

University of Groningen

Oorzaken van schoolsegregatie in Amsterdam

Sovago, Sandor; Oosterbeek, Hessel; van der Klaauw, Bas

Published in:
Gelijke kansen in de stad

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Sovago, S., Oosterbeek, H., & van der Klaauw, B. (2019). Oorzaken van schoolsegregatie in Amsterdam. In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (editors), *Gelijke kansen in de stad* (blz. 110-123). Amsterdam University Press.

Copyright

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

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



Onder redactie van Herman van de Werfhorst en Erna van Hest

Gelijke kansen in de stad

Amsterdam
University
Press

Gelijke kansen in de stad

Gelijke kansen in de stad

*Onder redactie van
Herman van de Werfhorst en Erna van Hest*

Amsterdam University Press

Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS).



Foto's auteurs:

Gabriël van Beusekom: door Kasia Karpinska

Henny Bos en Xavier Moonen: Universiteit van Amsterdam

Henrike Galenkamp: door Foto-Groep Hilversum

Matthijs Kalmijn: door Gerard van Hees

Maartje Raijmakers: door Jeroen Oerlemans

Alle overige auteurs: Monique Kooijmans Fotografie

Afbeelding omslag: streetartfrankey

Ontwerp omslag: Coördesign, Leiden

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 94 6372 882 9

e-ISBN 978 90 4855 089 0

DOI 10.5117/9789463728829

NUR 740



Creative Commons License CC BY NC ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>)

© All authors / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2019

Some rights reserved. Without limiting the rights under copyright reserved above, any part of this book may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise).

Inhoud

Voorwoord	7
<i>Geert ten Dam</i>	
1. Gelijke kansen in de stad	9
<i>Herman van de Werfhorst en Erna van Hest</i>	
Deel 1 Onderwijs	
2. Kansen voor kinderen in de Amsterdamse kinderopvang	23
<i>Ruben Fukkink</i>	
3. Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen?	36
De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid	
<i>Lisa Gaikhorst, Sara Geven en Jan Baan</i>	
4. Het kopen van kansen: de inzet van schaduwonderwijs in de onderwijscompetitie	55
<i>Louise Elffers</i>	
5. Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak	67
Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid	
<i>Folkert Kuiken</i>	
6. High Dosage Tutoring: een remedie tegen kansenongelijkheid in Amsterdam?	82
<i>Bowen Poulle, Joppe de Ree, Anne Kielman</i>	
7. Optimaal onderwijs voor iedereen	97
<i>Han van der Maas en Maartje Raijmakers</i>	
8. Oorzaken van schoolsegregatie in Amsterdam	110
<i>Bas van der Klaauw, Hessel Oosterbeek, Sándor Sóvágó</i>	

Deel 2 Diversiteit en sociale cohesie

9. Sociale cohesie in woonbuurten 127
Beate Volker
10. Ongelijke kansen op gezondheid: hoe krijgen we meer grip op dit complexe verschijnsel? 142
Karien Stronks, Loes Crielaard, Henrike Galenkamp, Mary Nicolaou
11. Echtscheiding, ongelijkheid en Amsterdam 161
Matthijs Kalmijn
12. Ongelijkheid in de stad op grond van seksuele en gender diversiteit: 'Ze moeten niet zo moeilijk doen' versus 'Er is toch wel iets aan de hand' 177
Henny Bos, Laurens Buijs, Gabriël van Beusekom
13. Gelijke kansen voor mensen met een licht verstandelijke beperking in Amsterdam 192
Xavier M.H. Moonen

Deel 3 Wonen en werk

14. Kansen en ongelijkheid op de Amsterdamse woningmarkt 209
Cody Hochstenbach
15. Ongelijkheid op de arbeidsmarkt van Amsterdammers 226
Paul de Beer en Thijs Bol

Voorwoord

Geert ten Dam



Geert ten Dam is voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Zij is tevens hoogleraar Onderwijskunde aan de UvA en kroonlid van de Sociaal-Economische Raad.

Sociale gelijkheid is goed voor iedereen. Het vormt een buffer tegen drugsgebruik, criminaliteit, gezondheidsproblemen (lichamelijk én psychisch) en wantrouwen (van mensen jegens elkaar en de gemeenschap). Streven naar meer gelijkheid is dan ook geen filantropische onderneming, maar een zinvolle en noodzakelijke activiteit om het welzijn van anderen én van onszelf te verbeteren.

In vergelijking met veel andere landen is Nederland een egalitaire samenleving. Niettemin verscherpen ook hier de tegenstellingen tussen sociale groepen zich. Dat gebeurt op de arbeidsmarkt, op het terrein van sociale zekerheid, op de woningmarkt, in het onderwijs. Het is meer dan zorgelijk dat vooral lageropgeleide ouders pessimistisch zijn over de kansen van hun nageslacht om hoger onderwijs af te ronden. Onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau laat herhaaldelijk zien dat zij het groeiende gevoel hebben terzijde te worden geschoven.

Ongelijkheid wordt voor een belangrijk deel intergenerationeel gereproduceerd. Ouders geven hun economisch, sociaal en cultureel kapitaal door aan hun kinderen, dus ook een gebrek aan dat kapitaal. Wie in een achterstandssituatie opgroeit, kan daar steeds minder makkelijk uitkomen. Onderwijs was ooit dé emancipatiemotor: educatie bevorderde gelijke kansen in de samenleving. Die tijd lijkt voorbij. De kloof tussen kinderen van hoger- en lageropgeleide ouders is gegroeid. Met name in de grote steden worstelen (de schaarser wordende) leraren met de sociale complexiteit in hun klassen. In de afgelopen jaren zijn instituten voor bijlessen en huiswerkbegeleiding als paddenstoelen uit de grond geschoten. Hogeropgeleiden kunnen de kosten van deze extra begeleiding dragen; lageropgeleiden niet of nauwelijks. Waarmee de ongelijkheid verder toeneemt. Overigens is dit een internationaal verschijnsel.

In 2017 liet de Amerikaanse wetenschapper Elizabeth Currid-Halkett zien dat de ambitieuze elite van nu liever investeert in onderwijs voor zijn kinderen dan in juwelen. Zo kunnen kleine verschillen tussen jonge kinderen gedurende de levensloop uitgroeien tot grote ongelijkheden tussen volwassenen.

Wat kunnen wij als wetenschappers daartegenover stellen? Het antwoord is: veel. Sociale ongelijkheid is een complex vraagstuk. Wetenschappelijk inzicht, opgebouwd over een langere tijd en vanuit meerdere perspectieven, is onontbeerlijk voor structurele oplossingen. De Universiteit van Amsterdam (UvA) heeft een brede expertise op dit terrein. Ongelijkheid is een speerpunt in het onderzoek. Het Amsterdam Centre for Inequality Studies, verbonden aan de sociale faculteit van de UvA, combineert wetenschappelijke expertise op dit gebied met maatschappelijk engagement. Onderzoekers van verschillende disciplines werken er samen om greep te krijgen op het ontstaan én het voorkomen van ongelijkheid.

De hoofdstukken in deze bundel laten hiervan mooie voorbeelden zien. De auteurs presenteren niet alleen wat ze al weten, maar formuleren ook nieuwe kennisvragen. In de verschillende bijdragen staan grootstedelijke vraagstukken centraal: over wonen, mobiliteit, duurzaamheid, onderwijs, radicalisering en arbeidsparticipatie. De casussen komen vaak uit Amsterdam, maar zijn mondiaal relevant, ze spelen in alle wereldsteden. Hoe stimuleren we een bloeiende creatieve economie en houden we tegelijkertijd de middenklasse en de laaggeschoolden in de stad? Hoe ontwikkelen we de stad met oog voor ongelijkheid tussen bevolkingsgroepen in zowel (woon)ruimte als inkomen? Hoe doen we dat op een duurzame manier? Hoe maken we slim en verantwoord gebruik van kunstmatige intelligentie? Hoe betrekken we alle burgers bij de samenleving?

Om antwoorden te formuleren op deze grote vragen, brengt de UvA de denkracht en ervaring van alle disciplines samen en combineert die bovendien met praktijkkennis. Dat helpt beleidsmakers nationaal én lokaal om goede, onderbouwde keuzes te maken, die in het belang zijn van alle burgers. Zo komen we erachter wat de bedoelde maar ook onbedoelde effecten zijn van beleidsmaatregelen. Daarbij leren we van steden als Toronto, Vancouver, London en New York. Hun fouten hoeven wij niet nog eens te maken.

Met de opgebouwde kennis keren we altijd terug op honk. Om Nederlandse bestuurders, in de stad en daarbuiten, te helpen ongelijkheid te bestrijden en alle burgers zo veel mogelijk kansen te geven.

1. Gelijke kansen in de stad

Herman van de Werfhorst en Erna van Hest



Herman van de Werfhorst is hoogleraar Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam, en directeur van het Amsterdam Centre for Inequality Studies. Hij is tevens lid van de Onderwijsraad.



Erna van Hest is werkzaam als directeur College of Child Development and Education en als directeur van de Universitaire Pabo van Amsterdam bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Zij is tevens coördinator van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam.

Het probleem: de accumulatie van achterstand

Kansengelijkheid is een belangrijke politieke, maatschappelijke en wetenschappelijke kwestie. Maatschappelijke ontwikkelingen hebben het vraagstuk bovendien urgent gemaakt. Ongelijkheid in inkomens neemt toe, sociale en migratieachtergrond worden bepalender voor schoolloopbanen, de woonsegregatie in de stad stijgt, een grote groep volwassenen kan moeilijk meekomen op de moderne arbeidsmarkt, en gezondheidsproblemen stapelen zich op bij dezelfde mensen die het op andere terreinen ook al moeilijk hebben. Ongelijkheid in kansen vertaalt zich ook in politieke overtuigingen: een omvangrijke groep burgers is ontevreden met de veranderende wereld om zich heen, en vertrouwt de overheid niet meer als institutie om maatschappelijke uitdagingen het hoofd te bieden.

Het is dan ook niet verrassend dat kansengelijkheid op de agenda staat van de politiek. Zo heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschappen de Gelijke Kansen Alliantie in het leven geroepen, en geeft het Amsterdamse stadsbestuur in zijn coalitieakkoord van mei 2018 aan een verkenning uit te voeren naar een 'kenniscentrum (on)gelijkheid in de stad'.

De stad is een belangrijke omgeving voor deze vraagstukken. Stedelijke problematiek kan niet los worden gezien van de ongelijkheden die in een stad bestaan. Tweedeling in de stad neemt toe, zodat de stad enerzijds steeds interessanter wordt om te wonen voor hoogopgeleide professionals, en anderzijds ontoegankelijker wordt voor de kwetsbare en minderdraagkrachtige mensen in de samenleving. De woningmarkt wordt voor hen steeds ontoegankelijker, mede omdat sociale huur verdwijnt uit de meer gewilde buurten. De resulterende toenemende segregatie heeft gevolgen voor de kansen van kinderen, omdat kinderen in minder goede buurten vaak naar minder goed bekend staande scholen gaan, en omdat kinderen uit rijkere milieus bereid zijn verder te fietsen naar een goed bekend staande school. De bezuinigingen op de jeugdzorg leiden tot lange wachtlijsten. Toegang tot sociale zekerheid staat steeds meer op losse schroeven, en het vinden van een baan is voor sommigen moeilijk, zelfs als de economie groeit.

Het wordt ook steeds meer bekend dat sociale ongelijkheid op diverse domeinen (bijvoorbeeld in het onderwijs, op de arbeidsmarkt, en met betrekking tot sociale zekerheid, gezondheid en sociale relaties) zich concentreert bij dezelfde personen. Er is dan ook sprake van accumulatie van achterstand.¹ Deze accumulatie vindt plaats op drie mogelijke manieren. Ten eerste zien we binnen een bepaald domein dat eerder opgelopen achterstanden zich vertalen in verdere achterstand. Iemand die bijvoorbeeld vroeg in de schoolloopbaan niet goed kan meekomen, ondervindt daar in de verdere (school)loopbaan vaak nadeel van, zodat de opleidingsverschillen sterker worden. Of gezondheidsproblemen in de jeugd kunnen zich voortzetten en verergeren in het verdere leven. Ten tweede stapelt achterstand zich binnen een bepaalde levensfase op over verschillende domeinen. Mensen die in de bijstand zitten ondervinden bijvoorbeeld vaker gezondheidsproblemen, en vinden moeilijker een prettige woning. Ten derde stapelt achterstand zich op gedurende de levensloop en over domeinen heen, wanneer vroege gezondheidsproblemen bijvoorbeeld latere toegang tot de arbeidsmarkt belemmeren.

Deze complexe combinatie van verschillende vormen van ongelijkheid vraagt om een multidisciplinaire, integrale studie van ongelijkheidsvragen. Zo'n manier van kijken is echter niet vanzelfsprekend voor wetenschappers. Onderwijswetenschappers houden zich vooral bezig met onderwijsachterstanden, epidemiologen met ongelijkheid in gezondheid, en stadsgeografen

met ruimtelijke segregatie en woningmarkt. Dit levert belangrijke expertise op, maar tegelijkertijd zouden we kennis op diverse terreinen met elkaar moeten verbinden, en nagaan hoe een interdisciplinaire kruisbestuiving kan helpen om de accumulatie van achterstand beter te begrijpen. Pas als we ongelijkheid in haar complexiteit bekijken, zullen we beter begrijpen waarom achterstanden (en voorsprongen) zich bij dezelfde groepen concentreren.

Ongelijkheid waarin en waarom?

Een bundel over een breed perspectief op ongelijkheden doet er goed aan om stil te staan bij de vraag: over welke ongelijkheden hebben we het eigenlijk, en waarom zijn ze van belang om te bestuderen?

Een belangrijk onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt is dat tussen (on)gelijkheid van kansen en (on)gelijkheid van positie.² Ongelijkheid van positie (ook wel ongelijkheid in 'uitkomst' genaamd) betreft de objectieve verschillen in de mate waarin leden van een samenleving de beschikking hebben over een schaars goed (zoals inkomen, een huis, schoolprestaties, gezondheid). Een inkomensverdeling is in deze betekenis meer ongelijk wanneer er relatief veel mensen zijn met een hoog en/of met een laag inkomen (dus ver verwijderd van het gemiddelde). Huisvesting is meer ongelijk verdeeld als er tussen huishoudens grotere verschillen bestaan in de kwaliteit en/of grootte van de woningen. Schoolprestaties zijn meer ongelijk verdeeld als de 'top' zeer hoge resultaten behaalt, en/of de minder presterenden echt veel achterstand oplopen in hun prestaties. Een meer gelijke verdeling van het schaarse goed betekent dat men dicht bij het gemiddelde zit – weinig verschil in de kwaliteit van de woning, minder inkomensverschillen, of alle leerprestaties dicht op het gemiddelde.

Ongelijkheid van kansen verwijst niet primair naar de mate van verschil als het gaat om een schaars goed, maar naar de mate waarin de positie die een individu inneemt bij de verdeling van het schaarse goed, voorspeld wordt door achtergrondkenmerken zoals sociaal milieu, migratieherkomst of gender. Gegeven een bepaalde verdeling van leerprestaties kan er meer ongelijkheid van kansen zijn als sociaal milieu belangrijker is voor hoe goed een leerling presteert op school. Meer algemeen verwijzen we met kansengelijkheid naar gelijkheid van kansen om de levensloop te ontwikkelen volgens de capaciteiten die men heeft, ongeacht migratieachtergrond, gender, opleiding, seksuele oriëntatie, fysieke of geestelijke beperking, en sociale klasse.

Hoewel gelijkheid van kansen en gelijkheid van uitkomsten conceptueel van elkaar verschillen, hangen ze ook direct met elkaar samen. In landen met meer inkomensongelijkheid is bijvoorbeeld de voorspellende kracht van sociaal milieu op schoolprestaties groter.³ Simpel gezegd vertaalt de ongelijke *positie* van de ouderlijke generatie zich in ongelijke *kansen* voor de volgende generatie. Grotere ongelijkheid in de kwaliteit van woningen kan daarmee ongelijkheid versterken in gezondheid, of in de onderwijskansen van kinderen als ze wel of geen goede ruimte hebben om huiswerk te maken. Dit betekent dat zelfs als onze primaire interesse kansengelijkheid betreft, het raadzaam is om ook gelijkheid van positie te bekijken.

Misschien is de lezer geneigd om het vraagstuk van gelijke kansen te beschouwen vanuit het perspectief van sociale rechtvaardigheid: ongelijkheid van kansen is onrechtvaardig, en moet daarom bestreden worden. In veel gevallen is kansengelijkheid inderdaad onwenselijk, wanneer bijvoorbeeld sociaal milieu sturend is voor schoolloopbanen bovenop mogelijke verschillen in leercapaciteiten of -oriëntaties. Het vraagstuk van rechtvaardigheid is echter niet altijd zo eenvoudig te koppelen. Om dit te illustreren gebruiken we het voorbeeld uit hoofdstuk 7 van Han van der Maas en Maartje Raijmakers over een tool die het leerproces individualiseert en optimaliseert, en daarmee de verschillen tussen leerlingen mogelijk vergroot. Mocht de startpositie van leerlingen in het onderwijs positief samenhangen met sociaal milieu (wat we met enige zekerheid kunnen aannemen), dan zou individualiserend leren de verschillen naar sociaal milieu tijdens de basisschool kunnen vergroten, maar wel op een manier die ook de 'onderkant' netto baat geeft. Of dit een rechtvaardige vorm van ongelijkheid is, hangt af van de politieke theorie die men hanteert. Volgens het bekende maximin-principe van John Rawls zou dit rechtvaardig zijn; immers de ongelijkheid neemt toe op een manier die ook de minder presterende leerlingen leerwinst geeft. In onze optiek is het niet noodzakelijk om een helder en vastomlijnd beeld te hebben van wat sociaal rechtvaardig is in de verdelingen van schaarse goederen en in de ongelijkheid in kansen om deze schaarse goederen te bereiken. Als we ongelijke kansen opsporen die met gericht beleid verminderd kunnen worden, is het denkbaar dat de uitkomsten nog meer verbeteren. Tegelijkertijd maakt dit voorbeeld wel duidelijk dat ook politiek filosofen betrokken moeten worden bij het nadenken over gelijke kansen. De rechtvaardigheidsvraag is uiteindelijk een morele en politieke vraag: welke ongelijkheden vindt men acceptabel, en welke vindt men onrechtvaardig?

De studie van ongelijkheid aan de UvA

Hoe kunnen we diverse vormen van expertise verbinden om ongelijkheid in haar volle complexiteit te begrijpen? Aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) wordt dat onder andere gedaan via zogenaamde onderzoekszwaartepunten. Een van de zwartepunten van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG) van de UvA voert de naam Institutions and Inequality, en is ingebed in het Amsterdam Centre for Inequality Studies (AMCIS). Het AMCIS brengt wetenschapsgebieden samen uit de faculteit, in het bijzonder de sociologie, pedagogiek en onderwijskunde, en politico-logie, en werkt ook samen met andere facultaire zwartepunten en andere faculteiten (Geneeskunde, Economie en Bedrijfskunde, Rechtsgeleerdheid). Deze samenwerking verloopt via de organisatie van gezamenlijke workshops, lezingenreeksen en onderzoeksprojecten. Op deze manier ontstaat een onderzoeksgemeenschap naar vraagstukken over gelijke kansen in onderwijs, huisvesting, gezondheid, arbeidsmarkt en politieke betrokkenheid, waarbij mensen elkaar kennen en tot betere inzichten komen.

Het eerste doel van deze bundel is om een staalkaart te presenteren van het ongelijkheidsonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam door onderzoekers, betrokken bij het AMCIS en zijn samenwerkingspartners. Hiermee brengen we het ongelijkheidsonderzoek 'naar buiten': voor beleidsmakers, politici, professionals in diverse velden, en de geïnteresseerde lezer. Interne onderzoeksallianties zijn belangrijk en interessant, maar het is ook goed om aan de buitenwereld te laten zien wat de UvA allemaal in huis heeft op het vlak van ongelijkheidsstudies. Dit overzicht is uiteraard niet volledig – er gebeurt nog veel meer op dit terrein dan we in deze bundel kunnen laten zien. Maar indachtig de interdisciplinaire uitdagingen zijn essays uit verschillende vakgebieden bijeengebracht.

Een tweede doel van deze bundel is om te pleiten voor een verdere intensieve samenwerking tussen de wetenschap en het veld. Kennisintensieve maatschappelijke vraagstukken hebben er baat bij als wetenschappers in nauw contact treden met het veld. Maar ook wetenschappers hebben baat bij een nauwere samenwerking – 'grote' wetenschappelijke vragen kunnen worden geadresseerd via deelvragen die in het veld urgent zijn. Elders heeft een van de samenstellers van deze bundel betoogd dat een belangrijke vaardigheid van wetenschappers is om onderzoeksvragen te stellen.⁴ Initiatieven zoals de Nationale Wetenschapsagenda (NWA) miskenden in zekere zin deze vaardigheid: de NWA legde bij burgers, maatschappelijke organisaties en bedrijven de mogelijkheid neer om onderzoeksvragen te stellen voor de wetenschap. Samen tot onderzoeksvragen komen is enerzijds een uitdaging, maar anderzijds een

noodzaak om kennis te genereren om maatschappelijke problemen aan te pakken. Om deze samenwerkingen te faciliteren is het essentieel om praktische vragen die bestaan in het veld of in het beleid, te formuleren binnen bredere 'academische' onderzoeksvragen. Hiermee wordt de wetenschappelijke relevantie van concrete vragen vergroot, en de toepasbaarheid van wetenschappelijke kennis versterkt. Hoe kunnen we deze samenwerking vorm geven?

Samen werken aan maatschappelijke vraagstukken in de stad

Tijdens de opening van het academisch jaar van de UvA op 3 september 2017 presenteerden burgemeester Femke Halsema en collegevoorzitter Geert ten Dam met trots *De Universiteit en Amsterdam*.⁵ Een uitgave die de al eeuwenoude band tussen UvA en stad symboliseert en die een groot aantal recente partnerschappen beschrijft op het gebied van big data en superdiversiteit in het onderwijs, tot broedplaatsen, bingomiddagen en buurtmaaltijden. Want net als vroeger weten de UvA en de stad elkaar te vinden en samen op te trekken bij de aanpak van grootstedelijke vraagstukken. De UvA wil een maatschappelijk geëngageerde universiteit zijn, die betrokken is bij de stad. Een universiteit met kritische, maar vooral ook nieuwsgierige en ondernemende wetenschappers en studenten, die hun kennis en expertise graag inzetten voor het onderzoeken en aanpakken van grootstedelijke thema's. Deze bundel met inhoudelijke bijdragen is daar een goed voorbeeld van.

