspectie of Nederlandse scholen de juiste procedures toepassen bij het onderwijzen van bepaalde normatieve doelen, zoals burgerschap en integratie. Bestuurlijke zwakte maakt islamitische scholen op dit punt kwetsbaar, want daardoor slagen zij er niet in de juiste procedures toe te passen; dit in tegenstelling tot reformatorische scholen, die vergelijkbare bezwaren hebben tegen deze normatieve doelen.

De waarden, normen en houdingen van islamitische scholen staan echter verder weg van de (post-)christelijke cultuur van Nederland dan die van reformatorische 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 onderwijs¹³ is immers ontstaan om conflicten binnen het christendom op te vangen, niet voor conflicten tussen wereldreligies.

Joodse en Hindoe scholen, die ook gebruik hebben gemaakt van die vrijheid van onderwijs, vormen een te kleine minderheid in Nederland om als bedreiging gezien te worden. Er zijn echter meer islamitische scholen, waardoor deze wel meer als bedreiging van de dominante (post-)christelijke cultuur ervaren worden. Uit de geringe effectiviteit van scholen in het veranderen van waarden en normen van leerlingen volgt echter 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 de oorzaak is van deze dreiging. Het aantal islamitische scholen is eerder een indicator van het bestaan van een substantiële groep ouders die de dominante (post-)christelijke cultuur afwijzen¹⁴, dan de oorzaak van die afwijzing.

WAT EN HOE ALS KWALITEIT

54 Het oordeel van de inspectie over scholen is gebaseerd op de toegevoegde waarde van een school (gebaseerd op kennis en vaardigheden), gecombineerd met een oordeel over het gebruik van bepaalde onderwijsmethoden door de scholen. In termen van de commissie-Dijsselbloem gebruikt de inspectie zowel het *wat* als het *hoe*. Dit leidt tot onduidelijke uitkomsten in het eindoordeel van de inspectie.¹⁵

Een school met lage resultaten in kennis en vaardigheden maar met de volgens de inspectie juiste onderwijsmethoden kan zo het predicaat zwak of zeer zwak ontlopen. Tegelijkertijd kan een school met goede resultaten maar met ou-

derwetse onderwijsmethoden toch als zwakke of zeer zwakke school bestempeld worden door de inspectie. Het eindoordeel over zwakke en zeer zwakke scholen is daardoor een subjectieve en onduidelijke uitkomst. Zo heeft de regio Den Haag volgens de inspectie nooit zeer zwakke scholen gekend, terwijl Amsterdam, Rotterdam en Utrecht die wel hadden. Gegeven het feit dat Den Haag evenveel grotestadsproblemen kent als de andere twee grote steden, is het ontbreken van een zwakke school onwaarschijnlijk.

Islamitische scholen passen veel vaker ouderwetse onderwijsmethoden toe en kunnen daardoor sneller een negatief inspectieoordeel krijgen, overigens net als reformatorische scholen. In het geval van islamitische scholen wordt dit nog versterkt door hun bestuurlijke zwakte. Zij kunnen daardoor niet goed reageren op klachten van de inspectie over de wijze waarop onderwijs wordt gegeven in hun scholen. Een voorbeeld daarvan is dat in 2008 de Rotterdamse wethouder Geluk terecht de lage kwaliteit van de islamitische Ibn Galhoun school hekelde en Rotterdamse ouders daarvoor waarschuwde, maar hij de al veel langer zeer zwakke andere Rotterdamse scholen en de ouders daarvan ongemoeid liet, omdat hij met hun besturen zo goed in gesprek was.

ISLAM ALS NEGATIEVE FACTOR VOOR ONDERWIJSPRESTATIES

Uit internationaal vergelijkend onderzoek komt geregeld naar voren dat immigrantenleerlingen afkomstig uit islamitische herkomstlanden (zoals Turkije, Marokko, Pakistan) lagere onderwijsprestaties hebben dan vergelijkbare immigrantenleerlingen afkomstig uit christelijke herkomstlanden (zoals Joegoslavië, Polen, Rusland). En die doen het weer slechter dan vergelijkbare immigrantenleerlingen afkomstig uit niet-islamitisch Azië (zoals India, Vietnam, Korea, China).¹⁶ Voor de hand liggende verklaringen van deze verschillen in schoolprestaties van vergelijkbare immigrantenleerlingen (discriminatie; gastarbeiderverleden; cultuur

van hard werken en leren) blijken empirisch onvoldoende de verschillen te verklaren. Maar wat de verklaring ook moge zijn, het betekent dat leerlingen met een islamitische achtergrond gemiddeld lagere onderwijsprestaties laten zien in hun migratieland.

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 op die scholen.¹⁷ Met andere woorden: de kleur van de school is niet van belang, maar wel het opleidingsniveau van de ouders van de medeleerlingen, evenals sommige herkomstregio's van immigranten. De combinatie van deze uitkomsten betekent dat leerlingen op islamitische scholen lagere onderwijsprestaties halen dan vergelijkbare leerlingen op een vergelijkbare Hindoe school, maar dit verschil komt niet doordat zij op een islamitische school zitten, maar doordat de leerlingen afkomstig zijn uit een islamitisch herkomstland.