De samenwerking tussen de UvA en de stad kent vele vormen. Naast de hierboven genoemde partnerschappen zijn er UvA-hoogleraren die naast hun aanstelling bij de UvA ook werkzaam zijn bij de gemeente Amsterdam, of die een bijzondere leerstoel bekleden vanwege de gemeente Amsterdam, zoals professor Folkert Kuiken (zie hoofdstuk 5). Via hun onderzoeken en interventies voeden zij beleidsambtenaren en ondersteunen en versterken zij gemeentelijk beleid.

Daarnaast heeft de gemeente Amsterdam sinds 2017 een Chief Science Officer (CSO), in de persoon van Caroline Nevejan. Zij is tevens bijzonder hoogleraar Designing Urban Experience aan de UvA. Met haar nieuwe onderzoeksprogramma wil zij samen met bewoners, wetenschappers, kunstenaars, ontwerpers en ambtenaren grootstedelijke vraagstukken oppakken. Een van haar belangrijke opdrachten is om de band tussen de gemeente Amsterdam en de UvA te versterken en kennis en samenwerkingsverbanden beter te ontsluiten, onder andere via het platform www.openresearch.amsterdam.

Want wetenschappers, ambtenaren, praktijkprofessionals, ondernemers en burgers komen elkaar voortdurend tegen. In de vele debatcentra die de

stad rijk is, in hackathons, denktanks, taskforces en aan dialogotafels. De tijd dat wetenschappers alleen op een kamertje onderzoek deden naar de oplossing van een maatschappelijk probleem ligt ver achter ons. Door de invloed van internet en social media staan wetenschappers in nauw contact met de maatschappij, voeren zij openlijk en scherp het debat en moeten zij op hun beurt ook pittige feedback van andersdenkenden kunnen incasseren. Dat scherpt de geest en het onderzoek, en dat is ook een van de redenen dat er binnen de UvA steeds meer onderwijsvormen zijn waarbij studenten actief aan de slag gaan met een ‘echt’ vraagstuk van een maatschappelijke partner. Via Pressure Cookers (intensief brainstormprogramma), Critical Design workshops en studentadviesbureaus zoals StudentWeetRaad (www.studentweetraad.nl) verdiepen studenten zich tijdens hun studie in een maatschappelijk probleem en in de rol en de opdracht van de partner, werken ze op basis van literatuur scenario's uit en presenteren ze hun uiteindelijke oplossing aan de maatschappelijke opdrachtgever. Studenten werken op deze manier tevens aan hun professionele netwerk en hun kansen op de arbeidsmarkt.

Netwerkaanpak: Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam

Onderzoek naar maatschappelijke thema's gebeurt steeds vaker in een netwerk van wetenschappers, praktijkprofessionals en beleidsmakers. Zo ontstaat er een directe wisselwerking met maatschappelijke partners, en zijn overheden al in een vroeg stadium betrokken bij de aanpak van problemen en de implementatie van oplossingen.

Een goed voorbeeld van zo'n netwerkaanpak is de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA), waarin onderzoekers en studenten van de UvA participeren. Deze Werkplaats is in 2016 opgezet naar analogie van de academische werkplaatsen in de gezondheidszorg.⁶ Een (academische) werkplaats is een organisatievorm (kennisinfrastructuur) waarin mensen uit onderzoek, praktijk en beleid samenwerken, en waarbij afspraken zijn vastgelegd in formele samenwerkingsovereenkomsten. Via een constante dialoog tussen onderzoekers, praktijkprofessionals en beleidsmakers vormen deze werkplaatsen een goede proeftuin voor onderzoek. Daarbij snijdt het mes aan twee kanten: praktijkprofessionals en beleidsmakers worden gevoed met de laatste wetenschappelijke ontwikkelingen op het gebied van onderzoek en draaien mee in het ontwikkelen, uittesten en bijsturen van nieuwe interventies en instrumenten, onderzoekers en studenten hebben op hun beurt toegang tot onderzoekspopulaties en kunnen de bruikbaarheid en relevantie van hun onderzoek direct toetsen in de praktijk. De

resultaten vloeien terug in het wetenschappelijke onderzoek en/of vinden hun weerslag in beleid.

De WOA bestaat uit twee samenwerkingsverbanden tussen schoolbesturen en kennisinstellingen in de stad Amsterdam: één voor de sector primair onderwijs (WOA PO), en één voor de sector voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (WOA VO/MBO). De UvA participeert actief in beide verbanden. In de WOA PO werkt de UvA samen met de schoolbesturen ASKO, STAIJ en Sirius en de kennisinstellingen van HvA en het Kohnstamm Instituut. In de WOA VO/MBO is er een samenwerking met de academische opleidingscholen AcOA en ESPRIT, het ROC van Amsterdam en de HvA. Beide verbanden bouwen voort op reeds bestaande samenwerkingen en bieden de mogelijkheid om het samen opleiden en onderzoeken in de schoolcontext verder te verstevigen en te verduurzamen. De WOA VO/MBO is tevens onderdeel van de professionaliseringslijn van de Amsterdamse Lerarenagenda 'Liever voor de klas', die de gemeente Amsterdam invult in overleg met schoolbesturen en lerarenopleidingen.

Het doel van de WOA is om door middel van gezamenlijk onderzoek praktijkrelevante kennis te ontwikkelen en te verspreiden ter verbetering van de kwaliteit van onderwijs en onderzoek. Bij het kennisknooppunt IAmEducation kunnen deelnemers aan de WOA en andere geïnteresseerden terecht voor de Werkplaatsagenda, onderzoeksopbrengsten, korte kennisclips en achtergrondliteratuur.

Onderzoeksthema's

Binnen de WOA worden thema's onderzocht die voor onderwijsprofessionals, opleiders en onderzoekers in een grootstedelijke omgeving van belang zijn. Voor de WOA PO is dat diversiteit in de volle breedte: van etnisch-culturele, tot sociale en cognitieve diversiteitsvraagstukken. Leraren hebben in toenemende mate te maken met divers samengestelde klassen. Zeker in grootstedelijke gebieden zoals de regio Amsterdam doet deze 'superdiversiteit' een groot appel op de competenties van leraren.⁷ Diversiteit in de klas creëert nieuwe leermogelijkheden en kan een bron van inspiratie zijn, maar veel leraren ervaren vooral handelingsverlegenheid. Zij vinden het lastig tegemoet te komen aan de behoeften van alle leerlingen, en zien dat diversiteit ook onbegrip, uitsluiting, kansenongelijkheid en discriminatie met zich mee kan brengen. Met het onderzoek binnen de WOA PO willen onderzoekers en onderwijsprofessionals de handelingsbekwaamheid van leraren rondom diversiteit op school en in de klas vergroten door de al aanwezige kennis en vaardigheden als uitgangspunt te nemen om nieuwe

praktijken of interventies te ontwikkelen, uit te proberen en de werking ervan te onderzoeken (zie ook hoofdstuk 3 van deze bundel).

De WOA VO/MBO houdt zich bezig met het onderzoeken en ontwerpen van samenhangende leerarrangementen die de zelfregulatie van leerlingen bevorderen. Leerlingen vinden het lastig om hun leren vorm te geven in een wereld waarin steeds meer informatie beschikbaar is. De stedelijke omgeving zorgt voor veel afleiding, en de mate waarin de thuissituatie het leren ondersteunt, is wisselend. Ook zijn er vaak problemen die te maken hebben met een gebrek aan vakspecifieke leervaardigheden (zoals: 'Hoe leer ik voor een geschiedenistoets?'). Leraren geven aan dat ze weinig concrete vakspecifieke en generieke materialen hebben om op een effectieve manier de zelfregulatie van leerlingen te bevorderen. Bestaande materialen passen vaak niet goed genoeg bij de specifieke context en het ontbreekt docenten vaak aan vaardigheden en/of ondersteuning bij het vertalen van inzichten uit onderzoek naar de praktijk.⁸ Binnen de WOA VO/MBO ontwikkelen leraren en onderzoekers zowel leerarrangementen die rekening houden met specifieke kenmerken van leerlingen als materialen voor docentprofessionalisering.

Binnen enkele jaren heeft de WOA zich ontwikkeld tot een goed functionerend netwerk van groepen en teams, met ieder hun eigen taken en verantwoordelijkheden, waarin onderzoekers en onderwijsprofessionals op basis van gelijkwaardigheid samenwerken aan onderzoeksvragen uit de onderwijspraktijk. Daarbij is het uitgangspunt dat dialoog en eigenaarschap rondom praktijkgericht onderzoek leiden tot betekenisvoller onderzoek en tot betrokkenheid van deelnemers.⁹ Een belangrijke volgende stap is dat netwerken als de WOA onderdeel worden van de grootstedelijke en landelijke kennisinfrastructuur. Alleen op die manier kunnen we waarborgen dat onderzoekers kunnen inspelen op grootstedelijke onderzoeksvragen en samen met de praktijk kunnen bijdragen aan de ontwikkeling en de toekomst van de stad Amsterdam.

Deze bundel

De bijdragen aan deze bundel gaan voor een groot aantal thema's na wat de staat van kennis is op het onderhavige terrein, en welke kennisvragen nog openliggen. We willen een bijdrage leveren aan de ambitie van de UvA om de verbinding met de stad te versterken. We hopen dan ook dat deze bundel verschillende publieken weet te bereiken: beleidsmakers, politici, maatschappelijke partners en wetenschappers. Via het stellen

van nieuwe kennisvragen hopen we bij te dragen aan een kennisbasis en onderzoeksagenda waarmee de stad, maatschappelijke partners en de wetenschap vooruit kunnen in hun ambitie om de banden aan te halen.

De hoofdstukken van het eerste deel richten zich vooral op onderwijs in den breedte. Het omvat studies naar ongelijkheidsvragen tijdens de voorschoolse educatie (Ruben Fukkink), en de rol van leerkrachten (Lisa Gaikhorst, Sara Geven en Jan Baan). Louise Elffers staat stil bij de enorme groei in 'schaduwonderwijs', en de ongelijkheden die daarmee versterkt worden. Vervolgens staan we stil bij het probleem van laaggeletterdheid (Folkert Kuiken). Daarna beschouwen we twee verschillende interventies die leerprestaties kunnen verbeteren, en die met gerichte inzet mogelijkwijs de kansengelijkheid vergroten. De eerste daarvan is het uit Amerika geïmporteerde model van High Dosage Tutoring, waarbij leerlingen kleinschalig aanvullende intensieve instructie krijgen (Bowen Paulle, Joppe de Ree en Anne Kielman). De tweede betreft technologie om onderwijs precies op maat te maken van een individuele leerling (Han van der Maas en Maartje Raijmakers). Tot slot gaan Bas van der Klaauw, Hessel Oosterbeek en Sándor Sóvágó in op de segregatie tussen scholen. Hoe kunnen we deze segregatie verklaren? Een belangrijk mechanisme is de selectie op schoolniveau (vmbo/havo/vwo), maar daarbovenop zien we dat verschillen in schoolvoorkeuren een rol spelen. Ruimtelijke (woon-)segregatie speelt een minder belangrijke rol, hoewel leerlingen uit armere milieus en met een migratieachtergrond minder bereid zijn te reizen voor hun middelbare school dan rijkere kinderen en kinderen zonder migratieachtergrond.

Deel 2 van de bundel handelt over vraagstukken rondom diversiteit en sociale cohesie. Dit deel begint met een hoofdstuk van Beate Volker, die betoogt dat ongelijkheidsvragen gepaard gaan met sociale cohesievragen, en dat direct koppelt aan verschillen tussen buurten en wijken. Karien Stronks, Loes Crielaard, Henrike Galenkamp en Mary Nicolaou staan vervolgens stil bij gezondheidsverschillen tussen sociale en etnische groepen, en roepen op om dit vraagstuk in zijn complexiteit te bekijken via verschillende invalshoeken. Vervolgens gaan we in op de veranderende gezinsstructuren in de stad, waarbij als gevolg van een toenemend aantal echtscheidingen kinderen vaker met één ouder opgroeien (Matthijs Kalmijn). De vraag die Kalmijn stelt is of echtscheiding nadelig uitpakt voor kinderen, ook in een grote stad als Amsterdam. Dit deel van de bundel vervolgt met een essay over seksuele en genderdiversiteit (Henny Bos, Laurens Buijs en Gabriël van Beusekom). Deel 2 sluit af met een essay van Xavier Moonen waarin hij de gelijke kansen bespreekt voor mensen met een licht verstandelijke beperking.

Deel 3 van de bundel gaat vervolgens in op vraagstukken rondom wonen en werk. Dit begint met een essay van Cody Hochstenbach, die aantoonde dat de samenstelling van de woonvoorraad in rap tempo verandert in de stad, met name door de stevige daling in het aantal sociale huurwoningen. De woningmarkt wordt steeds moeilijker toegankelijk voor een aanzienlijk deel van de Amsterdammers. Tot slot gaan Paul de Beer en Thijs Bol in op de ongelijkheid op de arbeidsmarkt onder Amsterdammers. Nog sterker dan elders krimpt de Amsterdamse middenklasse. De veranderende arbeidsmarkt gaat gepaard met grotere ongelijkheden tussen opleidingsgroepen.

Alles tezamen geven deze essays aan dat het vraagstuk van gelijke kansen, ruim gedefinieerd, meer aandacht verdient in Amsterdam. Een integrale visie op ongelijkheid, waarbij nog sterker dan in het huidige onderzoek het geval is vanuit een multi- en interdisciplinair perspectief naar ongelijkheid wordt gekeken, is essentieel om te begrijpen hoe achterstanden ontstaan, welke consequenties ze hebben, of de lokale gemeenschap nadelen ondervindt van deze processen, en hoe onwenselijke ongelijkheden kunnen worden aangepakt. Met deze inzichten kunnen wetenschappers, professionals in de velden en beleidsmakers kennis genereren om de stad toegankelijk te houden voor alle Amsterdammers.

Noten

1. DiPrete, Thomas A. & Gregory M. Eirich (2006). 'Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments.' *Annual Review of Sociology* 32: 271-297. Rigney, Daniel. 2010. *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. Columbia University Press.
2. Swift, Adam (2001). *Political Philosophy: A Beginners' Guide for Students and Politicians*. Cambridge: Polity Press.
3. Chmielewski, Anna K. & Sean F. Reardon (2016). 'Patterns of Cross-National Variation in the Association Between Income and Academic Achievement.' *AERA Open* 2(3): 1-27.
4. Van de Werfhorst, Herman G. (2017). 'The Art of Asking Questions, and Why Scientists Are Better at It' in *The Dutch National Research Agenda in Perspective. A Reflection on Research and Science Policy in Practice*, B. de Graaf, A. Rinnooy Kan & H. Molenaar (red.). Amsterdam: Amsterdam University Press.
5. Universiteit van Amsterdam (2017). *De Universiteit en Amsterdam*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
6. ZonMw (2016). *Nut en noodzaak van netwerken voor de verbinding tussen onderzoek en praktijk*. Den Haag: ZonMw.

7. Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks). Amsterdam: Vossiuspers/Universiteit van Amsterdam.
8. Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en praktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers/Universiteit van Amsterdam.
9. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (2018). *Samen onderzoeken werkt! Werkplaatsen onderwijsonderzoek; brug tussen onderzoek en praktijk*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Deel 1

Onderwijs

2. Kansen voor kinderen in de Amsterdamse kinderopvang

Ruben Fukkink



Ruben Fukkink is hoogleraar Kinderopvang en educatieve voorzieningen voor het jonge kind aan de Universiteit van Amsterdam, en lector Pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij heeft (inter)nationaal gepubliceerd over kinderopvang, voor- en vroegschoolse educatie en *urban education*.

Amsterdam kent een rijke geschiedenis van diversiteit en kansen voor de diverse bevolkingsgroepen die onze hoofdstad rijk is.¹ Verscheidene plekken getuigen van een sociale stad die van oudsher kansen wil bieden aan kinderen, ook aan de allerjongsten. Op de Vinkenstraat herinnert een gevel ons aan de Vereeniging tot Verbetering der Kleine Kinderbewaarplaatsen (1869) van Femina Muller; het Frederiksplein was ooit de thuisbasis voor het Nationaal Reizend Museum voor Ouders en Opvoeders van mevrouw Sandberg (rond 1900); en op de Weteringschans stond de Proefkrecht van Dolph Kohnstamm, die de deuren opende in 1969 en in 1975 ook weer sloot. Vanuit dit historische perspectief is de Amsterdamse kinderopvang onderdeel van een rijke pedagogische *civil society* voor jong en oud. Ook de Universiteit van Amsterdam (UvA) staat midden in deze *civil society* met een Maagdenhuis voor wezen en een Oudemannenhuispoort voor de verzorging van ouderen.

In deze bijdrage staat de huidige kinderopvang centraal en de ontwikkeling van jonge kinderen in de voorschoolse periode. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat effecten van kinderopvang niet alleen zichtbaar zijn op jonge leeftijd, maar ook nog steeds aanwijsbaar zijn op latere leeftijd.² Goede kinderopvang legt zo – samen met de opvoeding in het thuismilieu, de school en de vrije tijd – een basis voor de ontwikkelkansen van jeugdigen.

Pedagogen, onderwijskundigen, ontwikkelingspsychologen en gezondheidswetenschappers onderzoeken vanuit een breed perspectief de

vroegkinderlijke ontwikkeling. In recente bio-ontwikkelingspsychologische modellen³ worden drie belangrijke pijlers van de kinderlijke ontwikkeling benadrukt die het fundament leggen voor de levens van jonge kinderen: het welbevinden van kinderen en hun sociaal-emotionele ontwikkeling (1); de cognitieve ontwikkeling (2); en het gezond opgroeien met aandacht voor beweging en gezonde voeding (3). We bespreken hieronder hoe deze drie cruciale ontwikkeldomeinen een rol spelen in (met name) de Amsterdamse kinderopvang. Vervolgens vatten we de wetenschappelijke stand van zaken samen met betrekking tot de stimulering van deze drie ontwikkeldomeinen in een kinderopvangcontext. Ten slotte vatten we de wetenschappelijke kennis over de effecten van kinderopvang per ontwikkeldomein samen met aandacht voor kritische voorspellers en voor de effecten van interventies in de kinderopvang. De brede kijk op de ontwikkeling van jonge kinderen, kritische voorspellers van de vroegkinderlijke ontwikkeling en interventies in de kinderopvang bieden aanknopingspunten voor beleid en praktijk om ook de kansen van de allerjongste kinderen in Amsterdam en daarbuiten positief te beïnvloeden.

Kansen voor jonge kinderen: het sociaal-emotionele domein als pijler

Wetenschappelijk onderzoek heeft laten zien dat kinderopvang van invloed kan zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Amerikaanse publicaties hebben licht negatieve effecten gerapporteerd voor externaliserend probleemgedrag zoals leerkrachten van de basisschool dat ervaren. Echter, Noorse onderzoekers hebben weer bescheiden positieve effecten gerapporteerd voor de sociale ontwikkeling, zoals die naar voren komen in de omgang met zowel leeftijdgenoten als volwassenen. De effecten van kinderopvang op het sociaal-emotionele vlak zijn in alle studies zeer bescheiden en mogen dan ook niet klinisch worden geïnterpreteerd.⁴ De kwaliteit van de opvoeding door de ouders thuis blijkt een aanmerkelijk sterkere en meer consistente voorspeller van schoolprestaties in de basisschoolperiode. De effecten op sociaal-emotioneel vlak lijken, afgaand op buitenlands en met name Amerikaans onderzoek, relatief stabiel, en zijn nog aanwijsbaar op latere leeftijd als de kinderen naar de middelbare school gaan.

Het schaarse Nederlandse onderzoek sluit aan bij deze uitkomsten uit buitenlandse studies. Bescheiden negatieve uitkomsten, bescheiden positieve uitkomsten en 'nul-effecten' houden elkaar in evenwicht voor de kinderen die de Nederlandse kinderopvang bezoeken. Zo laat Nederlands onderzoek

gunstige effecten zien op de sociale vaardigheden van kinderen die naar de kinderopvang gaan, maar zijn er ook licht negatieve effecten gevonden, die dan met name gelden voor kinderen met een gevoelig temperament.⁵

Voorspellers in de kinderopvang

Een van de belangrijkste verbanden uit het kinderopvangonderzoek is het verband tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling en de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang: een relatief hoge kwaliteit van de kinderopvang hangt samen met een positieve(re) ontwikkeling van het kind. Ook de kwantiteit en timing van kinderopvang (op welke leeftijd gaat een kind naar de kinderopvang?) zijn belangrijke voorspellers gebleken. De uitkomsten zijn positiever als kinderen op latere leeftijd naar de opvang gaan, frequenter gebruikmaken van de kinderopvang en bij kinderen met een makkelijker temperament. Nederlands onderzoek sluit hierbij aan. Voor een groep van kwetsbare kinderen (zeer jonge kinderen en kinderen met een moeilijker temperament) zien we dat er meer negatieve samenhangen zijn gerapporteerd voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gaat hier om een grotere mate van externaliserend probleemgedrag van kinderen, maar zonder dat sprake is van klinisch probleemgedrag.

Beknopte Amsterdamse context

Aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van kinderen is de basis voor de kinderopvang. In de specifieke context van Amsterdam als superdiverse stad zien we binnen het brede domein van de sociaal-emotionele ontwikkeling specifieke aandacht voor het leren omgaan met culturele diversiteit. Pedagogen benadrukken vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw in de grootstedelijke context de waarde van kinderopvang als ontmoetingsplaats en ‘werkplaats’ voor sociale inclusie.⁶ Deze aandacht voor sociale inclusie sluit aan op het Verdrag van de Rechten van het Kind, UNESCO-beleidsrapporten en de Salamanca-verklaring die door diverse landen is getekend.

Segregatie ligt in een grootstedelijke context op de loer, doordat er in verschillende stadsdelen een superdiverse populatie woont. Achterstandsbeleid dat gericht is op integratie en het bieden van gelijke kansen, kan segregatie verder versterken doordat het stimuleert de zogenaamde ‘doelgroepkinderen’ bij elkaar te plaatsen. Verschillen tussen de regels voor de voorscholen en voor de reguliere kinderopvang maken het voor de praktijk ingewikkeld samen één lijn te trekken – ook na de harmonisatie van peuterspeelzalen en kinderopvang. We zien zo

in Amsterdam kindcentra met aandacht voor inclusie van diverse kinderen en hun ouders, maar ook aparte groepen voor kinderen in achterstandssituaties.

Er is unaniem overeenstemming dat uitsluiting en segregatie moeten worden vermeden, maar hoe realiseer je integratie en inclusie? In het Erasmus-project *Cities including Children* van de Hogeschool van Amsterdam (HvA), waarbij ook de gemeente Amsterdam is betrokken, zien we dat er heel verschillende antwoorden zijn op deze vraag in verschillende Europese steden. Een stad kan ervoor kiezen om alle kinderen te integreren in één universele voorziening (dus: inclusie vanaf het begin). Weer een andere keuze is om juist de jongste kinderen apart te plaatsen in een speciale groep om ze 'klaar te stomen' voor de basisschool. Dit leidt tot een interessante paradox: jonge kinderen worden eerst gesegregeerd om toe te werken naar hun integratie en inclusie. Wie goed kijkt, ziet in de praktijk ook tussenvarianten, zoals aparte groepen waar kinderen een paar uur per dag apart worden opgevangen, die onderdeel zijn van bredere kindcentra waar ze ook dagelijks samen zijn met alle andere kinderen. De praktijk in Europese steden laat zo een gemengd en complex patroon zien van zowel integratie als inclusie, maar ook segregatie – soms zelfs op één locatie.

Kansen voor jonge kinderen: het cognitieve domein als pijler

De effecten van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen zijn overwegend positief, met relatief veel positieve uitkomsten en nauwelijks negatieve uitkomsten. Wel zijn er 'nul-uitkomsten' gerapporteerd. De gemiddelde effectgroottes liggen bij buitenlandse *early intervention*-studies in de range van klein tot middelmatig groot.⁷ De effecten van de Nederlandse voorschool zijn vooralsnog erg bescheiden.

De effecten van kinderopvang op de cognitieve ontwikkeling zijn wel positiever voor kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status. Recent wetenschappelijk onderzoek heeft verder laten zien dat deze kinderen uit achterstandssituaties het meeste profiteren in zowel kinderopvang voor een specifieke doelgroep, zoals voorschoolse- en vroegschoolse educatie (vve), én in kinderopvang als universele voorziening.⁸ Meta-analytisch onderzoek heeft verder laten zien dat *combined programs* met zowel een *center-based* als een *home-based* component effectiever zijn dan programma's met één component.⁹ Interessant is dat het Nederlandse programma VVE-Thuis effectief is gebleken voor de taalontwikkeling van jonge kinderen.¹⁰

Het effect van kinderopvang op cognitieve maten, zoals de taalontwikkeling en latere schoolprestaties, is de helft tot een derde van gezinskenmerken, en soms nog minder. Sekse van het kind en de leeftijd, moedertaal, etnische achtergrond, opleidingsniveau en de cognitieve stimulering en sensitiviteit van de moeder, bleken in buitenlands onderzoek bijvoorbeeld sterkere voorspellers dan het bezoeken van de kinderopvang.¹¹

Beknpte Amsterdamse context

Traditioneel is er in het gelijke-kansendebat en bij achterstandsbestrijding veel belangstelling voor de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen en hun latere schoolloopbanen. De positieve uitkomsten uit de eerste Amerikaanse *early intervention*-studies vormen bovendien empirische ondersteuning voor de zogenaamde Heckman-hypothese, die kort samengevat stelt dat investeringen in het jonge kind zich terugverdienen. Deze hypothese heeft ook Nederlandse beleidsmakers geïnspireerd om te investeren in het jonge kind. Rond de laatste eeuwwisseling zien we, met name in de grote steden, hernieuwde aandacht om ontwikkelingsachterstanden van zogenaamde achterstandsgroepen te bestrijden met vve. De eerste landelijke vve-programma's worden rond 2000 op grote schaal ingevoerd in vve-peuterspeelzalen, ook wel voorscholen genoemd. Traditioneel is er bij vve veel aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen en hierbinnen weer voor de taalontwikkeling (zie ook hoofdstuk 5 van Kuiken in deze bundel), met name voor kinderen die opgroeien in niet-Nederlandstalige of achterstandsgezinnen met niet- of laaggeschoolde ouders.

De voorschool speelt ook vandaag de dag nog een prominente rol in het Amsterdamse gemeentebestuur. Aansluitend bij de landelijke beleidsagenda is geïnvesteerd in de structurele kwaliteit van de Amsterdamse voorscholen, met aandacht voor de professionalisering van de staf en de inzet van hbo'ers. De komende jaren wordt er – aansluitend op de landelijke agenda – geïnvesteerd in een verhoging van het aantal uren om de 'dosis' van vroegschoolse educatie te verhogen. Deze investering sluit aan op recente buitenlandse studies waarin de kwantiteit van voorschoolse educatie – naast andere voorspellers – een voorspeller bleek van de uitkomsten op kindniveau.¹² De uitdaging voor beleid en het flankerende onderzoek is om in de nabije toekomst te achterhalen of deze investeringen in kwaliteit en kwantiteit van voorschoolse educatie een verschil maken voor de kansen van jonge kinderen met een (risico op) een achterstandssituatie.

Kansen voor jonge kinderen: een gezonde leefstijl als pijler

Het onderzoek naar een gezonde leefstijl bij jonge kinderen is nog pril, maar groeit gestaag en telt op dit moment al meer dan veertig overzichtsstudies. De directe aanleiding voor deze internationale belangstelling zijn alarmerende cijfers over obesitas, ongezonde voeding en een gebrek aan beweging in het dagelijkse patroon van jonge kinderen. Zo is obesitas tussen 1990 en 2010 toegenomen met 50 procent, en wereldwijd raakt dit probleem zo'n 43 miljoen kinderen onder de 5 jaar. Kinderen met overgewicht of obesitas hebben een grotere kans op gezondheidsproblemen. Op jonge leeftijd hebben ze al vaker last van ademhalingsproblemen, een grotere kans op botbreuken, hoge bloeddruk, insuline-resistentie, en ook mentale problemen.¹³ De leeftijd van 2 tot 6 jaar is bovendien een zeer belangrijke periode voor ontwikkeling van overgewicht op latere volwassen leeftijd.¹⁴ Nadat deze feiten en cijfers op tafel kwamen, kwam de kinderopvang al snel in beeld in wetenschappelijke publicaties: kunnen we in de kinderopvang de basis leggen voor een gezonde leefstijl van kinderen?¹⁵

Internationale peilingsstudies hebben laten zien dat kinderen – anders dan aanvankelijk werd gedacht of misschien wel werd gehoopt – niet de hele dag druk bezig in de kinderopvang. Sterker, ze zijn de meeste tijd juist rustig en bewegen maar weinig. Kinderen blijken een groot deel van het programma 'bezig' te zijn met zitten, wachten, transitieën en rustige activiteiten.¹⁶

Verschillende voorspellers voor een gezondere leefstijl in de kinderopvang zijn naar voren gekomen in recente overzichtsstudies. Op het niveau van het kindcentrum gaat het dan om de aanwezigheid van een buitenruimte; de grootte van de buitenruimte; een geschikte binnenruimte voor actief spel; de hoeveelheid en variatie in speelgoed; de beschikbaarheid van 'los' speelmateriaal, zoals ballen en driewielers; en uitstapjes. De staf kan een bijdrage leveren door aanwezig te zijn als kinderen een activiteit ondernemen; het stimuleren van de grove motoriek tijdens buiten spelen; ondersteuning van actief en rustig spel binnen; gelegenheden voor rustige activiteiten te verminderen. Gerichte nascholing hangt samen met positieve uitkomsten, net als op gewicht blijven en fysiek actief blijven en zich ervan bewust zijn dat men rolmodel is of kan zijn voor de kinderen.¹⁷ Het is echter belangrijk om meer inzicht te krijgen in verschillen tussen jongere en oudere kinderen en tussen jongens en meisjes.¹⁸

Effecten van interventies in de kinderopvang

De eerste interventiestudies op het relatief nieuwe terrein van gezondheidsbevordering hebben enige positieve resultaten opgeleverd. Alle auteurs

benadrukken echter ook dat de uitkomsten vooralsnog magertjes zijn en de wetenschappelijke bewijzen nog flinterdun. Sommige auteurs leggen een accent op de wisselvalligheid van de resultaten, de kleine effecten en de zwakke onderzoeksopzetten.¹⁹ Een deel van de auteurs accentueert meer de eerste positieve uitkomsten.²⁰ Ook wijst men erop dat we op dit moment meer kennis hebben over het bevorderen van actief spel dan over het bevorderen van gezond eten in de kinderopvang.²¹

Recente meta-analytische studies hebben verkend welke onderdelen van de programma's samenhangen met positieve uitkomsten voor kinderen. Programma's blijken (extra) effectief als ze werken met gestructureerde activiteiten (in plaats van pragmatische 'open' programma's), als er overdracht is door bewegings- en voedingsexperts, en als een oudercomponent is opgenomen.²²

Beknopte Amsterdamse context

In de Amsterdamse kinderopvang is er, zowel in beleid als praktijk, aandacht voor de bevordering van een gezonde leefstijl. Het is de ambitie van de gemeente Amsterdam om in 2033 alle Amsterdamse kinderen op een gezond(er) gewicht te hebben. Hiertoe is de Amsterdamse Aanpak Gezond Gewicht (AAGG, zie Programmaplan 2015-2018) gestart in 2013, die zich, vanaf het najaar van 2015, ook richt op de voorscholen en kinderdagverblijven in Amsterdam. Deze aandacht is terecht, omdat pedagogisch medewerkers in de Amsterdamse kinderopvang steeds vaker worden geconfronteerd met overgewicht en obesitas bij peuters. Grote verschillen in BMI tussen sociaal-economische groepen zijn al op zeer jonge leeftijd zichtbaar bij Amsterdamse kinderen.²³ Zo liet de Amsterdam Born Children and their Development-studie (ABCD) zien dat kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst op 2-jarige leeftijd een 2 tot 3 keer hogere kans op overgewicht hebben dan kinderen van Nederlandse afkomst.²⁴

Een actueel voorbeeld uit de Amsterdamse kinderopvangpraktijk is het PreSchool@HealthyWeight-project, waarin kinderopvangorganisatie Impuls vanuit 38 voorscholen en 5 kinderdagverblijven werkt aan de bevordering van een gezonde leefstijl van peuters. De interventie uit dit project, die aansluit op de bovengenoemde succesfactoren uit de literatuur, is gericht op zowel het stimuleren van beweging als gezonde voeding. De uitkomsten van deze studie worden op dit moment onderzocht door de HvA.²⁵

Tot slot: een Amsterdamse agenda voor het jonge kind

Kinderopvang is een belangrijk opvoedmilieu waar jonge kinderen zich sociaal-emotioneel, cognitief en fysiek ontwikkelen. De recente Amsterdamse kinderopvangsgeschiedenis laat zien dat de stimulering van deze drie ontwikkeldomeinen een eigen accent vraagt. Zo is er in de Amsterdamse kinderopvang extra aandacht gekomen voor inclusie binnen de sociaal-emotionele ontwikkeling, voor bestrijding van cognitieve achterstanden in voorscholen, en voor het bevorderen van een gezonde leefstijl in stads-wijken met relatief veel kinderen met overgewicht. De drie verschillende ontwikkeldoelen zijn elk even maatschappelijk relevant, en ze lijken, in de grootstedelijke context, alle drie even urgent. Vertaald naar de kinderopvang betekent dit – kort samengevat – dat kindcentra een ontmoetingsplaats moeten zijn voor jonge kinderen, waar zij zich zelfstandig en met elkaar moeten kunnen ontwikkelen tot sociaal-emotioneel sterke, cognitief vaardige en fysiek gezonde kinderen.²⁶ Dit is een maatschappelijk zeer relevante en tegelijkertijd ambitieuze opdracht – voor de kinderen zelf, maar ook voor startbekwame en stadsbekwame professionals rondom het kind.²⁷

Als we kinderen kansen willen bieden, dan is er meer dan alleen de voorschool, waarvan het bereik in Amsterdam lijkt te zijn afgenomen sinds 2018. We moeten al eerder in het kind investeren, namelijk in de eerste duizend dagen van een kind,²⁸ beginnend met opvoedingsondersteuning voor aanstaande en nieuwe ouders die effectief is voor ouder én kind.²⁹ Ook mag er geen pedagogisch gat vallen in de periode tussen het eerste jaar en de peuterperiode, oftewel de ontwikkelfase tussen consultatiebureau en voorschool. En de kinderopvang kan via de buitenschoolse opvang kinderen verder ondersteunen in een lange ontwikkellijn die doorloopt tot en met het einde van de basisschool. Van de eerste duizend dagen tot en met de basisschool, van consultatiebureau tot en met Cito-toets.

Een agenda voor kinderopvangonderzoek

In het kinderopvangonderzoek moet er – juist in een grootstedelijke context van superdiversiteit van kinderen en gezinnen – meer oog komen voor gelijke én ongelijke kansen voor kinderen. Kinderen groeien vanaf de start uit elkaar op allerlei ontwikkeldomeinen door ongelijke kansen in hun thuissituatie, in de reguliere kinderopvang en ook bij speciale programma's waarmee we investeren in jonge kinderen en hun toekomst. We weten al dat een 'one size fits all'-benadering geen gelijke kansen biedt aan alle kinderen. Maatwerk is daarom nodig (zie ook hoofdstuk 7 van Van der Maas & Raijmakers in

deze bundel). We weten echter nog onvoldoende met welke kenmerken van kinderen we rekening moeten houden als we in de voorschoolse periode effectief willen investeren in de ontwikkeling van kinderen. Kinderen met een gevoelig temperament bijvoorbeeld, ontwikkelen zich minder goed in kinderopvang van matige kwaliteit, maar ze profiteren extra van opvang van bovengemiddelde kwaliteit. En effecten van voorschoolse programma's zijn positiever als een kind 'schoolrijp' is, waar een ander kind, dat nog niet zover is, achteropraakt in hetzelfde programma. Toekomstig onderzoek moet ook duidelijk maken welke kinderen baat hebben bij de stimulering van een gezonde leefstijl, maar ook welke kinderen uit dezelfde groep helaas stil blijven staan. Nieuw onderzoek onder een superdiverse groep kinderen moet de kinderen aanwijzen bij wie we kansen laten liggen, en moet concrete handvatten bieden om ieders kansen te vergroten. Flankerend, praktijkgericht onderzoek moet ten slotte duidelijk maken hoe professionals in een multidisciplinair team de allerjongste kinderen flexibel en effectief kunnen ondersteunen in hun sociaal-emotionele, cognitieve en fysieke ontwikkeling.

Noten

1. Shorto, 2014.
2. Belsky et al., 2007; D'Onise et al., 2010; Heckmann, 2006; Lowe Vandell et al., 2010.
3. National Research Council and Institute of Medicine, 2000; Shonkoff, 2010; Shonkoff & Phillips, 2000.
4. Zachrisson et al., 2013.
5. Zie Fukkink, 2017b.
6. Zie Van Keulen & Singer, 2012.
7. Zie Fukkink, 2017b.
8. Van Huizen & Plantenga, 2018.
9. Blok et al., 2005.
10. Teepe et al., 2018.
11. Zie Barnes & Melhuish, 2017; NICHD, 2003.
12. Cash et al., 2019; Loeb et al., 2007; Shah et al., 2017.
13. Daniels, 2009; Pizzi & Vroman, 2013.
14. De Kroon, 2010.
15. Zie bijv. Eastman, 1997.
16. O'Brien et al., 2018; Truelove et al., 2018.
17. Zie Tong et al., 2016; Zhang et al., 2018.
18. Gubbels et al., 2014.
19. Zie bijvoorbeeld Mehtälä et al., 2014 en Wolfenden et al., 2016.
20. Zie bijvoorbeeld Campbell et al., 2014 en Finch et al., 2016.

21. Gubbels et al., 2014; Matwiejczyk et al., 2018.
22. Zie bijvoorbeeld Finch et al., 2016.
23. Bouthoorn et al., 2014.
24. De Hoog, 2011.
25. Toussaint et al., 2018.
26. Fukkink, 2017a.
27. Fukkink & Oostdam, 2016.
28. Roseboom, 2018.
29. Pinquart & Teubert, 2010.

Literatuur

- Barnes, J. & Melhuish, E.C. (2017). Amount and timing of group-based childcare from birth and cognitive development at 51 months: A UK study. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 360-370.
- Belsky, J., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K. & Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.
- Bouthoorn, S.H., Wijtzes, A.I., Jaddoe, V.W.V., Hofman, A., Raat, H., van Lenthe, F.J. (2014). Development of socioeconomic inequalities in obesity among Dutch pre-school and school-aged children. *Obesity*, 22(10), 2230-2237.
- Bowne, J.B., Magnuson, K.A., Schindler, H.S., Duncan, G.J. & Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Pungello, E. & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 243, 1478-1485.
- Cash, A.H., Ansari, A. Grimm, K.J. & Pianta, R.C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60-81.
- Daniels, S.R. (2009). Complications of obesity in children and adolescents. *International Journal of Obesity*, 33, S60-S65.

- D'Onise, K., Lynch, J.W., Swayer, M.G. & McDermott, R.A. (2010). Can preschool improve child health outcomes? A systematic review. *Social Science & Medicine*, 70, 1423-1440.
- Finch, M., Jones, J., Yoong, S., Wiggers, J. & Wolfenden, L. (2016). Effectiveness of centre-based childcare interventions in increasing child physical activity: A systematic review and meta-analysis for policymakers and practitioners. *Obesity*, 17, 412-428.
- Fukkink, R. (red.) (2017a). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind*. Utrecht: Bureau Kwaliteit Kinderopvang.
- Fukkink, R. (red.) (2017b). *De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief*. Amsterdam: SWP.
- Fukkink, R., Jilink, J. & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: An inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 5, 656-666.
- Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.) (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context; Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.
- Gubbels, J.S., van Kann, D.H.H., de Vries, N.K., Thijs, C. & Kremers, S.P.J. (2014). The next step in health behavior research: the need for ecological moderation analyses – an application to diet and physical activity at childcare. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 52.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2015). Child Care Quality in the Netherlands over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, 26, 89-105.
- Huizen, R. van & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222.
- Jilink, L. & Fukkink, R. (2017). Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: Een overzicht van Nederlands onderzoek. In R. Fukkink (red.), *De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief* (pp. 87-115). Amsterdam: SWP.
- Keulen, A. van & Singer, E. (2012). *Samen verschillend; Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar*. Amsterdam: Reed Business.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52-66.

- Lowe Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N. & Steinberg, L. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Matwiejczyk, L., Mehta, K., Scott, J., Tonkin, E. & Coveney, J. (2018). Characteristics of Effective Interventions Promoting Healthy Eating for Pre-Schoolers in Childcare Settings: An Umbrella Review. *Nutrients*, 10, 293.
- Mehtälä, M.A.K., Sääkslahti, A.K., Inkinen, M.E. & Poskiparta, M.E.H. (2014). A socio-ecological approach to physical activity interventions in childcare: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 22.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From neurons to neighbourhoods; The science of early childhood early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976-1005.
- O'Brien, K.T., Vanderloo, L.M., Bruijns, B.A., Truelove, S. & Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time among preschoolers in centre-based childcare: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15, 117.
- Pinquart, M. & Teubert, D. (2010). Effects of parenting education with expectant and new parents: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 316-327.
- Pizzi, M.A. & Vroman, K. (2013). Childhood obesity: Effects on children's participation, mental health, and psychosocial development. *Occupational Therapy and Health Care*, 27(2), 99-112.
- Roseboom, T. (2018). *De eerste 1000 dagen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Shah, H.K., Domitrovich, C.E., Morgan, N.R., Moore, J.E., Cooper, B.R., Jacobson, L. & Greenberg, M.T. (2017). One or two years of participation: Is dosage of an enhanced publicly funded preschool program associated with the academic and executive function skills of low-income children in early elementary school? *Early Childhood Research Quarterly* 40, 123-137.
- Shonkoff, J.P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shorto, R. (2014). *Amsterdam; Geschiedenis van de meest vrijzinnige stad ter wereld*. Amsterdam: Ambo|Anthos uitgeverij.
- Teepe, R.C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R. & Verhoeven, L. (2018). *Helping parents to enhance toddler's vocabulary development: Effects of a family literacy program*. Manuscript aangeboden ter publicatie.

- Toussaint, N., Streppel, M., Mul, S., Schreurs, A., Balledux, M., van Drongelen, K., Janssen, M., Fukkink, R. & Weijs, P. (2018). *A preschool-based intervention for early childhood education and care (ECEC) teachers in promoting healthy eating and physical activity in toddlers: Study protocol of the cluster randomized controlled trial PreSchool@HealthyWeight*. Manuscript aangeboden voor publicatie.
- Truelove, S., Bruijns, B.A., Vanderloo, L.M., O'Brien, K.T., Johnson, A.M. & Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74-85.
- Wolfenden L., Jones J., Williams C.M., Finch, M., Wyse R.J., Kingsland M., ... Yoong, S.L. (2016). Strategies to improve the implementation of healthy eating, physical activity and obesity prevention policies, practices or programmes within childcare services. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2016, Issue 10. Art. No.: CD011779.
- Zachrisson, H.D., Dearing, E., Lekhal, R. & Toppelberg, C.O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development*, 84(4), 1152-1170.
- Zhang, Z., Pereira, J.R., Sousa-Sá, E., Okely, A.D., Feng, X. & Santos, R. (2018). Environmental characteristics of early childhood education and care centres and young children's weight status: A systematic review. *Preventive Medicine*, 106, 13-25.

3. Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen?

De rol van basisschoolleerkrachten in het creëren van kansengelijkheid

Lisa Gaikhorst, Sara Geven en Jan Baan



Lisa Gaikhorst is werkzaam als universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Zij voert haar onderzoek uit binnen het Research Institute of Child Development and Education. Haar onderzoek is gericht op het opleiden, professionaliseren en begeleiden van leraren in een grootstedelijke context, en het onderzoeksmatig werken door leraren.



Sara Geven is werkzaam als universitair docent bij de afdeling Sociologie bij de programmagroep Institutions, Inequalities and Life courses van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoeksinteresses zijn onderwijssociologie, onderwijsongelijkheid, schooladvisering en sociale netwerken. In haar huidige onderzoek richt ze zich op de verschillen in de verwachtingen en schooladviezen van leerkrachten tussen landen en schoolcontexten.



Jan Baan is werkzaam als promovendus bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek is gericht op leerkrachten van universitaire pabo's. Daarnaast is hij leerkracht op basisschool de Polstok en opleider bij de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPVA).

Stelt u zichzelf eens voor: u bent een basisschoolleraar in de bovenbouw van een diverse school in Amsterdam. In uw klas zitten Marieke en Samira. Marieke wil heel graag naar het vwo, en krijgt in deze wens veel steun van haar ouders. Haar ouders stimuleren haar om haar kennis en interesses uit te diepen: ze reiken haar Nederlandse boeken en de krant aan, voeren gesprekken met haar over maatschappelijke kwesties in Nederland, betalen haar pianoles, en nemen haar mee naar musea in vakanties en weekenden. Mariekes ouders gaan ook regelmatig in gesprek met u om te bespreken hoe ze hun dochter het beste kunnen ondersteunen op school. Ze betalen bijlessen om haar voor te bereiden op de eindtoets in groep 8.