CONCLUSIE

Het sluiten van slechte scholen is een uitstekend idee, maar de uitvoering vraagt veel politieke en bestuurlijke moed om gevestigde belangen aan te kunnen pakken en inhoudelijke keuzes te maken. De reacties van alle politieke partijen op Asschers minimumnormen in het spoeddebat in de Tweede Kamer waren in dit opzicht teleurstellend. Zij lieten zich op sleeptouw nemen door belangenbehartigers uit het middenveld, die van een falen

van hun besturen en dus van minimumnormen niets wilden weten. Als deze reacties een voorbode zijn van de toekomstige politieke reacties op het sluiten van zeer zwakke scholen, dan zullen alleen zwakke scholen met onvoldoende politieke dekking maar met een hoge zichtbaarheidsgraad gesloten worden. Dat betekent dus vooral islamitische en iederwijs scholen, en afhankelijk van het politieke gewicht van de ChristenUnie en de SGP ook reformatorische scholen.

Het eindoordeel van de inspectie over zwakke en zeer zwakke scholen is subjectief en onduidelijk

Dat wil niet zeggen dat islamitische scholen geen probleem vormen voor de Nederlandse samenleving. Het belangrijkste probleem lijkt mij de omvang van de groep islamitische ouders met waarden en normen die afwijken van de dominante (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 andere probleem lijkt mij dat de islamitische herkomst goede onderwijsprestaties in de weg lijkt te staan, vooral bij jongens. De bestuurlijke zwakte van islamitische scholen is in verhouding een geringer probleem en mogelijk van voorbijgaande aard.

Andere publicaties van Jaap Dronkers kunt u downloaden via zijn website: www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/nw__dronkers.htm.

Noten

- 1 Zie voor een geschiedschrijving Dijkstra, A. B., S. Karsten, R. Veenstra & A. J. Visscher (red.) *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*, Assen: Koninklijke van Gorcum, 2001.
- 2 Schaapman, K. *Schoolstrijd. Ouders op de bres voor beter onderwijs*. Amsterdam: SWP, 2002.
- 3 Ik ga hier voorbij aan de mogelijkheid via de beoordeling van het schoolexamen deze minimumnorm van het examen te ontduiken, zie Lange, M. de en J. Dronkers (2007). *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005*. EUI working paper 2007/03). Deze mogelijkheid wordt thans bestreden door de onderwijsinspectie, en hij doet

- aan de noodzaak van een minimumnorm niet af.
- 4 1. Een cito schoolscore van tenminste 534 (= de laagste score voor toegang tot de hoogste leerweg in het vmbo); 2. Maximaal 20% van de leerlingen in groep 8 heeft een leerachterstand van meer dan 1,5 jaar; 3. Ten minste 25% van het aantal leerlingen gaat naar havo of vwo.
 - 5 www.vanalphenronkers.com/Dutch/HOME.html.
 - 6 We gebruikten alleen de cijfers van het centraal examen, omdat hogere cijfers voor de school-examens de lagere cijfers voor het centraal examen compenseerden, en zo de uitkomst flatteren.
 - 7 Dronkers, J. *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets & Schilt/Wiardi Beckman Stichting, 2007.
 - 8 Driessen, G. *Opbrengsten van islamitische basisscholen; prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*, Radboud Universiteit Nijmegen/ITS, 2007.
 - 9 Dit in tegenstelling tot de katholieke Nederlanders tijdens hun emancipatieproces, zoals Néhmé en De Graaf terecht opmerken. Katholieken hebben altijd over een hoog opgeleid kader beschikt, ook gedurende de Republiek en de 19^e eeuw. De verklaring hiervan ligt niet in hun religie, maar in de aard en het verloop van de Tachtigjarige Oorlog.
 - 10 Driessen (2007); Dijkstra, A. B., J. Dronkers & R. Hofman (red.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 - 11 www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Overzicht+zeer+zwakke+scholen.html.
 - 12 Dronkers, J. 'Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence' in: *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, onder redactie van P. J. Wolf & S. Macedo. Washington DC: Brookings Institution Press, 2004, p.287-314.
 - 13 De vrijheid van onderwijs en staatssubsidie voor religieuze scholen zijn niet uniek Nederlands, maar komen in veel Europese landen voor, zie Dijkstra, Dronkers & Hofman, 1997.
 - 14 Driessen, 2007.
 - 15 Het is onverstandig van de inspectie ook onderwijsmethoden in haar oordeel te betrekken daar de effectiviteit van moderne en traditionele onderwijsmethoden niet voldoende wetenschappelijk is vastgesteld (Scheerens, J. & Bosker, R. 1997. *The Foundations of Educational Effectiveness*. Kidlington/New York/Toyko: Pergamon). Eerder heb ik er al voor gepleit dat de onderwijsinspectie zich beperkt tot resultaten en zich onthoudt van een oordeel over methoden (Dronkers, J., 2006. 'Meer effectieve scholen en betere leerkrachten' p. 50-77 in 30 plannen voor een beter Nederland. *De sociale agenda*, onder redactie van K. van Beek & Y. Zonderdorp. Amsterdam: *de Volkskrant* & Meulenhoff.).
 - 16 Levels, M., J. Dronkers & G. Kraaykamp. 'Het belang van herkomst en bestemming voor de schoolprestaties van immigranten. Een crossnationale vergelijking', 2006, p. 137-160 in: *Allochtonen in Nederland in internationaal perspectief*, onder redactie van F. van Tubergen en I. Maas. Amsterdam: Amsterdam University Press; Heus, M. de, en J. Dronkers. 'De onderwijsprestaties van immigrantkinderen in 16 OECD-landen. De invloed van onderwijsstelsels en overige samenlevingskenmerken van zowel herkomst- als bestemmingslanden', in: *Tijdschrift voor Sociologie* 31: 2010, p. 260-294.
 - 17 Dronkers, J. 'Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data', in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6: 2010, p. 483-499.