Samira's situatie thuis is heel anders: haar ouders zijn in Marokko geboren, ze spreken niet goed Nederlands en komen niet vaak op school. Ze kunnen het complexe Nederlandse onderwijssysteem ook maar moeilijk begrijpen. Daarnaast hebben ze niet de financiële middelen om bijlessen, vakanties of hobby's voor Samira te betalen. Thuis wordt er Berbers gesproken, en de gesprekken gaan vaak over maatschappelijke kwesties in Marokko. Ook Samira wil graag naar het vwo, maar het is de vraag of dat gezien haar toetsscores gaat lukken. Zijn haar cognitieve capaciteiten beperkter, of sluit wat er op school van haar verwacht wordt simpelweg minder goed aan bij de bagage en ervaringen die zij meeneemt vanuit huis?

Het is voor leerkrachten een uitdagende taak om onderwijs te geven aan een diverse groep leerlingen. Hoe zorgen zij er nu voor dat zowel Marieke als Samira het maximale uit zichzelf weten te halen? De hulpbronnen van deze meisjes verschillen, maar geldt dat ook voor hun talenten? En als Samira en Marieke op hetzelfde niveau weten te presteren, geven leerkrachten ze dan ook dezelfde kansen op school?

In dit essay beschrijven wij hoe basisschoolleerkrachten kunnen bijdragen aan het creëren van kansengelijkheid in het onderwijs. Het essay bestaat uit twee delen. In het eerste deel zullen wij de rol van de leerkracht in een diverse schoolcontext behandelen. Waar lopen leerkrachten tegenaan, en wat zijn effectieve manieren om met een diverse groep leerlingen om te gaan? Vervolgens gaan wij in het tweede deel in op het feit dat leerkrachten vaak verschillende verwachtingen hebben voor leerlingen met verschillende achtergronden, die echter wél hetzelfde presteren op school. Waardoor komt deze ongelijkheid in verwachtingen? We laten zien dat hierover nog veel onbekend is. Bestaand onderzoek richt zich met name op de rol van de individuele leerkracht, maar die van de school en de overheid blijven nog onderbelicht.

In het gehele essay staan twee kernboodschappen centraal, namelijk:

- 1) Het creëren van kansengelijkheid is niet alleen een taak van de individuele leerkracht, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolleiders, schoolteams, onderzoekers, lerarenopleidingen en de overheid. Met elkaar moeten we een omgeving creëren waarin het mogelijk is om daadwerkelijk te kunnen bijdragen aan gelijke kansen van kinderen.
- 2) We willen uitgaan van een positieve benadering, waarbij we niet zozeer focussen op wat leerkrachten (nog) niet kunnen, maar juist op wat zij wel (kunnen) doen en leren om gelijke kansen te creëren.

Deel 1: De rol van de leerkracht in een diverse schoolcontext

Leerkrachten in grote steden, waaronder Amsterdam, hebben te maken met een zeer diverse leerlingpopulatie.¹ Sommige scholen tellen zelfs meer dan honderd verschillende nationaliteiten. In deze grootstedelijke context wordt *diversification of diversity*² goed zichtbaar: er is niet alleen sprake van diversiteit tussen verschillende etnische groepen, maar ook de leden binnen deze groepen laten grote verschillen zien.

Waar lopen leerkrachten tegenaan?

De zeer diverse populatie van kinderen en hun ouders heeft consequenties voor het onderwijs en daarmee voor de rol van de leerkracht.³ Want hoe houd je als leerkracht rekening met deze diversiteit? Hoe zorg je ervoor dat je deze diversiteit in je klas optimaal benut, zodat je voor al je leerlingen dezelfde kansen creëert? Dit blijkt een complexe en uitdagende taak te zijn.^{4,5}

Leraren willen graag goed inspelen op de diversiteit in hun klas, maar weten vaak niet goed hoe ze dit moeten doen. Zo vinden ze het lastig om te differentiëren tussen leerlingen die beter en juist minder goed presteren, om een goede samenwerking te bewerkstelligen met een diverse groep ouders, en om goed aan te sluiten bij leerlingen die een andere achtergrond hebben dan zijzelf.

Vooraf voor beginnende leraren blijkt het lesgeven in een grootstedelijke context een complexe taak te zijn; de uitdagingen van de grote stad komen boven op de problemen die starters sowieso al ervaren.⁶ Leraren worden in hun eerste jaren opgeslokt door het lesgeven, orde houden en klassenmanagement. Zij hebben dan ook niet de ruimte om zich te verdiepen in de verschillende achtergronden, in differentiatie of in contacten met ouders, zoals deze leraar bijvoorbeeld omschrijft:

In het eerste jaar was ik vooral aan het zwemmen en aan het overleven, om heel eerlijk te zijn. Dus dan draai je lessen en als je een les gedraaid hebt dan ben je blij dat je het gered hebt.⁷

Het is dan ook niet voor niets dat een grote groep beginnende leraren de stad als werkplek voortijdig verlaat, en lerarentekorten in de grote steden het sterkst spelen.^{8,9}

Naast dat leerkrachten het lastig vinden om goed tegemoet te komen aan de diversiteit in hun klas, blijkt ook dat ze zich niet altijd bewust zijn van relevante verschillen en van hun eigen acties in relatie tot deze verschillen.¹⁰ Zo zijn ze zich soms niet bewust van de verwachtingen die zij van verschillende leerlingen hebben. Als kinderen aanvoelen dat die verwachtingen niet hoog zijn, dan gaan zij zich daarnaar gedragen, het zogenoemde 'Pygmalioneffect'.¹¹

Het is dus belangrijk om te kijken hoe leraren zich meer bewust kunnen worden van hun eigen handelen met betrekking tot de diversiteit in de klas, en ook hoe zij zich hierin kunnen ontwikkelen. Het is overigens ook belangrijk om dat niet te doen vanuit het 'verwijf' dat leraren de diversiteit in hun klas niet goed benutten en daarmee ongelijkheid reproduceren. Leraren staan voor een heel complexe taak, en dat de meesten van hen een andere sociale achtergrond hebben dan een deel van hun leerlingen en hun ouders, is een maatschappelijk en geen individueel lerarenprobleem. Het is natuurlijk wel hun verantwoordelijkheid wat ze daarmee doen. En dat geldt niet alleen voor leraren: ook scholen, lerarenopleidingen en universiteiten hebben op dit gebied een belangrijke taak. Hoe kunnen we gezamenlijk met leerkrachten manieren vinden om, ondanks de complexiteit, toch goed te kunnen inspelen op de diversiteit in scholen?

Wat kunnen leerkrachten doen om kansengelijkheid te creëren?

Verschillende onderzoeken laten zien dat leraren een belangrijke rol spelen in het creëren van ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen. Dit geldt voor alle kinderen, ongeacht hun achtergrond. Deze rol houdt in dat leerkrachten in staat zijn om inclusief onderwijs te bieden, waarbij zij aansluiten bij de verschillende behoeften van kinderen, en dat ze zich bewust zijn van ongelijkheid in ontwikkelingsmogelijkheden en proberen deze ongelijkheid actief tegen te gaan.^{12,13}

Om dit te kunnen realiseren, is het belangrijk dat leerkrachten inzicht hebben in hun relatie met leerlingen, zodat ze dit kunnen gebruiken om

hun handelen aan te passen. Onderzoeksmatig werken kan helpen bij het verschaffen van dit inzicht, zoals deze leerkracht bijvoorbeeld aangeeft:

Ik neem bijvoorbeeld twee keer per jaar bij mijn leerlingen de vragenlijst interpersoonlijk leraarschap (VIL) af, en die analyseer ik om te kijken hoe leerlingen mij vinden ten opzichte van hoe ik tegenover ze sta. En op basis daarvan probeer ik ook mijn gedrag aan te passen. Daarbij probeer ik, als je bijvoorbeeld kijkt naar pesten, continu te kijken naar de resultaten van wat ze aangeven. En die probeer ik ook continu te verwerken in wat ik daarna vervolgens zelf doe.¹⁴

Ons essay gaat uit van het ideaal dat leraren in staat zijn om een inclusieve leeromgeving in hun klas te creëren, waarin alle leerlingen, ongeacht hun etnische en sociale achtergrond, religie, geslacht, et cetera, zich veilig voelen en aangemoedigd worden om zich optimaal te ontwikkelen. Dit betekent dat we het niet zozeer willen hebben over wat leraren en kinderen (nog) niet kunnen of doen (deficietbenadering), maar dat we de aandacht willen richten op wat ze wel kunnen doen of leren (*learning perspective*).

Deze positieve benadering impliceert niet alleen dat leraren moeten leren om met de grootstedelijke uitdagingen om te gaan, maar ook dat ze de verschillen op een positieve manier leren te benaderen. Tegelijkertijd zijn we er ons van bewust dat diversiteit in de klas complexe vaardigheden van de leraar vraagt, inclusief het er zich van bewust zijn van verschillen en het eigen handelen daaromtrent, en dat het belangrijk is om leerkrachten daarin goed te ondersteunen.

Competenties voor het lesgeven in de grote stad

Op basis van de literatuur kunnen we verschillende dimensies (oftewel expertisegebieden) onderscheiden die van belang zijn bij het lesgeven in een grootstedelijke omgeving.¹⁵ Aandacht voor *taalontwikkeling* is bijvoorbeeld een belangrijke dimensie (zie voor een omschrijving hiervan hoofdstuk 5 van Folkert Kuiken in deze essaybundel).

Andere voorbeelden zijn *didactiek*, waarbij gedifferentieerd lesgeven op basis van sociale (onder andere sociaal-economische en culturele) en individuele (onder andere cognitieve) verschillen tussen leerlingen centraal staat¹⁶, *samenwerking met ouders*, waarin aandacht is voor ouderbetrokkenheid en voor de omgang met ouders van verschillende culturele en sociaal-economische achtergronden¹⁷, en aandacht voor de *context van*

de school, waarin kennis over de wijk en wat de wijk en school voor elkaar kunnen betekenen aan de orde komt, maar ook thema's als onveiligheid en gemeentelijk en landelijk beleid.¹⁸

Professionele ontwikkeling voor lesgeven in een grootstedelijke context

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat (Nederlandse) lerarenopleidingen leraren niet altijd goed voorbereiden op het lesgeven in een grootstedelijke context. Ze besteden weinig structurele aandacht aan diversiteit, en tevens komen niet alle dimensies van het lesgeven in een grootstedelijke context aan bod.^{19,20,21} Dit versterkt de behoefte aan verbetering van bestaande opleidingen, maar ook aan professionaliseringsactiviteiten voor leraren die al in scholen werken. Lerarenopleidingen en professionaliseringsinterventies waarin het bewustzijn van leraren en de diversiteitscompetenties gestimuleerd kunnen worden, zijn hard nodig. Maar hoe zouden deze eruit moeten zien?

Op het niveau van de lerarenopleiding zou het interessant zijn om te kijken hoe de verschillende dimensies van het lesgeven in de grootstedelijke context concreet vorm kunnen krijgen binnen de opleiding. Ook hier moeten we weer oppassen voor *blaming the teacher*; in dit geval de lerarenopleiders. Ook zij staan voor een uitdagende taak, want hoe kun je leraren volledig opleiden voor de enorme diversiteit aan scholen en de bijbehorende uitdagingen waarmee zij te maken kunnen krijgen? Dat kan een lerarenopleiding niet alleen. Lerarenopleidingen zouden onderling kennis en expertise op dit terrein kunnen delen (uitwisselen van *good practices*). Echter, naast de lerarenopleiding is het ook belangrijk dat scholen zelf aandacht besteden aan de verschillende dimensies van lesgeven in een grootstedelijke omgeving.

In Amsterdam vinden al mooie initiatieven plaats waarbij scholen zich inzetten om kinderen en ouders van verschillende culturen elkaar te laten ontmoeten. Een school in de Baarsjes organiseert bijvoorbeeld ouderochten, waarbij ouders elkaar kunnen ontmoeten in een ontspannen sfeer. Er worden dan ook bepaalde onderwerpen besproken, zoals het maken van speelafspraken. Het is niet in alle culturen vanzelfsprekend dat kinderen bij elkaar over de vloer komen. Dit wordt expliciet besproken met ouders. Op deze manier wordt vanuit de school gestimuleerd dat leerlingen en ouders vanuit verschillende culturen elkaar leren kennen en verschillende gewoontes leren begrijpen en respecteren.

Effectieve professionaliseringsactiviteiten

Maar er zijn ook aanvullende professionaliseringsactiviteiten nodig, voor zowel beginnende als meer ervaren leraren. Vanuit de (internationale) professionaliseringsliteratuur komen een aantal elementen naar voren die van belang worden geacht met het oog op een effectieve professionalisering van leerkrachten.

Allereerst laten verschillende studies zien dat wat betreft de *inhoud* van de interventies, het belangrijk is dat deze aansluit bij de dagelijkse lespraktijk van leerkrachten.²² Voor leraren in de grote stad betekent dit dus dat de interventies effectiever zijn wanneer er aandacht is voor de grootstedelijke uitdagingen die zij ervaren.²³

Tevens blijkt het, wat betreft de *activiteiten* binnen het professionaliseringstraject, belangrijk te zijn dat er ruimte is voor 'actief en onderzoekend leren' en voor 'samenwerking'.²⁴ Voor leraren in de grootstedelijke context blijkt deze samenwerking van cruciaal belang te zijn.^{25,26} Voor hen is het heel belangrijk dat ze kunnen samenwerken met andere leraren van dezelfde, maar juist ook van andere grootstedelijke scholen, om te leren van aanpakken die daar succesvol zijn gebleken.

Tevens blijkt samenwerking in een netwerk van leerkrachten met onderzoekers waardevol te zijn²⁷, ook voor leraren in een grootstedelijke context.²⁸ Een initiatief dat hierbij aansluit is de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam, waarin leraren van Amsterdamse basisscholen samenwerken met kennisinstellingen (Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut en de Hogeschool van Amsterdam). Leraren doen hier, ondersteund door onderzoekers, praktijkonderzoek naar vraagstukken rondom het inspelen op diversiteit in hun klas of school.

De voorlopige resultaten van een onderzoek dat de eerste twee jaar van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam evalueert zijn veelbelovend: leraren ervaren een positieve bijdrage van deze Werkplaats aan hun professionele ontwikkeling.²⁹ Zie ook de positieve ervaringen die leerkracht Bart Joosse beschrijft in het onderwijstijdschrift *Didactief*:³⁰ Leerkrachten geven aan zich meer bewust te zijn geworden van hun eigen handelen ten aanzien van diversiteit, en de impact hiervan. Sommige leerkrachten voelen zich ook beter in staat om in te spelen op de verschillen in hun klas of school (onder andere door dialoog met ouders van diverse achtergronden en inspelen op cognitieve en culturele verschillen tussen kinderen). Daarnaast benadrukken verschillende leerkrachten dat ze een onderzoekende houding hebben ontwikkeld, waarbij ze hun handelen meer baseren op uitkomsten vanuit onderzoek en literatuur. Volgens de leerkrachten waren met name

de positieve samenwerkingsrelaties binnen de Werkplaats en het onderling uitwisselen van expertise en ervaringen waardevol voor hun professionele ontwikkeling.

Het doen van praktijkonderzoek door leraren in hun school, en samenwerking met onderzoekers hierbij, lijkt dus een veelbelovende manier om antwoorden te vinden op de uitdagingen en vraagstukken die daar spelen. Hier zien we veel mogelijkheden voor de toekomst. We hebben op het gebied van kansengelijkheid nog geen pasklare antwoorden, en misschien zijn die er ook helemaal niet. Wanneer leraren in samenwerking met onderzoekers op een onderzoeksmatige manier de vraagstukken in hun eigen school kunnen verkennen, krijgen we wel steeds beter zicht op wat er precies speelt en wat er binnen een bepaalde context nodig is. Interessant is om te kijken hoe we praktijkonderzoek, en samenwerking en uitwisseling hieromtrent, meer structureel een plek kunnen geven binnen de Amsterdamse context. Wat is hiervoor nodig?

In ieder geval is het hiervoor belangrijk dat leerkrachten onderzoeksmatig kunnen werken als onderdeel van hun dagelijkse praktijk. Hiervoor moeten zij de tijd, ruimte maar ook de erkenning en beloning krijgen (bijvoorbeeld door onderzoeksmatig werken op te nemen in het HRM-beleid). Schoolleiders spelen hierin een belangrijke rol.³¹ Voor onderzoekers is het eveneens van belang dat zij de tijd, ruimte en waardering krijgen voor het uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek op scholen. Daarnaast is het belangrijk dat onderzoekers ruimte en waardering krijgen voor het valoriseren van hun onderzoeksresultaten, zodat inzichten hieruit ook daadwerkelijk bij scholen terecht kunnen komen.

Concluderend stellen we vast dat het creëren van kansengelijkheid een complexe taak voor leerkrachten vormt en dat we op dit gebied ook nog niet alle antwoorden hebben. Onderzoeksmatig werken, waarbij leerkrachten in samenwerking met onderzoekers praktijkonderzoek doen op scholen, lijkt een veelbelovende manier om deze vragen te verkennen en te beantwoorden.

In deel 2 van dit essay willen we een bruggetje maken naar een specifiek vraagstuk waarmee leerkrachten te maken krijgen in het kader van het creëren van gelijke kansen, namelijk dat van schooladvisering. Deze advisering blijkt een cruciale rol te spelen in het creëren van kansengelijkheid. Ook hier staan leerkrachten voor een complexe taak, en kan onderzoeksmatig werken mogelijk helpen om ze goede en weloverwogen keuzes te laten maken.

Deel 2: Ongelijkheid in de adviezen

Onderzoek heeft veelvuldig aangetoond dat leerlingen uit een hoger sociaal milieu hogere schooladviezen krijgen dan leerlingen uit een lager sociaal milieu, zelfs wanneer hun schoolprestaties gelijk zijn. Deze sociale ongelijkheid in de advisering is de afgelopen twee decennia vrijwel onveranderd gebleven.³²

In het publieke debat wordt tevens wel gesuggereerd dat leerkrachten ook lagere adviezen geven aan kinderen van migranten. Wetenschappelijke onderzoeksbevindingen zijn hierover echter wat minder eenduidig. Zo'n 15 tot 20 jaar geleden gaven leerkrachten gemiddeld genomen zelfs hogere adviezen aan kinderen uit migrantengezinnen, maar deze verschillen zijn de afgelopen jaren verdwenen.³³

Er lijken wel grote verschillen *tussen* Nederlandse leerkrachten te bestaan: de ene overschat leerlingen met een migratieachtergrond, terwijl de ander ze juist onderschat.³⁴ Internationaal onderzoek lijkt erop te wijzen dat leerkrachten leerlingen uit migrantengezinnen moeilijker kunnen 'plaatsen': de schooladviezen sluiten minder goed aan bij de schoolprestaties, wat zowel leidt tot overschattingen als onderschattingen.³⁵

Vooroordelen bij leerkrachten?

In het publieke debat krijgen de (onbewuste) vooroordelen van leerkrachten vaak de schuld van de sociale ongelijkheid in de schooladviezen. Zo zei PvdA-Kamerlid Loes Ypma in het *NRC* in 2016: 'Ik wil wel graag dat de [eind] toets menselijke fouten corrigeert zoals onderadvisering wanneer moeder een hoofddoek heeft of vader in de fabriek werkt.'³⁶ Het beeld is dus dat leerkrachten fouten maken in hun advies, terwijl de eindtoets objectief zou zijn.

Hoewel enkele (inter)nationale studies inderdaad lijken aan te tonen dat leerkrachten kampen met (onbewuste) stereotypen en vooroordelen over leerlingen met een migratieachtergrond en/of leerlingen uit lagere sociale milieus³⁷, is het voorbarig om te stellen dat de ongelijkheid in de adviezen simpelweg een reflectie zou zijn van stereotypen en vooroordelen.

Mogelijk hebben we niet zozeer te maken met een gebrek aan 'objectiviteit' aan de kant van de leerkracht, maar heeft hij of zij 'goede' redenen om een leerling met hogeropgeleide ouders een hoger schooladvies te geven.

Gedrag en houding van leerlingen

Nederlands onderzoek toont aan dat leerkrachten niet alleen de prestaties van leerlingen meewegen in het schooladvies, maar ook hun percepties over het gedrag en de houding van leerlingen. Zo geven leerkrachten hogere adviezen aan leerlingen wiens werkhouding ze beter vinden, en wegen de goede prestaties van deze leerlingen ook zwaarder mee in het schooladvies.³⁸

Het schoolgedrag of de schoolhoudingen van leerlingen – of de leerkracht zijn of haar *perceptie* daarvan – hangen mogelijk samen met de sociale afkomst van leerlingen. Er zijn echter maar een paar studies die daadwerkelijk onderzoeken of de sociale ongelijkheid in de schooladviezen valt te verklaren aan de hand van het (gepercipieerde) schoolgedrag van leerlingen.

Een Vlaamse studie laat zien dat leerkrachten het gedrag van leerlingen uit lagere sociale milieus inderdaad als minder ‘schools’ ervaren, en dat dit deels de lagere schooladviezen voor deze leerlingen verklaart.³⁹ Uit Nederlands onderzoek blijkt echter niet dat de sociaal-economische ongelijkheid in de schooladviezen van leerkrachten is te wijten aan hun perceptie van het schoolgedrag van leerlingen.⁴⁰ Het is alleen erg lastig om alle schoolhoudingen en gedragingen die leerkrachten percipiëren ook correct te meten.

De rol van ouders

Onderzoek lijkt ook te suggereren dat de perceptie die leerkrachten hebben van de betrokkenheid van ouders op school, een rol speelt in de sociale ongelijkheid in de advisering. Leerkrachten zien ouders met een hogere sociaal-economische status over het algemeen als meer betrokken bij school.⁴¹ Leerlingen van wie de ouders als meer betrokken worden gezien door leerkrachten, krijgen tevens hogere adviezen.⁴² We weten echter nog niet in welke mate dit ook écht bijdraagt aan de totale sociale ongelijkheid in de adviezen.

Dat leerkrachten ouders uit hogere sociale milieus als meer betrokken ervaren, wil niet zeggen dat ouders ook meer betrokken zijn. De evaluaties die ouders zelf geven over hun betrokkenheid bij school lijken bijvoorbeeld nauwelijks samen te hangen met hun sociaal-economische achtergrond.⁴³ Percepties van leerkrachten kunnen dus op zichzelf onderhevig zijn aan vooroordelen en stereotypen.

Een ander kenmerk van ouders dat kan meespelen in de ongelijkheid in de schooladviezen is de mate waarin ouders hun weg weten te vinden in

het onderwijssysteem. Internationaal onderzoek suggereert dat hogeropgeleide ouders effectiever en gemakkelijker kunnen communiceren met de school.⁴⁴ Zij hebben de nodige linguïstische vaardigheden en kennis over het onderwijssysteem, maar ook hun gewoontes en waarden sluiten beter aan bij die van de school. Hierdoor weten hogeropgeleide ouders bijvoorbeeld beter de juiste toon te vinden wanneer zij de school benaderen.

Het kan zijn dat hoogopgeleide ouders in Nederland ook effectiever met school kunnen communiceren, en zo (beter) druk weten uit te oefenen op de schooladviezen. Het huidige onderzoek geeft hierover geen eenduidig beeld. Aan de ene kant lijkt de ouderlijke druk die leerkrachten ervaren niet samen te hangen met de sociaal-economische compositie van de school.⁴⁵ Aan de andere kant wegen leerkrachten de druk van ouders wel mee in hun adviezen, vooral wanneer ouders hogeropgeleid zijn. Ook lijken voornamelijk hoogopgeleide ouders druk uit te oefenen op de heroverweging van het schooladvies wanneer de eindtoetscore hoger is dan het advies.⁴⁶

Gegevens verzamelen en interpreteren

Dat de ongelijkheid in de schooladviezen waarschijnlijk niet alleen te wijten valt aan de vooroordelen en stereotypen van de leerkracht, doet de vraag rijzen of het rechtvaardig is dat ook andere factoren – naast de prestaties van leerlingen – meewegen in de adviezen. Dit is in de eerste plaats een politieke en geen wetenschappelijke vraag.

Naast dat er bepaald moet worden *welke* factoren meegenomen mogen worden in het advies, moet er ook nagedacht worden over *hoe* deze factoren gemeten moeten worden. Onder wetenschappers wordt over het algemeen gedacht dat de kwaliteit van de beslissingen van leerkrachten beter is naarmate zij meer gebruikmaken van systematisch en bewust verzamelde gegevens. Dit zou namelijk de rol van vooroordelen en stereotypen verkleinen.

Vlaams onderzoek laat echter zien dat leerkrachten hun inferenties over de competenties van een leerling lang niet altijd baseren op systematisch en bewust verzamelde gegevens, maar veelal gebruikmaken van gegevens die zij intuïtief en spontaan verzamelen tijdens hun dagelijkse interacties met leerlingen (en ouders).⁴⁷ Wanneer leerkrachten vooral gebruikmaken van spontaan verzamelde gegevens op basis van herkenning, dan is er een risico dat een *confirmation bias* optreedt: leerkrachten richten zich op de gegevens die hun ideeën en assumpties over leerlingen bevestigen, en niet op de gegevens die deze veronderstellingen ontkrachten.

Zelfs als leerkrachten gebruikmaken van systematisch verzamelde gegevens, dan interpreteren ze deze gegevens niet altijd op basis van vooraf opgestelde criteria. In plaats daarvan maken ze gebruik van persoonlijke criteria. Ze devalueren bijvoorbeeld goede toetsscores wanneer kinderen een slechte werkhouding⁴⁸ of weinig motivatie tonen in de klas.⁴⁹

Leerkrachten van universitaire pabo's worden opgeleid met de kennis en vaardigheden om leerlinggegevens systematisch te verzamelen en te interpreteren. Scholen zouden deze leerkrachten kunnen inzetten om toe te werken naar een systeem waarbij meer analytisch wordt gekeken naar de advisering van leerlingen.

Hierbij gaat het niet alleen om een analytische benadering van de cognitieve competenties van leerlingen. Ook wanneer scholen het gedrag en de houding van leerlingen mee willen wegen in het schooladvies, kunnen zij gebruikmaken van vooraf opgestelde criteria en gestructureerde observaties. Op deze manier kan er voorkomen worden dat er een *confirmation bias* optreedt, er onbedoeld factoren worden meegewogen in het advies die door de school als irrelevant worden geacht, of dat er om willekeurige redenen een bepaald beeld van een kind ontstaat. Mogelijk ligt hier nog een kans: de leerkrachten die deelnamen aan het Vlaamse onderzoek bleken alleen gegevens over de cognitieve competenties van kinderen op een systematische manier te verzamelen en te interpreteren.⁵⁰

De rol van scholen

In het huidige onderzoek wordt er nog weinig gekeken naar de rol van de schoolcontext in de sociale ongelijkheid in de schooladviezen, al weten we dat de ongelijkheid sterk varieert tussen scholen.⁵¹ De ongelijkheid in de schooladviezen is dus waarschijnlijk niet simpelweg het resultaat van individuele beslissingen van leerkrachten; de kansen die leerlingen krijgen lijken ook afhankelijk te zijn van de schoolcontext.

Scholen verschillen mogelijk in hun adviescultuur en procedures, en daarmee ook in hoeverre (onbewuste) vooroordelen van leerkrachten, het gedrag van leerlingen of de thuissituatie meewegen in het advies. Dezelfde leerkracht geeft mogelijk (on)gelijkere adviezen wanneer hij of zij op een andere school zou werken. Vervolgonderzoek zal dit verder moeten uitwijzen. Mogelijk kunnen in dit kader ook nieuwe adviesprocedures onderzocht worden. Neemt de ongelijkheid bijvoorbeeld af wanneer scholen gebruikmaken van een onafhankelijke *second opinion* bij de advisering (namelijk adviezen van onafhankelijke leerkrachten die leerlingen anoniem

beoordelen op basis van gegevens die door de school als relevant worden geacht)? Hier ligt ook een taak voor de overheid: die kan ervoor zorgen dat alle scholen adviesprocedures toepassen die kansengelijkheid bevorderen. Zo voorkomen we dat leerlingen meer kansen krijgen op de ene dan op de andere school.

De rol van de overheid

Het Nederlandse schoolsysteem, dat leerkrachten als het ware dwingt om leerlingen vroeg in hokjes te plaatsen, draagt ook bij aan de (re)productie van sociale ongelijkheden.^{52,53} Hoe vroeger leerkrachten adviezen moeten vormen, hoe minder informatie zij nog hebben over de échte potentie van een kind. Hierdoor zullen ze mogelijk andere voorspellers van schoolsucces gebruiken die wel voorhanden zijn, zoals het opleidingsniveau van ouders. Daarnaast beginnen leerlingen uit lagere sociale milieus al met een achterstand op school, die de leerkracht kan interpreteren als een gebrek aan talent.

Vervolgens kan vroege selectie tot zelfversterkende processen leiden, die initiële verschillen tussen leerlingen verder vergroot. Leerlingen die lager worden ingeschat, worden mogelijk minder uitgedaagd in het onderwijs, en krijgen daardoor minder kansen om zich verder te ontwikkelen. Ook kunnen leerlingen die lager worden ingeschat zichzelf incompetenter gaan voelen en gedemotiveerd raken. Hierdoor kan een 'Pygmalioneffect' ontstaan: de prestaties van leerlingen zullen aansluiten bij het beeld dat over hen bestaat bij de leerkracht.^{54,55}

Onderzoek lijkt inderdaad te suggereren dat leerlingen die worden 'overgeadviseerd' (oftewel hun advies was hoger dan hun eindtoetscore), ook hoger terecht komen in het voortgezet onderwijs.⁵⁶ Leerlingen die worden 'onder-geadviseerd', eindigen juist lager dan dat je zou verwachten op basis van hun prestaties op de basisschool. Dit lijkt erop te wijzen dat het effectief kan zijn om leerlingen het voordeel van de twijfel te geven. Middelbare scholen worden momenteel echter afgestraft wanneer leerlingen 'afstromen' naar een lager niveau. Deze perverse prikkel zorgt er mogelijk voor dat middelbare scholen over-advisering juist proberen te voorkomen.

Het is duidelijk dat latere selectie in het onderwijs zorgt voor meer kansengelijkheid.⁵⁷ Ondanks deze kennis lijkt het politiek gevoelig te liggen om het huidige selectiemoment op 12-jarige leeftijd uit te stellen in Nederland. Er zijn echter ook andere manieren om het definitieve selectiemoment te verlaten. Zo kan de overheid leerkrachten stimuleren om meervoudige

schooladviezen (bijvoorbeeld havo/vwo) te geven, in plaats van enkelvoudige (bijvoorbeeld havo). Ook kan de overheid ervoor zorgen dat (brede) scholengemeenschappen en lange brugperiodes behouden blijven, zodat leerkrachten niet gedwongen worden om enkelvoudige adviezen te geven.

Hoewel het verlaten van het (definitieve) selectiemoment bijdraagt aan kansengelijkheid, weten we nog niet goed wat de rol van de leerkracht hierin precies is. Toekomstig onderzoek zal bijvoorbeeld moeten uitwijzen of Nederlandse leerkrachten inderdaad de neiging hebben om leerlingen eerder (en deterministischer) te categoriseren dan leerkrachten in landen waar de (definitieve) selectie pas later plaatsvindt.

Er is in het huidige politieke debat een grote focus op de ongelijkheid in de schooladviezen. Wij willen echter benadrukken dat onderwijsongelijkheid niet is opgelost wanneer de adviezen van leerkrachten (perfect) aansluiten bij de schoolprestaties van leerlingen. Er is naar alle waarschijnlijkheid namelijk ook ongelijkheid in de mate waarin de (cognitieve) talenten van leerlingen zich vertalen naar goede prestaties op school. Kinderen uit bevoorrechte gezinnen maken waarschijnlijk makkelijker deze vertaalslag, onder ander doordat leerkrachten beter kunnen aansluiten bij hun niveau en belevingswereld.

Tot slot

In dit essay hebben wij laten zien dat het voor leerkrachten een complexe en uitdagende taak is om verschillende leerlingen, en dan met name die uit minder kansrijke groepen, goed tot hun recht te laten komen in het onderwijs. Zoals blijkt uit dit essay, liggen er nog een hoop open vragen rondom het creëren van kansengelijkheid. Onderzoeksmatig werken, waarbij leerkrachten samen met onderzoekers praktijkonderzoek doen in scholen, zien wij als een veelbelovende manier om vraagstukken op dit gebied nader te verkennen en te beantwoorden.

Dit onderzoeksmatig werken gebeurt echter niet vanzelf, en leraren zijn hiervoor ook niet alleen verantwoordelijk. Wat is ervoor nodig om dit toch te kunnen realiseren? Hier zouden we in de toekomst graag nader onderzoek naar doen. Belangrijke vraagstukken die wij bijvoorbeeld willen verkennen zijn: Hoe kunnen scholen een cultuur creëren waarin leraren onderzoeksmatig kunnen werken (als onderdeel van hun dagelijkse werk), en hun eigen en elkaars handelen (ten aanzien van hun adviesgedrag) kunnen evalueren? Hoe kunnen lerarenopleidingen aankomende leraren zo goed mogelijk voorbereiden op onderzoeksmatig werken en op de verschillende

grootstedelijke dimensies? Hoe kunnen onderzoekers gezamenlijk met scholen (praktijk)onderzoek (blijven) doen, en wijzen op verbeterpunten in het onderwijssysteem en de aanpak van scholen? Hoe kunnen beleidsmakers het beleid zodanig inrichten dat leerkrachten, scholen en onderzoekers ook echt onderzoeksmatig aan de uitdagingen rondom kansengelijkheid kunnen werken, naast het reguliere takenpakket?

Met het verkennen van deze vragen kunnen we een stap verder komen richting ons ideaal: een inclusieve onderwijsomgeving, waarin alle leerlingen – ongeacht hun etnische en sociale achtergrond, religie, geaardheid, geslacht, et cetera – aangemoedigd worden om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen, en waarin ze optimaal begeleid en geadviseerd worden in hun overgang naar vervolgonderwijs.

Noten

1. Fukkink & Oostdam (2017).
2. Vertovec (2007).
3. Severiens (2014).
4. Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman (2017).
5. Severiens (2014).
6. Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman (2017).
7. Baan, Gaikhorst en Volman (2018).
8. Howard & Milner (2014).
9. Inspectie van het onderwijs (2018).
10. Denessen (2017).
11. Rosenthal & Jacobson (1968).
12. New & Merry, 2014; Sleeter (1996).
13. Sleeter (1996).
14. Baan, Gaikhorst & Volman (2018).
15. Gaikhorst, Post, März & Soeterik (ingediend).
16. Severiens, et al. (2014).
17. Oostdam & De Vries (2014).
18. Matsko & Hammerness (2013).
19. Gaikhorst, Post, März & Soeterik (ingediend).
20. Severiens, Wolff & Van Herpen (2014).
21. Public Policy and Management Institute (2017).
22. Van Veen, Zwart & Meirink (2012).
23. Gaikhorst, Volman, Korstjens & Beishuizen (2014).
24. Van Veen, Meirink & Zwart (2012).
25. Gaikhorst, Beishuizen, Zijlstra & Volman (2015).
26. Williams (2013).
27. Schenke (2015).

28. Morton & Bennett (2010).
29. Gaikhorst, Soeterik, Edzes, Fleurke, De Ruig & Volman (in voorbereiding).
30. Bal (2019).
31. Uiterwijk-Luik (2017).
32. Timmermans et al. (2018).
33. Timmermans et al. (2018).
34. Timmermans, Kuyper & van der Werf (2015).
35. Glock, Krolak-Schwerdt, Pit-ten Cate (2015).
36. Huygen (2016).
37. Geven, Batruch, Van de Werfhorst (2018).
38. Timmermans et al. (2016).
39. Sneyers et al. (2018).
40. Timmermans et al. (2016).
41. Bakker, Denessen & Brus-Laeven (2007).
42. Driessen et al. (2008).
43. Bakker et al. (2007).
44. Zie voor een overzicht Davies & Rizk (2018).
45. Driessen (2006).
46. Oomens, Scholten & Luyten (2017).
47. Vanlommel & Schildkamp (2018).
48. Timmermans, de Boer & van der Werf (2016).
49. Vanlommel & Schildkamp (2018).
50. Vanlommel & Schildkamp (2018).
51. Inspectie van het Onderwijs (2018).
52. Van de Werfhorst & Mijs (2010).
53. Van de Werfhorst (2018).
54. Rosenthal & Jacobsen (1968).
55. De Boer, Bosker & van der Werf (2010).
56. De Boer, Bosker & van der Werf (2010).
57. Van de Werfhorst (2018).

Literatuur

- Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In B. Benyaich (red.), *Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid* (pp. 173-192). Brussel: Itinera Institute.
- Baan, J. Gaikhorst, L. & Volman, M. (2018). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working, *Professional Development in Education*, 30, 1-14.
- Baan, J. Gaikhorst, L. & Volman, M. (2019). De ontwikkeling van universitair opgeleide leerkrachten in hun eerste jaren voor de klas. *Artikel in voorbereiding*.

- Bakker, Joep, Eddie Denessen & Mariël Brus-Laeven (2007). Socio-Economic Background, Parental Involvement and Teacher Perceptions of These in Relation to Pupil Achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Bal, E. (2019, januari/februari). Grip op diversiteit in de grote stad. *Didactief*, pp. 50-52.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (red.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davies, S., & Rizk, J. (2018). The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research* 88(3), 331-365.
- De Boer, H., Bosker, R.J. & van der Werf, M. (2010) Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* [Responsibly dealing with differences: socio-cultural backgrounds and differentiation in education]. Inaugurale rede. Leiden Universiteit.
- Driessen, G. (2006). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: Invloeden van thuis en school. *Pedagogiek*, 25(4), 279-298.
- Driessen, G., Slegers, P. & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24, 527-542.
- Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.) (2017). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Coutinho.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M.L.L. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H. & Volman, M.L.L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 41-57.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V. & Soeterik, I. (ingediend). *Teachers' Preparation for Urban Teaching: a Multiple Case study of Three Primary Teacher Education programmes*.
- Gaikhorst, L., Soeterik, I., Edzes, H., Fleurke, M., de Ruig, N. & Volman, M. *De bijdrage van de Werkplaats Onderwijsonderwijs Amsterdam aan de professionalisering van leraren t.a.v. diversiteit en praktijkonderzoek*. Artikel in voorbereiding.
- Gaikhorst, L., Volman, M.L.L., Korstjens, I. & Beishuizen, J.J. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.

- Geven, S., Batruch, A. & van de Werfhorst, H. (2018). *Inequality in Teacher Judgements, Expectations and Track Recommendations: A Review Study*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-864911>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S. & Pit-ten Cate, I.M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education* 30, 169-188.
- Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad*. Lectorale rede Hogeschool van Amsterdam.
- Howard, T. C. & Milner, H. R. (2014). Teacher preparation for urban schools. In H.R. Milner & K. Lomotey (red.), *Handbook of urban education* (pp. 550-595). New York, NY: Routledge.
- Huygen, M. (2016). 'Citotoets moet weer grotere rol gaan spelen bij schoolkeus', *NRC*, 14 april 2016. <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/04/14/citotoets-moet-weer-grotere-rol-gaan-spelen-bij-s-1611711-a324871>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Inspectie van het Onderwijs.
- Matsko, K.K. & Hammerness, K. (2013). Unpacking the 'Urban' in Urban Teacher Education: Making a Case for Context-Specific Preparation. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 128-144.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morton, M. L. & Bennett, S. (2010). Scaffolding culturally relevant pedagogy: Preservice teachers in an urban university/school collaboration. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4(3), 139-150.
- New, W.S. & Merry, M.S. (2014). Is diversity necessary for educational justice? *Educational Theory*, 64(3), 205-225.
- Oomens, M., Scholten, F. & Luyten, H. (2017). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO. Tussenrapportage*. Utrecht: Oberon; Enschede: Universiteit Twente.
- Oostdam, R. & De Vries, P. (red.) (2014). *Samenwerking in leren en opvoeden: Basisboek overouders en school*. Bussum: Coutinho.
- Public Policy and Management Institute (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt.
- Schenke, W. (2015). *Connecting practice based research and school development*. (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. (Oratiereeks). Amsterdam: Vossiuspers/Universiteit van Amsterdam.

- Severiens, S., Wolff, R. & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.
- Sleeter, C.E. (1996). Multicultural Education as a Social Movement. *Theory Into Practice*, 35(4), 239-247.
- Sneyers, E., Vanhoof, J., Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: a path analysis. *Social Psychology of Education*, 21, 1153-1173.
- Timmermans, A.C., de Boer, H., Amsing, H.T.A., van der Werf, M.P.C. (2018). Track recommendation bias: Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44, 847-874.
- Timmermans, A.C., de Boer, H., van der Werf, M.P.C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19, 217-240.
- Timmermans, A.C., Kuyper, H., Werf, G., (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459-478.
- Uiterwijk-Luijk, L. (2017). *Inquiry-based leading and learning in primary education. Inquiry based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind* (Proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Van de Werfhorst, H.G. & Mijs, J.B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* 36, 407-428.
- Van de Werfhorst, H.G. (2018). Early Tracking and Socioeconomic Inequality in Academic Achievement: Studying Reforms in Nine Countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 22-32.
- Vanlommel, K., Schildkamp, K. (2018). How Do Teachers Make Sense of Data in the Context of High-Stakes Decision Making? *American Educational Research Journal*. Online first.
- Van Veen, K., Zwart, R.C. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (red.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). Routledge.
- Vertovec, S. (2007). Super diversity and its implications. *Journal of Ethnicity and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Volman, M. (2012). Gebruikmaken van verborgen kennis van leerlingen. *Zone, Tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 11(4), 6-9.
- Williams, D. (2013). Urban Education and Professional Learning Communities. *The delta kappa gamma bulletin*, 79(2), 31-40.

4. Het kopen van kansen: de inzet van schaduwonderwijs in de onderwijscompetitie

Louise Elffers



Louise Elffers is lector Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad aan de Hogeschool van Amsterdam en universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Zij houdt zich bezig met de inrichting van onderwijs(stelsels) en de invloed van die inrichting op de schoolloopbanen van jongeren met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden. Daarbij hebben vraagstukken rond kansengelijkheid in het onderwijs haar bijzondere interesse.

De opkomst van de onderwijscompetitie in Nederland

In Nederland voltrekt zich – evenals in andere landen – een proces van onderwijsexpansie. Leerlingen volgen steeds meer onderwijs op steeds hogere niveaus, in de hoop een kansrijke plek te vinden in de toenemend geschoolde samenleving. Het aandeel hogeropgeleiden in Nederland groeide de afgelopen vijftig jaar aanzienlijk. Was in de jaren zestig van de vorige eeuw krap 5 procent van de beroepsbevolking hoogopgeleid,¹ tegenwoordig heeft in een stad als Amsterdam bijna de helft van de beroepsbevolking een hbo- of universitair diploma op zak.² De groei van de groep hogeropgeleiden wordt niet alleen waargenomen over dit soort langere periodes. Ook in de afgelopen tien tot vijftien jaar nam het aandeel hogeropgeleiden in alle beroepssectoren zichtbaar toe.³

In de geschoolde samenleving vormt onderwijs een primaire route naar maatschappelijk succes. Hogeropgeleiden hebben betere kansen op de arbeidsmarkt, met name als het gaat om de salarisontwikkeling op de langere termijn.⁴ Het behaalde opleidingsniveau is ook in tal van andere domeinen een onderscheidend kenmerk geworden.⁵ Naast de reeds langer bekende samenhang tussen opleidingsniveau en – onder meer – relatievorming, woonsituatie, gezondheid, politieke oriëntatie en algeheel welzijn,⁶ bestaan

er tegenwoordig ook verzekeringsmaatschappijen en datingservices voor hogeropgeleiden.⁷ Schrijver dezes stuitte tijdens haar zwangerschap zelfs op het bestaan van zwangerschapsgymnastiek voor hogeropgeleiden. Opleidingsniveau is, kortom, een wezenlijk kenmerk van onze identiteit geworden.⁸

De bepalende rol die onderwijs speelt in de levensloop leidt tot een sterke opwaartse druk in het onderwijs. Veel leerlingen proberen zo hoog mogelijk opgeleid te raken. Voor kinderen uit lageropgeleide gezinnen biedt het volgen van hoger onderwijs de kans op het realiseren van opwaartse sociale mobiliteit. Voor kinderen uit hogeropgeleide gezinnen is het volgen van hoger onderwijs veeleer een noodzakelijke voorwaarde om neerwaartse sociale mobiliteit te voorkomen. In een samenleving met steeds meer hogeropgeleiden neemt de relatieve waarde van diploma's bovendien af. Dat betekent dat het voor statusbehoud nodig kan zijn niet enkel hetzelfde, maar zelfs een hoger opleidingsniveau te bereiken dan dat van de vorige generatie.⁹

Als gevolg van de onderwijsexpansie ontstaat competitie aan de bovenkant van het onderwijsbestel. 'Gestudeerd hebben' is niet langer voldoende om zich te kunnen onderscheiden in de geschoolde samenleving. Was het vroeger heel bijzonder wanneer iemand 'drs.' voor zijn naam had staan, tegenwoordig is er meer nodig om op te vallen in de groeiende massa hoogopgeleiden. Er zit echter een plafond aan het opleidingsniveau dat iemand kan bereiken. Wanneer het niet mogelijk is nog meer of hoger onderwijs te volgen dan anderen, zal moeten worden uitgeweken naar andere strategieën, zoals het volgen van beter – of als beter aangeschreven – onderwijs.¹⁰ Voorbeelden van deze strategie zijn de keuze voor een selectief *university college* of een buitenlandse 'topuniversiteit' in plaats van een reguliere universiteit, het volgen van een *honours* programma in plaats van het standaard bachelorprogramma, of de voorkeur voor een categoriaal gymnasium in plaats van het vwo op een scholengemeenschap. Kende het Nederlandse onderwijslandschap van oudsher minder kwalitatieve differentiatie dan bijvoorbeeld de Angelsaksische stelsels – een diploma van de ene Nederlandse universiteit is in beginsel niet meer of minder waard dan dat van een andere –, de laatste jaren nemen vraag naar en aanbod van onderscheidende programma's toe.

Om hun kansen in de geschoolde samenleving te maximaliseren, proberen veel leerlingen een plekje te bemachtigen op de onderwijsroute die het meeste perspectief biedt op het behalen van het hoogste diploma. In Nederland moeten zij daartoe al vroeg laten zien dat zij tot de betere presteerders behoren. Al gedurende het basisonderwijs wordt met behulp van een meerjarig leerlingvolgsysteem het relatieve vaardigheidsniveau van leerlingen vastgesteld. Dat relatieve vaardigheidsniveau is een sturende

factor in de formulering van het schooladvies, dat bepaalt tot welk niveau voortgezet onderwijs leerlingen worden toegelaten. Het Nederlandse voortgezet onderwijs kent een groot aantal sterk van elkaar gescheiden onderwijsroutes, zeker in vergelijking met andere landen.¹¹ Leerlingen volgen voor alle vakken onderwijs in hun eigen niveaugroep. Steeds minder scholen hanteren in de onderbouw een één- of meerjarige brugperiode met meerdere niveaus in een klas. Ook de mogelijkheden om te wisselen van route zijn de afgelopen jaren teruggelopen. Door deze ontwikkelingen is het voor leerlingen extra belangrijk geworden om al direct bij de overgang naar het voortgezet onderwijs een plekje op de gewenste route veilig te stellen.

De selectie aan het eind van het basisonderwijs en de gesegmenteerde structuur van het voortgezet onderwijs voeren de druk in de onderwijscompetitie flink op. Leerlingen en ouders merken dat ze al vroeg alle zeilen moeten bijzetten om perspectief te behouden op toegang tot het hoger onderwijs. Een leerling moet zorgen dat hij al op de basisschool met de beste presteerders mee kan komen. De strijd om bij de kopgroep te behoren, vertoont parallellen met een sportieve competitie, zoals een hardloophwedstrijd. Gaat de kopgroep harder lopen, dan moeten alle renners mee om hun positie te behouden. De sterksten zetten voor de zekerheid nog een extra tandje bij om hun positie veilig te stellen. De renners die daar net achter zitten, moeten alles op alles zetten om te kunnen blijven volgen. Voor wie de opwaartse druk in het onderwijs door deze bril bekijkt, was het geen verrassing toen enkele jaren geleden de eerste signalen binnenkwamen dat Nederlandse leerlingen en ouders in toenemende mate naar extra hulpmiddelen grijpen om de competitie aan te gaan. Het nieuwste wapen in de strijd: schaduwonderwijs.

De groei van het schaduwonderwijs in Nederland

Met de term schaduwonderwijs worden aanvullende onderwijsactiviteiten aangeduid die leerlingen na schooltijd op eigen kosten volgen ter verbetering van het leren en presteren op school.¹² Dit gaat om bijles, huiswerkbegeleiding en toets- en examentrainingen die leerlingen naast het reguliere onderwijs volgen. De term schaduwonderwijs verwijst dus niet naar privéscholen, waarheen sommige leerlingen gaan in plaats van naar het regulier, publiek bekostigd onderwijs. Schaduwonderwijs is gericht op de ondersteuning of verbetering van het leren en presteren op school, zoals bijlessen in wiskunde of Engels, maar ook op ondersteuning bij het leren plannen en zelfstandig werken. Onderricht in zaken die geen deel uitmaken van het reguliere

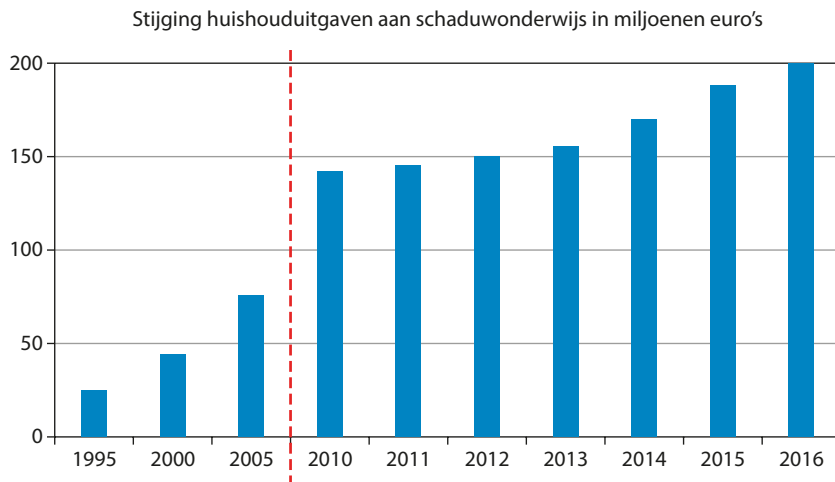


Fig. 4.1 Stijging huishouduitgaven aan schaduwonderwijs, op basis van CBS-data.

De stippellijn is ingetekend om te wijzen op het per 2010 verspringen van de intervallen op de x-as van vijf jaar naar één jaar.

curriculum, zoals het leren van een extra taal, muziek, toneel, sport of religie, vallen niet onder de noemer van schaduwonderwijs. Schaduwonderwijs gaat om onderwijsaanbod waarvoor gezinnen zelf betalen. De hulp die een familielid, vriend of buurman incidenteel of structureel biedt bij schoolwerk valt dus niet onder schaduwonderwijs. Ook gratis aanbod dat wordt verzorgd door een stichting of buurthuis, of door de school zelf, wordt in beginsel niet aangemerkt als schaduwonderwijs. Deze laatste afbakening is echter onderwerp van discussie. In de praktijk bestaat een zeker 'grijs' gebied van deels gesubsidieerd of gratis en deels betaald onderwijsaanbod, waarbij soms ook verschillende doelen worden nagestreefd, die deels onder de formele definitie van schaduwonderwijs vallen en deels niet.¹³

Schaduwonderwijs is de internationaal gangbare term voor privaat-bekostigd aanvullend onderwijs¹⁴, waarmee wordt benadrukt dat sprake is van een vorm van onderwijs die als een schaduw meebeweegt met het reguliere onderwijs. Als de inhoud of structuur van het reguliere onderwijs verandert – bijvoorbeeld wanneer exameneisen veranderen of wanneer een selectieve toets wordt ingevoerd – dan volgt het schaduwonderwijs door het aanbod daarop aan te passen. Bijlessen en andere vormen van betaalde begeleiding buiten school komen voor in alle landen en onderwijsstelsels. Het gebruik van schaduwonderwijs was tot nu toe in Nederland echter lang niet zo wijdverbreid als in sommige andere landen, zoals Zuid-Korea of Japan. De laatste jaren wordt zichtbaar dat ook Nederlandse leerlingen in toenemende

mate gebruikmaken van schaduwonderwijs. Figuur 4.1 toont de stijging in uitgaven van gezinnen aan schaduwonderwijs in 20 jaar tijd van zo'n 25 miljoen naar zo'n 200 miljoen euro. Ook scholen en ouders merken dat steeds meer kinderen in een klas deelnemen aan vormen van schaduwonderwijs.¹⁵ Naar schatting maakt tegenwoordig één op de drie gezinnen met kinderen in het voortgezet onderwijs gebruik van een vorm van schaduwonderwijs.¹⁶

De opkomst van het schaduwonderwijs in Nederland roept veel vragen op. Waarom maken steeds meer leerlingen gebruik van schaduwonderwijs? Wat zegt die toename over de kwaliteit van ons onderwijs? En wat zijn de gevolgen van het opkomend gebruik voor de kansengelijkheid in het onderwijs?

De inzet van schaduwonderwijs in de onderwijscompetitie

De motieven van ouders en leerlingen voor de inzet van schaduwonderwijs kunnen in beginsel worden geassocieerd langs twee lijnen: als een middel om te remediëren of als een middel om te excelleren. In het eerste geval is sprake van leerachterstanden, tegenvallende cijfers of specifieke leerproblemen, die de aanleiding vormen voor de inzet van schaduwonderwijs. Een leerling heeft bijvoorbeeld extra uitleg, meer individuele begeleiding of een tijdelijk extra zetje nodig om tot het gewenste of benodigde prestatieniveau te komen. Schaduwoonderwijs met een remediërend doel wordt vaak ingezet wanneer een leerling dreigt te blijven zitten, af dreigt te zakken naar een lager niveau of een schooladvies dreigt te krijgen dat lager uitvalt dan gehoopt. Remediëring kan echter ook preventief worden ingezet, wanneer ouders, of hun kinderen zelf, vrezen zonder de inzet van schaduwonderwijs te zeer achterop te raken. In beide gevallen wordt schaduwonderwijs ingezet om van een – potentiële dan wel actuele – achterstand naar een voldoende prestatieniveau te komen.

Schaduwonderwijs wordt echter ook ingezet door leerlingen die er helemaal niet zo slecht voor staan, of die zelfs tot de groep bovengemiddeld presterende leerlingen behoren. In dat geval wordt schaduwonderwijs niet ingezet om achterstanden weg te werken ten opzichte van een gemiddeld of minimaal benodigd prestatieniveau, maar om bóven dat niveau uit te stijgen. De inzet van schaduwonderwijs om te excelleren komt onder meer naar voren onder deelnemers aan Cito-toets- en eindexamentrainingen, die met het oog op het aankomende schooladvies of de decentrale selectie voor bepaalde universitaire studies zo hoog mogelijke scores willen behalen. Ook de inzet van schaduwonderwijs om te excelleren kan overigens preventief van aard zijn. Ouders en leerlingen motiveren zulk gebruik van

schaduwonderwijs vaak in termen van de behoefte aan extra zekerheid. In aanloop naar bepalende toetsen of examens willen zij er zeker van zijn dat ze er alles aan hebben gedaan om een zo hoog mogelijke score te behalen, ook al is er geen directe aanwijzing dat dit zonder de inzet van schaduwonderwijs niet zou lukken.¹⁷

In alle hierboven besproken gevallen van de inzet van schaduwonderwijs kan de vraag worden opgeworpen waarom leerlingen en ouders de wens of noodzaak voelen om zelf extra training of begeleiding in te kopen. Kennelijk ervaren zij dat het aanbod van het reguliere onderwijs onvoldoende mogelijkheden biedt om de gewenste remediatie of excellentie te bewerkstelligen. Die constatering impliceert overigens niet per definitie dat de kwaliteit van het reguliere onderwijs tekortschiet. Er zijn bijvoorbeeld geen aanwijzingen voor een samenhang tussen de groei van het schaduwonderwijs en een door ouders gepercipieerde of door de Inspectie van het Onderwijs geconstateerde kwaliteitsdaling in het reguliere onderwijs. Een andere verklaring voor de groei van het schaduwonderwijs zou kunnen zijn dat het aanbod van het reguliere onderwijs juist redelijk stabiel is gebleven, maar dat de vraag van ouders en leerlingen aan dat onderwijs verandert, waardoor alsnog een kloof tussen vraag en aanbod ontstaat. De – vooralsnog beperkte – empirie op het gebied van schaduwonderwijs in Nederland wijst inderdaad in die richting.¹⁸ Ouders en leerlingen ervaren dat het reguliere onderwijs onvoldoende tegemoet kan komen aan de individuele leerbehoeften en -benodigdheden. In sommige gevallen vinden ouders dat een tekortkoming van de school in kwestie. Maar ondervraagde ouders geven ook aan te kunnen begrijpen dat een school nu eenmaal niet altijd kan voorzien in de individuele aandacht die zij wensen of nodig achten voor hun kind. De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland zou dan vooral begrepen moeten worden als een toenemende vraag van ouders en leerlingen naar persoonlijke begeleiding en maatwerk, waarop het reguliere onderwijs vooralsnog onvoldoende weet in te spelen. De groeiende vraag naar maatwerk past bij het beeld van het toegenomen belang van een optimaal verloop van de schoolloopbaan in de geschoolde samenleving: ouders en leerlingen willen er alles aan doen om de beste schoolprestaties te realiseren.

Er is overigens ook nog een heel andere verklaring voor het groeiende gebruik van schaduwonderwijs, die weinig van doen heeft met het prestatieniveau van een leerling of met de kwaliteit van het onderwijs. Nu in steeds meer gezinnen beide ouders werken en de welvaart is toegenomen, vervult schaduwonderwijs ook de functie van verlengde kinderopvang. Waar kinderen in de basisschoolleeftijd naar een naschoolse opvang gaan tot de ouders thuiskomen van hun werk, neemt een huiswerkklas of

bijlesinstituut deze functie na de overgang naar het voortgezet onderwijs over. De kinderen worden tot etenstijd opgevangen, met als bijkomend voordeel dat het huiswerk al is gedaan wanneer ouders en kinderen rond etenstijd thuiskomen.

Schaduwonderwijs en kansengelijkheid

Deelname aan schaduwonderwijs kost geld. De vraag naar de toegankelijkheid van deze diensten laat zich dan ook eenvoudig beantwoorden. Daarmee is echter nog niet gezegd dat de opkomst van schaduwonderwijs een bedreiging vormt voor de kansengelijkheid in het onderwijs. Daarvoor is het niet alleen nodig te bepalen wat de gevolgen zijn van het gebruik van schaduwonderwijs voor leerlingen die er gebruik van maken, maar ook voor de leerlingen die er geen gebruik van maken. Om met het eerste te beginnen: door de grote variëteit van het aanbod wat betreft doel, duur, intensiteit en kwaliteit, is het lastig algemene uitspraken te doen over de effecten van deelname aan schaduwonderwijs. Niettemin laten de beschikbare onafhankelijk uitgevoerde evaluaties van enkele programma's positieve effecten zien in termen van verbeterde schoolprestaties. Dat impliceert dat met de inzet van schaduwonderwijs inderdaad voordeel kan worden gecreëerd in de onderwijscompetitie. En de mogelijkheid om zulk voordeel te creëren is afhankelijk van de ouderlijke portemonnee.

Een internationale review-studie naar het gebruik van schaduwonderwijs bevestigt een consistente relatie tussen de sociaal-economische status van gezinnen en de inzet van schaduwonderwijs.¹⁹ Hoe rijker of hogeropgeleid de ouders, hoe vaker zij schaduwonderwijs inkopen voor hun kinderen. Daarbij valt ook op dat kinderen van rijkere ouders vaker aan meer intensieve en duurdere een-op-een-programma's deelnemen, waar kinderen van minder bedeelde gezinnen vaker aan klassikale vormen van schaduwonderwijs deelnemen, met minder ruimte voor individuele begeleiding. In Nederland zijn er aanwijzingen dat kinderen van hogeropgeleide ouders vooral gebruikmaken van betaalde vormen van bijles en huiswerkbegeleiding, waar kinderen van lageropgeleide ouders vaker deelnemen aan huiswerkklassen of extra begeleiding die gratis door de school of door externe partijen zonder winst oogmerk worden aangeboden.²⁰ Deze bevindingen sluiten aan bij het beeld dat deelnemers aan de onderwijscompetitie niet alleen meer, maar ook beter onderwijs proberen te vergaren dan anderen. Geprivilegieerde gezinnen lijken inderdaad kwalitatief voordeel te zoeken door duurdere of exclusievere vormen van schaduwonderwijs in te zetten.

Misschien nog wel belangrijker voor beantwoording van de vraag naar de relatie tussen schaduwonderwijs en kansengelijkheid, zijn de gevolgen van een toenemend gebruik van schaduwonderwijs voor leerlingen die er zelf géén gebruik van (kunnen) maken. Doordat leerlingen in competitie met elkaar zijn om toegang tot de hogere onderwijsniveaus, dreigen leerlingen achterop te raken zodra anderen hun eigen prestaties weten te verbeteren met behulp van schaduwonderwijs. Wanneer slechts enkele leerlingen gebruikmaken van schaduwonderwijs, zal de relatieve achterstand voor andere leerlingen marginaal zijn. Zodra steeds meer leerlingen in een klas deelnemen aan schaduwonderwijs, wordt dit effect echter reëel. Net als in een sportieve competitie impliceert het voordeel van de één een achterstand voor de ander.

Een tweede risico van het gebruik van schaduwonderwijs voor leerlingen die er geen gebruik van kunnen maken, is dat docenten in het reguliere onderwijs bewust of onbewust taken kunnen gaan overhevelen naar de schaduw. Hoe meer leerlingen in een klas schaduwonderwijs volgen, hoe sterker zowel leerlingen als leraren geneigd zijn om in de reguliere les minder tijd en aandacht te besteden aan extra uitleg of individuele verwerking van de lesstof. Ook kan sneller de neiging ontstaan om leerlingen voor extra ondersteuning door te verwijzen naar het schaduwonderwijs. Zo'n overheveling van taken is zichtbaar in landen waar het overgrote deel van de leerlingen schaduwonderwijs volgt, en is aanleiding te spreken over een 'verborgen privatisering' van het publieke onderwijs.²¹ Hoewel het gebruik van schaduwonderwijs in Nederland minder wijdverbreid is, vertonen ook de vooralsnog beperkte data die hier voorhanden zijn signalen van een overheveling van taken door scholen in reactie op het opkomend gebruik van schaduwonderwijs. Zo geven enkele leraren desgevraagd aan minder tijd te besteden aan extra uitleg als ze weten dat leerlingen na school naar een huiswerk- of bijlesinstituut gaan, en sommige ouders ervaren dat scholen geneigd zijn leerlingen die extra begeleiding nodig hebben direct door te verwijzen naar schaduwonderwijs.²²

De zorg over de gevolgen van de opkomst van schaduwonderwijs voor de kansengelijkheid in het onderwijs betreft dus enerzijds de relatieve achterstand die leerlingen oplopen wanneer medeleerlingen voordeel weten te creëren door extra onderwijs en begeleiding in te kopen. Anderzijds is de zorg dat leerlingen die geen gebruik maken van schaduwonderwijs verstoken blijven van de benodigde uitleg of begeleiding wanneer het schaduwonderwijs zich een vaste positie in het onderwijslandschap verwerft. Leerlingen, ouders en onderwijsgeveden kunnen steeds meer gaan leunen op het gebruik van schaduwonderwijs voor het realiseren van voldoende schoolse ontwikkeling en prestaties, waardoor het steeds lastiger wordt

om nog zonder schaduwonderwijs toe te kunnen. Wanneer het gebruik van schaduwonderwijs een voorwaarde wordt voor een succesvol verloop van de schoolloopbaan, hebben leerlingen van wie de ouders geen bijles kunnen betalen het nakijken. Daarmee beïnvloedt de portemonnee van ouders alsnog de kansen van leerlingen in een publiek bestel dat, conform de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, vrij toegankelijk onderwijs nastreeft.²³

Een gezamenlijke opdracht voor onderzoek, beleid en praktijk

In de geschoolde samenleving zoeken leerlingen en ouders naar kansen om zo hoog mogelijk opgeleid te raken. Ouders willen er zeker van zijn dat hun kind er op school alles uit haalt wat erin zit, en zijn bereid daarvoor extra investeringen te doen. Schaduwwonderwijs biedt de mogelijkheid tot het kopen van extra kansen in de onderwijscompetitie. Door middel van schaduwonderwijs trachten leerlingen en hun ouders het prestatieniveau op te vijzelen. In sommige landen, met name in Zuidoost-Azië en Zuidoost-Europa, is schaduwonderwijs een standaard onderdeel van de schoolloopbaan geworden voor wie het kan betalen. Zulk structureel gebruik van schaduwonderwijs in een samenleving is in tegenspraak met het meritocratische uitgangspunt dat talent en inzet leidend zouden moeten zijn voor de positie die iemand in die samenleving bekleedt. Als talent wordt aangejaagd met behulp van dure bijlessen, en inzet door een ingehuurde kracht wordt bewaakt, zijn zulke merites in feite te koop. Dat is een conclusie die verdergaande implicaties heeft dan wanneer we simpelweg zouden concluderen dat de toegang tot schaduwonderwijs niet helemaal eerlijk is verdeeld, zoals dat nu eenmaal geldt voor alles wat op de vrije markt te koop is. Het gaat hier immers niet om het kopen van een mooie auto of een dure vakantie, maar om het kopen van kansen in een onderwijscompetitie waarop de verdeling van maatschappelijke posities in onze samenleving is gebaseerd.

Die conclusie noopt tot daadkracht in onderwijsonderzoek, -beleid en -praktijk. Het gebruik van schaduwonderwijs in Nederland is niet zo wijdverbreid als in sommige andere landen, en het is lastig te voorspellen of we in Nederland die kant uit gaan. Afgaande op de motieven van ouders en leerlingen om schaduwonderwijs in te zetten, is er echter weinig reden te denken dat het gebruik van schaduwonderwijs in Nederland op dit moment al aan z'n plafond zit. In enkele landen waar schaduwonderwijs zich een vaste positie heeft verworven in de schoolloopbaan van leerlingen, is later tevergeefs getracht het gebruik alsnog terug te dringen, onder meer door het bieden van gratis naschoolse programma's

op de scholen. Maar het blijkt lastig de situatie te keren wanneer ouders en leerlingen inmiddels vertrouwen op schaduwonderwijs om hun kansen in de onderwijscompetitie te maximaliseren. Het is dus zaak om tijdig na te denken en te handelen nu het schaduwonderwijs ook in Nederland in opkomst is.

Hierboven werd al enkele malen aangestipt dat de empirie op het gebied van schaduwonderwijs in Nederland vooralsnog beperkt is. Er wordt inmiddels langs verschillende wegen hard gewerkt om de oorzaken en gevolgen van de opkomst van schaduwonderwijs beter in kaart te brengen. Schaduwonderwijs blijft echter een vooralsnog vrijwel onontgonnen onderzoeksterrein, waarop zowel vanuit de onderwijskunde als vanuit andere maatschappij- en gedragswetenschappen veel nuttig werk valt te verrichten. Zowel nadere analyses van de Nederlandse context, als benutting van de ruime kennisbasis over schaduwonderwijs in landen die ons voorgingen in de explosieve groei van het schaduwonderwijs, kunnen het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk informeren bij het formuleren van een antwoord op de opkomst van het schaduwonderwijs in Nederland. Een belangrijke vraag is wat leerlingen en ouders, maar ook leraren die de overstap naar de schaduw maken, daar vinden wat het reguliere onderwijs op dit moment kennelijk onvoldoende biedt. Daaraan verbonden is de onvermijdelijke vraag waar de taak van de school begint en ophoudt: wat moeten en mogen we van een school verwachten in termen van aanvullende begeleiding van individuele leerlingen, en wat niet? Dit zijn vragen die een nadere dialoog tussen onderzoekers, beleidsmakers en onderwijsgeevenden vergen. Daarbij zou onder meer nagedacht kunnen worden over de (on)wenselijkheid van verschillende scenario's, zoals het aanbieden van meer toegankelijke vormen van aanvullend onderwijs door scholen zelf, door stichtingen en andere instellingen zonder winstoogmerk, of door het bedrijfsleven als onderdeel van hun filantropische portefeuille. Aan elk van deze scenario's kleven voor- en nadelen in termen van kwaliteit, doelmatigheid en toegankelijkheid, die een zorgvuldige afweging vereisen.

Alle kinderen hebben recht op vrij toegankelijk onderwijs van goede kwaliteit. Zeker in een stad als Amsterdam, waar de scheidslijnen tussen hoger- en lageropgeleid, tussen rijk en arm en tussen kansrijk en kansarm scherp kunnen zijn, is dat een opdracht die steeds opnieuw onze aandacht en inzet vraagt. Onderzoek, beleid en praktijk kunnen elkaar versterken in een gezamenlijke zoektocht naar manieren om te waarborgen dat elk kind in het Nederlandse onderwijs de kans krijgt om zich optimaal te ontplooiën. Het Nederlandse onderwijs kan hierin goed voorzien. De uitdaging is te voorkomen dat met de opkomst van het schaduwonderwijs de portemonnee van ouders via een omweg alsnog de kansen van kinderen bepaalt.

Noten

1. Min. OCW, 2013.
2. Compendium voor de leefomgeving, 2018.
3. CBS, 2017.
4. CBS, 2012.
5. SCP, 2014.
6. Zie: Van de Werfhorst, 2015.
7. Elffers, 2018.
8. Baker, 2011.
9. Van de Werfhorst & Dronkers, 2016.
10. Lucas, 2001.
11. Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015.
12. Elffers & Jansen, 2019.
13. Zie: Elffers et al., 2019.
14. Bray, 1999.
15. Elffers, 2018.
16. De Geus & Bisschop, 2017.
17. Elffers, 2018.
18. Elffers, 2018.
19. Jansen, Jak & Elffers, *under review*.
20. De Geus & Bisschop, 2017.
21. Bray, 2011.
22. Elffers, 2018.
23. Verenigde Naties, 1948.

Literatuur

- Baker, D.P. (2011). The future of the schooled society: the transforming culture of education in postindustrial society. In: M.T. Hallinan (red.) *Frontiers in sociology of education*. Dordrecht: Springer.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Fundamentals of Educational Planning No.61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education*. Brussel: Europese Commissie.
- CBS (2012). Studeren loont. Inkomens van afgestudeerden in het mbo, hbo en wetenschappelijk onderwijs. *Sociaaleconomische trends, 2e kwartaal 2012*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- CBS (2017). *Meer hoogopgeleiden in alle beroepsklassen*. Via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/36/meer-hoogopgeleiden-in-alle-beroepsklassen>, gepubliceerd op 7-9-2017.

- Compendium voor de leefomgeving (2018). *Hoogopgeleiden*, 2017. Via: <https://www.clo.nl/indicatoren/nl2100-opleidingsniveau-bevolking>, gepubliceerd op 29 mei 2018.
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: AUP.
- Elffers, L., Fukkink, R., Jansen, D., Helms, R., Lusse, M., Timmerman, G. & Fix, M. (2019). *Aanvullend onderwijs: leren en ontwikkelen naast de school. Een verkennende schets van het landschap van aanvullend onderwijs in Nederland*. Amsterdam/Rotterdam/Groningen: NWA.
- Elffers, L. & Jansen, D. (2019). *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: de stand van kennis en openliggende vragen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Geus, W. de & Bisschop, P. (2017). *Licht op schaduwonderwijs. Onderzoek naar deelname aan en uitgaven voor schaduwonderwijs*. Utrecht: SEO/Oberon.
- Jansen, D., Jak, S. & Elffers, L. (under review). Functions of shadow education in school careers: a systematic review.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106 (6), 1642-1690.
- Min. OCW (2013). *Trends in beeld*. Den Haag: OCW.
- SCP (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Verenigde Naties (1948). *Universele verklaring rechten van de mens*. Via <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Werfhorst, H.G. van de (red.) (2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: AUP.
- Werfhorst, H.G. van de, Elffers, L. & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken, burgerschap*. Meppel: Ten Brink.
- Werfhorst, H.G. van de & Dronkers, J. (2016). Twee kanten van de meritocratie: trends in nominale en positionele ongelijkheid. in: P. de Beer & M. van Pinxteren (red.) *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* Amsterdam: AUP.

5. Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak

Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid¹

Folkert Kuiken



Folkert Kuiken is sinds 2005 aan de Universiteit van Amsterdam bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal en Meertaligheid vanwege de gemeente Amsterdam. Hij is aan dezelfde universiteit tevens wetenschappelijk directeur van het Instituut voor Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT).

Het belang van geletterdheid

Het is van een modern land als Nederland nauwelijks voor te stellen, maar Nederland telt maar liefst anderhalf miljoen functioneel analfabeten. Voor ruwweg twee derde zijn dat van huis uit Nederlanders, voor een derde Nederlanders met een migratieachtergrond. Het zijn mensen die niet goed in staat zijn hun post en administratie af te handelen, die moeite hebben met het lezen van de ondertiteling op tv, die hun belastingformulieren niet kunnen invullen, hulp nodig hebben bij het aanvragen van een tramabonnement, en ga zo maar door. Amsterdam telt 125.000 laaggeletterden, wat neerkomt op 18 procent van de totale Amsterdamse bevolking. Zuid telt met 9 procent het laagste percentage laaggeletterden, Zuidoost met 32 procent het hoogste.

De Nederlandse overheid is zich bewust van deze problematiek en is met het Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 een campagne tegen laaggeletterdheid gestart. Een van de streefdoelen in het plan was om het percentage leerlingen in het voortgezet onderwijs dat op of onder het laagste leesniveau scoort (en dientengevolge als laaggeletterd kan worden beschouwd) terug te dringen tot 10 procent. Dat is niet gelukt: in 2012 bedroeg het percentage 13,8 procent en het is sindsdien, zoals we verderop in deze bijdrage zullen zien, eerder gestegen dan gedaald. Om die reden heeft de

overheid de campagne voortgezet en wordt jaarlijks in totaal ruim 58 miljoen euro uitgetrokken voor het terugdringen van laaggeletterdheid.

Hoe lovenswaardig de acties van de overheid om laaggeletterdheid in te dammen ook zijn, nog belangrijker is om te voorkomen dat er nieuwe laaggeletterden bij komen. Dat betekent dat kinderen een goede taalvaardigheid moeten ontwikkelen en van jongs af aan met alle mogelijke vormen van het schrift in aanraking moeten worden gebracht. Helaas wordt in het onderwijs vaak nog niet voldoende aandacht besteed aan de benodigde lees- en schrijfvaardigheid.² Dat is des te zorgelijker, omdat leesvaardigheid een belangrijke voorspeller van schoolsucces is.³ Om die reden is het van cruciaal belang dat leerlingen een goede leesvaardigheid ontwikkelen. Uit Amerikaans onderzoek⁴ blijkt dat goede lezers betere banen en hogere salarissen hebben, meer aan cultuur en sport doen en zich vaker inzetten als vrijwilliger. Zwakke lezers daarentegen beëindigen vaker voortijdig hun opleiding, zijn vaker werkloos en zitten vaker in de gevangenis. Leesvaardigheid helpt dus niet alleen in de schoolloopbaan, maar is mogelijk ook cruciaal voor de ontwikkeling van goed burgerschap. De Amerikaanse onderzoekers vatten deze resultaten samen met de slogan: 'Good readers make good citizens.'

Zorgen over leesvaardigheid

Kinderen die 'leesrijp' zijn, moeten voldoen aan een aantal zogeheten leesvoorwaarden, zoals een zekere mate van metalinguïstisch bewustzijn om te kunnen reflecteren op taal en om de betekenis van taal los te kunnen koppelen van de vorm. Daarnaast moet hun fonologisch bewustzijn dusdanig ontwikkeld zijn, dat ze weten dat woorden uit afzonderlijke klanken bestaan en dat een woord als 'roos' rijmt op 'boos' of 'doos'. In Nederland leren de meeste kinderen lezen in groep 3. Dat begint met technisch lezen, waarbij kinderen onder andere leren om klanken te onderscheiden (auditieve discriminatie), klanken samen te voegen tot woorden (auditieve synthese), letters te onderscheiden (visuele discriminatie) en losse letters samen te voegen tot woorden (visuele synthese). Ook kinderen met onvoldoende woordkennis van het Nederlands kunnen technisch leren lezen en de klanken c.q. letters 'h-e-k-s' samenvoegen tot het woord 'heks'. Maar als ze niet weten wat het woord 'heks' betekent, dan schieten ze daar weinig mee op. Over het algemeen wordt aangenomen dat kinderen over een woordenschat van minimaal 3000 woorden moeten beschikken om te leren lezen en schrijven. Zoals leesvaardigheid een belangrijke voorspeller is van schoolsucces, is een goede woordenschat een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid.⁵

Problemen bij technisch lezen

Bij de meeste kinderen levert het technisch lezen geen problemen op, maar dat is niet voor iedereen het geval. Dat blijkt uit een studie naar de technische leesvaardigheid van Amsterdamse leerlingen in groep 3, 4 en 5, die in drie minuten zoveel mogelijk woorden moesten oplezen.⁶ Het percentage uitvallers op deze zogeheten Drieminutentoets bedroeg 21 procent halverwege groep 3 en was aan het eind van groep 3 teruggelopen tot 14 procent. Maar in plaats van dat dit percentage in het jaar daarop daalde, was dit aan het eind van groep 4 opgelopen tot 23 procent, terwijl het in groep 5 op hetzelfde niveau bleef. Dat betekent dat men bij bijna een kwart van de leerlingen te snel is overgegaan op begrijpend lezen in plaats van extra ondersteuning te bieden bij het technisch lezen. Krijgen leerlingen die steun niet, dan lopen zij het risico om later de nieuwe generatie van functioneel analfabeten te worden. Dat zou ook kunnen verklaren waarom we geen sterke daling zien bij het aantal laaggeletterden in Nederland, ondanks alle inspanningen van de overheid op dat gebied. Zo steeg in de periode van 1994 tot 2012 het percentage laaggeletterden onder 45-plussers van 9,4 naar 11,9 procent.⁷ Dat zijn mensen die ooit wel hebben leren lezen en schrijven, maar daarin altijd zwak zijn gebleven en er geen plezier aan beleven, zodat ze de omgang met het schrift na afronding van de schoolcarrière zoveel mogelijk hebben vermeden, een klassiek voorbeeld van *use it or lose it*.

Problemen bij begrijpend lezen

Kijken we naar de leesvaardigheid van al wat oudere leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, dan is ook daar reden tot zorg.⁸ Uit het PIRLS-onderzoek, een internationale studie naar leesprestaties van leerlingen in groep 6, blijkt dat de leesvaardigheid van Nederlandse basisschoolleerlingen geleidelijk aan daalt.⁹ Omdat lezen in andere landen verbeterde, staat Nederland niet meer in de internationale top: van de tweede plaats in 2001 zakten we naar de veertiende in 2016. Nederlandse leerlingen hebben opmerkelijk weinig plezier in lezen; in geen van de vijftig landen uit de PIRLS-studie lezen leerlingen met zo weinig plezier als in Nederland. Verder is opvallend dat de leesvaardigheid sterk per school verschilt, ook bij een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Het percentage leerlingen dat het basisonderwijs laaggeletterd verlaat, is gestegen van nog geen 1,4 procent in 2015 tot 2,2 procent in 2017. Het gaat om zo'n 3500 leerlingen die het fundamentele niveau niet halen.

In het voortgezet onderwijs zien we een soortgelijke tendens. Uit de internationale PISA-studie blijkt dat de leesprestaties van 15-jarige leerlingen in het voortgezet onderwijs achteruitgaan.¹⁰ Leerlingen presteren minder goed dan leerlingen in 2003 en 2006. Ondanks kleine fluctuaties is er de afgelopen twee decennia sprake van een dalende trend. Net als in het basisonderwijs heeft Nederland in internationaal opzicht bij prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs geen topositie meer, maar behoort het nu tot de subtop. Het percentage laaggeletterde 15-jarigen, dat wil zeggen leerlingen die op het laagste leesniveau scoren, neemt toe: van 11,5 procent in 2003 naar 17,9 procent in 2015.

Onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in de eerste drie klassen van twaalf scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam-West bevestigt dit beeld.¹¹ Tegelijkertijd wordt in dat onderzoek de relatie tussen opleidingsniveau en taalvaardigheid bekrachtigd die we ook uit andere studies kennen: hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, des te beter de resultaten van hun kinderen op begrijpend lezen en woordenschat. Voor taalzwakke leerlingen is het dus van groot belang dat ze op een school terechtkomen waar hun taalontwikkeling extra wordt ondersteund en gestimuleerd.

Compensatieprogramma's en gewichtenregeling

Hoe kan nu worden voorkomen dat leerlingen hun schoolcarrière afsluiten met een taalachterstand die leidt tot een zwakke lees- en schrijfvaardigheid? Die vraag is ook in het verleden al vaak gesteld, maar tot een afdoend antwoord heeft dat nog niet geleid.

Arbeiderskinderen

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw ging de aandacht vooral uit naar arbeiderskinderen. Dat was te danken aan de Britse socioloog Bernstein¹², die in lagere sociale milieus het gebruik van een *restricted code* signaleerde, waarbij op een informele manier in korte, weinig complexe zinnen wordt gecommuniceerd. Dit staat in contrast met het gebruik in hogere sociale milieus van een *elaborated code*, die gekenmerkt wordt door formeler taalgebruik met langere en complexere zinnen, waarin meer wordt toegelicht en uitgelegd. Omdat de *elaborated code* ook in het onderwijs wordt gehanteerd, werden arbeiderskinderen bij binnenkomst op school al op achterstand gezet. Dat leidde tot de introductie van zogeheten

compensatieprogramma's,¹³ met als doel 'de schoolgeschiktheid van arbeiderskinderen te vergroten en hun zo betere kansen te geven om door te stromen naar voortgezette opleidingsvormen en deze met succes te doorlopen'.¹⁴

De Nieuwe Taalaanpak

Een voorbeeld van zo'n programma was het *Innovatieproject Amsterdam* van de Amsterdamse psycholoog Van Calcar¹⁵, dat gelanceerd werd als een 'democratiseringsinitiatief', gericht op het verbeteren van de prestaties van leerlingen op het gebied van taal, wereldoriëntatie, rekenen en sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarbij werd de reguliere taalmethode vervangen door een thematische aanpak, waarin de eigen verhalen en ervaringen van kinderen centraal stonden, die vervolgens in taaldrukwerkplaatsen op schrift werden gesteld. Maar deze Nieuwe Taalaanpak leidde niet tot het gewenste resultaat. Enerzijds doordat leerkrachten het lastig vonden om continuïteit in het leerstofaanbod aan te brengen; anderzijds doordat ze geconfronteerd werden met nieuwe groepen leerlingen die veel extra tijd en aandacht vergden, omdat ze het Nederlands niet of nauwelijks machtig waren: kinderen van 'gastarbeiders', die door gezinshereniging naar Nederland kwamen.

Gewichtenregeling

De komst van deze kinderen leidde mede tot de invoering van de zogeheten gewichtenregeling. Deze maatregel werd in 1985 ingevoerd in het kader van het onderwijsstimuleringsbeleid en onderwijsvoorrangsbeleid, waarvoor Van Calcar¹⁶ met zijn ideeën de basis had gelegd. De gewichtenregeling houdt in dat leerlingen met een risico op een onderwijsachterstand een zwaarder 'gewicht' krijgen toegekend, zodat scholen voor deze kinderen meer formatieplaatsen tot hun beschikking krijgen. Aanvankelijk is daarbij onderscheid gemaakt tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond, maar in 2006 is besloten om etnische herkomst buiten beschouwing te laten. Sindsdien vormt het opleidingsniveau van beide ouders het enige criterium voor het bepalen van de 'zwaarte' van de leerling.

Cohortonderzoek

Om vast te stellen of prestaties van achterstandskinderen verbeteren, vindt cohortonderzoek plaats; in het basisonderwijs was dat vanaf 1988

het LEO- en PRIMA-cohortonderzoek, en in het voortgezet onderwijs vanaf 1989 het PRIMA-VO en VOCL-onderzoek. In 2005 zijn de cohorten met elkaar geïntegreerd onder de naam COOL⁵⁻¹⁸. Uit analyses van deze cohortdata over de periode 1994-2007 blijkt dat er ondanks de gewichtenregeling in het basisonderwijs nog steeds aanzienlijke verschillen in taalvaardigheid bestaan tussen verschillende groepen leerlingen.¹⁷ Over het algemeen geldt dat leerlingen beter presteren naarmate hun ouders hoger zijn opgeleid, maar etnische herkomst is eveneens van belang. Ook als rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van de ouders, blijven leerlingen met een migratieachtergrond in het basisonderwijs achter bij van huis uit Nederlandstalige achterstandsleerlingen.¹⁸ Dat is vooral bij taal het geval en in mindere mate bij rekenen. Om die reden is door onderzoekers voorgesteld om etnische herkomst weer als criterium in de gewichtenregeling op te nemen.¹⁹ Wel is het zo dat leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met 1994 een forse inhaalslag hebben gemaakt. Voor van huis uit Nederlandstalige achterstandsleerlingen geldt dat niet. In het voortgezet onderwijs is het opleidingsniveau van de ouders de belangrijkste voorspeller voor taalvaardigheid.

Naar opbrengstgericht onderwijs

In de afgelopen decennia is ook in Amsterdam veel geëxperimenteerd met de bestrijding van onderwijsachterstanden. In lijn met de tijdgeest lag het accent daarbij aanvankelijk vooral op de zelfontwikkeling en zelfontplooiing van kinderen. Naarmate taalachterstanden zich scherper begonnen af te tekenen, oplopend van een tot zelfs twee jaar aan het eind van groep 8, vond men het tijd om de doelstellingen van het onderwijs en de weg daarnaartoe kritisch tegen het licht te houden. Met het in 1994 gepubliceerde rapport 'Naar betere resultaten' werd in Amsterdam een beleidsomslag ingezet die gekenmerkt wordt door opbrengstgericht onderwijs. Deze aanpak sluit aan bij onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs²⁰ waarin werd vastgesteld dat scholen die systematisch hun toetsgegevens analyseren betere resultaten behalen. Het inspectierapport noemt ook andere werkzame elementen die taalsterke scholen onderscheiden van taalzwakke scholen: een efficiënte tijdsbesteding, een taakgericht leerklimaat, kwalitatief goede instructie, een actieve rol van de leerlingen, en afstemming van het didactisch handelen op verschillen tussen leerlingen. Kenmerken, kortom, die te maken hebben met concreet leerkrachtgedrag. Zij zijn het die voor leerlingen het verschil kunnen maken.

Taalbeleid

Hoewel er in de loop der jaren meer aandacht is gekomen voor taalbeleid, lopen de inhoud en vorm van dit beleid nogal uiteen. Dat blijkt alleen al uit de benamingen van de genomen beleidsmaatregelen. Hoewel al deze maatregelen met elkaar gemeen hebben dat ze zijn gericht op kwaliteitsverbetering van het onderwijs, leggen ze verschillende accenten wat doel en doelgroep betreft. Enkele voorbeelden. Bij *Klaar voor de start* lag de focus op het jonge kind; de *Kwaliteitsaanpak basisonderwijs Amsterdam* heeft het aantal zwakke scholen in Amsterdam drastisch gereduceerd; het doel van *De laatste generatie met een taalachterstand* was om taalachterstanden uit te bannen; met *Internationalisering en meertaligheid* moeten kinderen tot wereldburgers worden; de *Kansenaanpak Primair Onderwijs* wil alle leerlingen gelijke kansen bieden.

Onderwijstijdverlenging

Het voert te ver om in deze bijdrage uitgebreid op al deze maatregelen in te gaan. Wel kan worden opgemerkt dat de interventies die in de afgelopen decennia zijn ontwikkeld, op de een of andere manier alle een vorm van onderwijstijdverlenging betreffen: voor- en vroegschoolse educatie (vve), schakelklassen, kopklassen, zomer- en vakantiescholen en de verlengde schooldag.

Voorafgaand aan groep 1 kunnen ouders hun kinderen vanaf tweeënhalf jaar laten deelnemen aan de vve, waar gewerkt wordt met specifieke programma's om de totaalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren.²¹ *Schakelklassen* vormen een soort tussenjaar waarin zwaktaalvaardige leerlingen gedurende een jaar lang extra ondersteund worden bij het vergroten van hun taalvaardigheid. Onderzoek naar het effect van schakelklassen laat over de gehele linie een positief effect op de taalprestaties van de leerlingen zien.²² *Kopklassen* zijn op te vatten als een soort schakelklas tussen groep 8 en de brugklas van het voortgezet onderwijs, speciaal bedoeld voor leerlingen die intelligent genoeg zijn om door te kunnen stromen naar hogere vormen van voortgezet onderwijs, maar vanwege hun taalvaardigheid een lager advies krijgen. Dankzij de kopklas slagen veel leerlingen erin om naar een hoger schooltype door te stromen.²³ *Zomer- en vakantiescholen* betreffen, zoals het woord aangeeft, extra onderwijs tijdens de zomer- en vakantieperiode; op deze manier probeert men de beruchte zomerdip van leerlingen te voorkomen. Volgens Amerikaans onderzoek is voor dit soort initiatieven jaarlijks een investering van minstens driehonderd uur extra

onderwijstijd nodig.²⁴ Ondanks het feit dat de Amsterdamse Zomerschool en de Vakantieschool Taal op niet meer dan een derde van dat aantal uitkomen, zijn de evaluaties van deze vakantiescholen bemoedigend.²⁵ Bij verlengde leertijd kan gedacht worden aan ondersteuning na schooltijd, zoals die bijvoorbeeld in het kader van een *leerlab* wordt gegeven. Naar deze vorm van onderwijstijdverlenging is nog weinig onderzoek verricht.²⁶

Resumerend lijkt het erop dat al deze verschillende vormen van onderwijstijdverlenging in enigerlei mate bijdragen tot het remediëren van onderwijsachterstanden, al moet daarbij steeds in het achterhoofd worden gehouden dat niet alleen onderwijstijdverlenging an sich, alsook de inhoud van het programma en de docenten die dit uitvoeren het verschil maken. Met andere woorden: "Time cannot be considered in isolation; its impact is governed by the user."²⁷

Kansenaanpak

Hoewel al deze interventies in meer of mindere mate effect sorteren, voelen scholen zich er ook door beknot vanwege de strikte eisen en regels waaraan ze bij de aanvraag van bijvoorbeeld een schakelklas of vakantieschool moeten voldoen. Amsterdam heeft er daarom in het kader van de Kansenaanpak Primair Onderwijs (in het vervolg Kansenaanpak) voor gekozen om scholen meer vrijheid te geven en volledig zelf te laten bepalen naar welk type interventie hun voorkeur uitgaat en hoe zij deze vormgeven.²⁸ Een tweede beleidswijziging is dat de hoogte van het bedrag dat aan een school wordt toegewezen bepaald wordt door het aantal doelgroep leerlingen op de betreffende school. Op die manier probeert Amsterdam zich ervan te verzekeren dat het geld ook echt terechtkomt bij de leerlingen die dit het hardste nodig hebben. In Amsterdam gaat het om een groep van ongeveer 16.600 leerlingen.

Pilotstudie

In het schooljaar 2018-2019 is de Kansenaanpak van start gegaan. In het jaar daaraan voorafgaand is op vijf scholen een pilotstudie uitgevoerd.²⁹ Zoals verwacht hebben alle vijf scholen een interventie ontwikkeld die bij hun eigen werkwijze en leerlingenpopulatie past. Scholen geven aan zich daardoor meer eigenaar van de interventie te voelen. Uiteraard leidde dat tot inhoudelijke verschillen tussen de interventies: van woordenschat tot begrijpend lezen en van onderzoekend leren tot focus op zelfvertrouwen en

sociaal-emotionele ontwikkeling. De belangrijkste les die uit deze pilot kan worden getrokken is het nut van een zorgvuldige selectie van de leerlingen die aan de interventie deelnemen; het opstellen van concrete doelen en verwachtingen, en nagaan in hoeverre de gestelde doelen worden behaald. Daarnaast gaven leerkrachten aan behoefte te hebben aan ondersteuning en professionalisering. Verder worstelen scholen vooral met de manier waarop ze ouders bij hun activiteiten kunnen betrekken.

Huidige stand van zaken

In 2018 hebben 184 Amsterdamse basisscholen een aanvraag ingediend voor een interventie ter bevordering van kansengelijkheid, en deze gehonoreerd gekregen. Uit een inventarisatie van de voorgestelde interventies³⁰ blijkt dat veel scholen daarbij inzetten op woordenschat (87) en begrijpend lezen (82). Enerzijds is het navrant dat deze twee onderwerpen blijkbaar nog steeds het grootste knelpunt vormen; anderzijds strekt het scholen tot eer dat ze deze onderwerpen tot speerpunt van hun interventie maken. Populair zijn ook ouderbetrokkenheid (75) en rekenen (62), op afstand gevolgd door technisch lezen (27), spelling (18), schrijven (7), spreken (4) en luisteren (3). Wat de vorm van de interventie betreft, kiezen scholen vooral voor een traditionele schakelklas (57) of voor een leerlab (44).

Net als in de pilot zijn scholen niet altijd even duidelijk in het selecteren van leerlingen voor de betreffende interventie. Doelgroepbepalingen als 'de NT2-kinderen'³¹ of 'de groepen 1 t/m 8' zijn te breed. Voorbeelden van betere omschrijvingen zijn 'leerlingen uit groep 5 met een lage C- of D-score'³² of 'leerlingen uit groep 3 die de einddoelen van groep 2 en 3 op het gebied van taal nog niet hebben behaald in een deeltijd schakelklas'. Ook de formulering van doelen laat soms te wensen over en beperkt zich tot algemeenheden als 'de leerlingen beschikken over een grotere taalvaardigheid' of 'we richten ons op NT2-kinderen door ze extra te begeleiden'. Gelukkig komen we ook specifiekere omschreven en duidelijk verifieerbare doelstellingen tegen als 'leerlingen uit groep 5 behalen een III-, IV- of V-score op minimaal twee toetsen: Drieminutentoets, Spelling, Begrijpend lezen, Woordenschat' of 'op de Drieminutentoets is 80 procent van de kinderen één niveauwaarde gestegen ten opzichte van de beginmeting'. Zolang de leerdoelen niet SMART³³ worden geformuleerd, wordt het ook lastig om vast te stellen of deze worden gerealiseerd. Juist een evaluatie van de gepleegde interventie is belangrijk, indachtig dat op meer dan driekwart van de basisscholen de prestaties van leerlingen verbeteren als leerkrachten meer opbrengstgericht werken.³⁴

Halverwege het schooljaar 2018-2019 is op 15 van de 184 scholen een inhouds- en procesevaluatie uitgevoerd. Uit lesobservaties en interviews met leerkrachten en directie blijkt dat alle vijftien scholen druk bezig zijn uitvoering te geven aan de voorgenomen interventie. In hoeverre de interventies effectief zijn voor het bevorderen van de taalvaardigheid zal aan het eind van het schooljaar uit een productevaluatie moeten blijken, nadat de scholen verantwoording hebben afgelegd van de bereikte resultaten.

Tot slot

Ondanks allerlei maatregelen om kansengelijkheid te bevorderen, zowel op nationaal als lokaal niveau, stellen we vast dat er nog steeds leerlingen zijn die de school binnenkomen met een achterstand en deze ook weer met een achterstand verlaten. Om die reden is specifiek beleid nog steeds nodig, of daar nu een etiket als compensatieprogramma, onderwijstijdverlenging of kansenaanpak op wordt geplakt. Dit sluit aan bij een pleidooi van de Onderwijsraad³⁵ voor handhaving van achterstandsmiddelen en een andere verdeelsystematiek. Met de Kansenaanpak geeft de gemeente Amsterdam daar gevolg aan. De vrijheid die scholen hebben om invulling aan de interventie te geven, vergroot het eigenaarschap van de scholen. Maar deze elementen vormen nog geen garantie voor het welslagen van de Kansenaanpak. Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor zowel gemeente, scholen, leerkrachten als onderzoek.

De rol van de gemeente is vooral beleidsvormend en faciliterend: zij initieert beleid, zet dit uit en stelt daarvoor middelen ter beschikking. Maar er is meer. Gelet op de ervaringen van de afgelopen jaren betekent het ook dat scholen ondersteuning moeten krijgen bij de formulering van een aanvraag, bijvoorbeeld in de vorm van een helpdesk. Verder moeten er geregeld kennisuitwisselingsbijeenkomsten tussen scholen plaatsvinden waar *good practices* en tips & tops gedeeld kunnen worden. Dergelijke bijeenkomsten dragen bij aan de professionalisering van leerkrachten. Overigens valt in dat verband ook te denken aan een uitgebreider professionaliseringstraject, zoals dat eerder heeft plaatsgevonden en dat ook op langere termijn resulteerde in significant betere leerkrachtcompetenties.³⁶ Daarnaast moet de gemeente onderzoek uitzetten om de effecten van de beleidsinterventie vast te stellen.

Scholen en leerkrachten hebben in de eerste plaats een inhoudelijke en uitvoerende taak. Zij bepalen de inhoud van de interventie, de doelgroep en de leerdoelen. Zoals eerder is opgemerkt is het daarbij belangrijk dat scholen

de doelgroepleerlingen nauwkeurig selecteren en de leerdoelen zo SMART mogelijk specificeren. Dat houdt in dat een school niet in een en hetzelfde jaar op alles hoeft in te zetten. In plaats van vier of vijf ballen tegelijkertijd in de lucht te moeten houden, is een beperkt leerdoel met een selecte groep leerlingen vaak overzichtelijker en efficiënter. In een volgend jaar komt dan wel een andere doelgroep en/of een ander leerdoel aan bod. Kernwoorden zijn in dat verband dus: selecteren, specificeren en faseren. Naast een inspanningsverplichting moeten scholen ook verantwoording afleggen over de uitgevoerde interventie. Scholen krijgen daarin veel vrijheid: behaalde resultaten kunnen worden aangetoond door middel van toetsresultaten, maar ook door observatieverslagen, concrete producten van leerlingen, filmpjes, leerlingportfolio's, enzovoort. Ook hier geldt: hoe duidelijker het leerdoel is geformuleerd, hoe eenvoudiger het is om voortgang op het betreffende gebied vast te stellen. Daarnaast moeten scholen aan professionalisering van het team werken. Zo mogelijk wordt de beste leerkracht op de interventie gezet, vindt er regelmatig intervisie tussen leerkrachten plaats, en worden ze in staat gesteld om aan kennisuitwisselingsbijeenkomsten en/of andere na- en bijscholingsactiviteiten deel te nemen.³⁷

Onderzoekers vervullen bij de implementatie van onderwijsinterventies vooral een evaluerende rol. Hun taak is het om door middel van onderzoek na te gaan wat het effect van de betreffende interventie is, zowel op de korte als op de langere termijn. Zij vormen daarmee een belangrijke schakel tussen de onderwijspraktijk en het beleid. Aan interventies die weinig zoden aan de dijk zetten, moet een halt worden toegeroepen, terwijl veelbelovende interventies vooral moeten doorgaan. Want als er één ding is waarnaar het onderwijs snakt, dan is het wel continuïteit, zowel wat het beleid als de praktijk betreft.

Noten

1. Bij deze publicatie is gebruikgemaakt van Kuiken (2014a, 2014b, 2016).
2. Kuhlemeier et al. (2013, 2014).
3. Burke et al. (2009); Marulis & Neuman (2010).
4. OECD (2007).
5. Gorey (2001); Loeb et al. (2007).
6. Houtveen et al. (2009).
7. Buisman et al. (2013).
8. Inspectie van het Onderwijs (2018).
9. Gubbels, Netten & Verhoeven (2017).
10. Feskens, Kuhlemeier & Limpens (2016).

11. Welie (2013).
12. Bernstein (1960, 1962).
13. Brands & Leufkens (1968); Brands (1969).
14. Brands (1977: 48).
15. Van Calcar (1977).
16. Van Calcar (1980).
17. Roeleveld et al. (2011).
18. Driessen (2010).
19. Ledoux et al. (2015).
20. Inspectie van het Onderwijs (2008).
21. Zie hierover de bijdrage van Fukkink in deze bundel.
22. Mulder et al. (2008, 2009).
23. Mulder et al. (2011, 2012); Goorhuis (2016).
24. Silva (2007); Mass 2020 (2010); Rocha (2008).
25. Kekić & Kuiken (2012); Slaap & Kuiken (2013); Meer (2014).
26. Een uitzondering hierop vormt Boekeloo (2014).
27. Farbman (2012).
28. Gemeente Amsterdam (2017).
29. De Kroon (2018).
30. Kuiken (2018).
31. NT2 staat voor Nederlands als tweede taal.
32. Toetsscores worden vaak weergegeven op een continuüm van A (hoogste score) tot E (laagste score).
33. SMART is een acroniem voor Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden.
34. Inspectie van het Onderwijs (2008).
35. Onderwijsraad (2013).
36. Gaikhorst (2014).
37. Zie voor ideeën over effectieve professionaliseringsactiviteiten ook de bijdrage van Gaikhorst, Geven en Baan in deze bundel.

Literatuur

- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology*, 11, 271-276.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, 221-240.
- Boekeloo, E. (2014). *Na schooltijd naar school. Onderzoek naar het effect van een naschools programma op de reken- en taalprestaties van basisschoolleerlingen met een leerachterstand*. Masterscriptie Onderwijskundig ontwerp en advisering. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brands, J. (1969). Onderwijs, taalgebruik en sociale omgeving – een pleidooi voor een interdisciplinair onderzoek. *LINK*, 5/6, 45-54.

- Brands, J. (1977). *Kompensatieonderwijs, school en milieu*. Nijmegen: LINK.
- Brands, J. & Leufkens, N. (1968). Taalgebruik in het onderwijs. *Socio-data* 6 mei 1968, 131-141.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W. & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Burke, M.D., Hagan-Burke, S., Kwok, O. & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Calcar, C. van (1977). *Innovatieproject Amsterdam. Deel 1: Bronnenboek. Deel II: Tussenstand*. Amsterdam: Van Genneep.
- Calcar, C. van (1980). *Innovatieproject Amsterdam. Eindverslag: Een opening*. Amsterdam: Van Genneep.
- Driessen, G. (2010). Opleiding en taal cruciaal. *Special COOL*⁵⁻¹⁸. *Didaktief* 6, 1-3.
- Farbman, D. (2012). *The case for improving and expanding time in school: a review of key research and practice*. The National Center on Time & Learning.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Gemeente Amsterdam (2017). *Kansenaanpak Primair Onderwijs. Tegengaan van onderwijsachterstanden in Amsterdam*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Goorhuis, S. (2016). *Het rendement van de Amsterdamse kopklas. Een onderzoek naar de schoolloopbaan van voormalige kopklasleerlingen*. Scriptie duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Houtveen, A.A.M., Velde, V. van der, Brokamp, S.K. & Spaans, G.A. (2009). *Goed taalbeleid is het halve werk. Rapportage Taalbeleid Onderwijsachterstanden over het schooljaar 2007-2008*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kekić, S. & Kuiken, F. (2012). *Eindevaluatie Vakantieschool Taal 2011-2012*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kroon, A.B. de (2018). *Amsterdamse innovaties voor het tegengaan van taalachterstanden. Een meervoudige case study naar vijf taalinterventies op basisscholen in Amsterdam*. Masterscriptie Duale Master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. PPOON-reeks 54. Arnhem: Citogroep.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO*. PPOON-reeks 53. Arnhem: Citogroep.
- Kuiken, F. (2014a) *De laatste generatie met een taalachterstand? Forum Essays Gelijke kansen in het onderwijs*. Utrecht: Forum Instituut voor Multiculturele Vraagstukken.
- Kuiken, F. (2014b) Van een dubbeltje naar een stuiver meer. Het belang van een rijk taalaanbod. In L. Michon & J. Slot (red.) *Armoede in Amsterdam. Een stadsbrede aanpak van hardnekkige armoede* (pp. 109-119). Amsterdam: Bureau Onderzoek en Statistiek van de gemeente Amsterdam.
- Kuiken, F. (2016). Werken aan taalvaardigheid in de meertalige stad. In R. Fukkink & R. Oostdam (red.) *Van startbekwaam naar stadsbekwaam* (pp. 247-258). Bussum: Coutinho.
- Kuiken, F. (2018). *Randvoorwaarden voor kansengelijkheid in het primair onderwijs*. Symposium Kansengelijkheid in het primair onderwijs. Amsterdam, 26-9-2019.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Veen, A., Karssen, M., Daalen, M. van, Blok, H., Kuiper, E., Dijkers, L., Mulder, L., Fettelaar, D. & Driessen, G. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid onderzocht. Werkt het zoals bedoeld? Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS*.
- Loeb, S., Bridges, M. Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52-66.
- Marulis, L.M. & Neuman, S.B (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- Mass 2020 (2010). *More time for learning: Promising practices and lessons learned. Massachusetts expanded learning time initiative. 2010 Progress report*. Boston.

- Meer, M. (2014). *Evaluatieonderzoek Vakantieschool Taal 2013-2014*. Scriptie duale master Nederlands als tweede taal en meertaligheid. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der, Oud, W., Daalen, M. van & Roeleveld, R. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit /SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/08*. Nijmegen/Amsterdam: ITS Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M. & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Paas, T. & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas. Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit/SCO-Kohnstamm Instituut.
- OECD (2007), *Science competencies for tomorrow's world: results from PISA 2006*. Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Onderwijsraad (2013). *Vooruitgang boeken met achterstandsmiddelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reynolds, A.J. & Temple, J.A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109-139.
- Rocha, E. (2008). *Expanding learning time in action. Initiatives in high-poverty and high-minority schools and districts*. Washington DC: Center for American Progress.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J. & Meijer, J. (2011). *Doelgroep-leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Silva, T. (2007). *On the clock. Rethinking the way schools use time*. Washington DC: Education Sector Reports.
- Slaap, C. & Kuiken, F. (2013). *Evaluatie Vakantieschool Taal 2012-2013. Eindrapportage*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Welie, C.J.M. (2013), *Onderzoeksrapportage project OTAW. Taalvaardigheid in Amsterdam-West*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

6. High Dosage Tutoring: een remedie tegen kansenongelijkheid in Amsterdam?

Bowen Paulle, Joppe de Ree, Anne Kielman



Bowen Paulle is universitair docent sociologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is auteur van *Toxic Schools: High poverty education in New York and Amsterdam* (University of Chicago Press, 2013). Via SEPP (www.uva.nl/sepp) richt Paulle zich op potentieel schaalbare interventies voor kansarme kinderen en hun verzorgers. Eerder werk is onder andere verschenen in de *European Journal of Sociology*, *Ethnography*, *European Journal of Social Theory*, *Intercultural Education*, en de *Journal of Ethnic and Migration Studies*.



Joppe de Ree is verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Nadat hij in 2010 naar Indonesië vertrok voor een baan bij de Wereldbank, raakte hij geïnteresseerd in de oorzaken van de soms grote verschillen in onderwijsuitkomsten tussen landen, scholen en individuen. Tegenwoordig richt hij zich vooral op de Nederlandse context. Eerder werk is onder andere verschenen in de *Quarterly Journal of Economics*, de *Journal of Public Economics* en de *Journal of Development Economics*.



Anne Kielman is directeur van Stichting The Bridge Learning Interventions (www.tbli.nl). De stichting richt zich op het implementeren van *evidence based* interventies, waaronder High Dosage Tutoring (HDT), die kinderen en hun verzorgers een meer hoopvolle toekomst bieden en kansenongelijkheid reduceren. Kielman rondde een master af in Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken waarbij ze voor haar afstudeerscriptie *mixed methods*-onderzoek deed naar de samenhang tussen HDT en ouderbetrokkenheid. Daarnaast is zij als tutor en Site Director betrokken geweest bij opzet en uitvoering van verschillende HDT-projecten.

Inleiding

Het verbeteren van de kansen en de onderwijsprestaties van (sociaal-economisch) achtergestelde leerlingen is in Nederland een beleidsprioriteit geworden. Wel of niet gemotiveerd door indicaties van toenemende ongelijkheid in het onderwijs en segmentering – zowel in het onderwijsveld als in de samenleving – (zie o.a. Onderwijsinspectie, 2016; 2017; Onderwijsraad, 2018) zoeken beleidsmakers en bestuurders van onderwijsinstellingen voortdurend naar interventies die (de meest) kwetsbare jongeren in onze samenleving vooruit kunnen helpen.

Hoe nu verder? Het probleem van de ongelijke kansen in het onderwijs is hardnekkig en ongunstig voor de loopbanen en toekomstperspectieven van de meest kwetsbare jeugd (Davis-Kean, 2005; Eamon, 2005). De complexiteit van de problematiek vraagt naar onze smaak om een systematische aanpak. Gelukkig worden veelbelovende (en schaalbare) onderwijsinterventies voor kansarme leerlingen (en hun verzorgers) voorzichtig ontwikkeld, zorgvuldig geïmplementeerd en vervolgens rigoureus onderzocht. Wetenschappelijk onderzoek, maar ook *best practices* en *feedback-loops* vanuit de praktijk, kunnen elkaar versterken en nieuwe inzichten opleveren.

In dit essay beschrijven we hoe we (met verschillende partners) een intensieve en al eerder zorgvuldig onderzochte onderwijsinterventie uit de VS in Nederland hebben geïmplementeerd en onderzocht. Deze benadering heet High Dosage Tutoring (HDT), in Nederland ook bekend als 'Matching-programma' (CPB, 2016: 63, 70, 156-158, 174, 180). Het programma werkt in

het kort als volgt. Leerlingen zitten in een vast ‘team’ van twee leerlingen en een tutor, normaal gesproken een jaar lang, elke dag een uur onder schooltijd. Tijdens dat lesuur wordt er intensief gewerkt aan rekenen en/of wiskunde (in de VS zijn er ook eerste experimenten met taal). Het doel op de lange termijn is de interventie te testen, door te ontwikkelen, en bij succes verder op te schalen in Nederland. Geïnspireerd door de successen in de VS (Cook et al., 2015) hadden we het vermoeden dat leerproblemen in Nederland effectief zouden kunnen worden aangepakt met HDT. Ons onderzoek levert de wetenschappelijke onderbouwing dat HDT ook ‘werkt’ in de Nederlandse context, en ook bij kwetsbare leerlingen uit kansarme milieus. De eerste resultaten laten zien dat er voor veel leerlingen aan de onderkant van de vaardigheidsverdeling veel meer groeimogelijkheden zijn dan vaak wordt gedacht. Een intensieve interventie als HDT biedt de begeleiding die deze groep leerlingen (blijkbaar) goed kan gebruiken om zich beter te ontwikkelen.

HDT gaat over het creëren van een gestructureerde, persoonlijke en motiverende leeromgeving voor de meest kansarme kinderen. Het doel is niet alleen ‘beter leren rekenen’, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling (zelfvertrouwen, vertrouwen in anderen, zelfcontrole, *growth mindset*, et cetera) aan te spreken door bijvoorbeeld samen met de tutor ‘succeservaringen’ te vieren. Voor dit soort ervaringen is rekenen bij uitstek een geschikt vak omdat door veel oefening er snel resultaat gezien kan worden. Tot nu toe zijn HDT-projecten geïmplementeerd aan het einde van het primair onderwijs (PO) of in het voortgezet onderwijs (VO). Een deel van de PO- en vooral ook VO-leerlingen heeft dan al een behoorlijke leerachterstand opgelopen, onder andere door hun vaak ongunstige sociale en/of economische achtergrond. Veel van deze leerlingen denken (en hebben zich aangeleerd) dat ze ‘niet kunnen rekenen’ of ‘niet kunnen leren’. Dit is vaak onnodig, zo suggereren de onderzoeksresultaten. Echter, dan is er wel een intensieve benadering nodig waarbij tutor en leerling alle zeilen bijzetten. Dit doet de tutor door ook de sociale omgeving van het kind intensief te betrekken bij de interventie. Met HDT wordt letterlijk geprobeerd de kansen binnen het onderwijs gelijk te trekken door kinderen de extra begeleiding en aandacht van een stabiele volwassene te bieden die voor hen normaal buiten handbereik is, en voor andere meer bevoordeelde kinderen zo vanzelfsprekend is (vgl. Putnam, 2015; zie ook Van de Werfhorst en Meijs, 2010, naar de invloed van *early tracking*).

Door de intensiteit van de interventie en de inzet van fulltime professionals (de Site Director en tutores) in plaats van bijvoorbeeld vrijwilligers, is HDT een kostbare benadering. Tegelijkertijd vormen het betrekken van het hele systeem rondom het kind (zoals ouders en leerkrachten), de inzet van

fulltime professionals, de kleine setting en het intensieve aantal uren ook de kern van de benadering. De initiële investering in HDT is op dit moment ongeveer €5.000 per leerling per schooljaar, maar de substantiële investering lijkt zich ook te vertalen in substantiële opbrengsten. In de toekomst willen we zoeken naar verdere efficiëntieverbeteringen: hoe kunnen we vergelijkbare resultaten boeken tegen lagere kosten. Ook hiervoor kunnen we putten uit lopend onderzoek uit de VS, waarbij wordt geëxperimenteerd met een 'lagere dosis' bijvoorbeeld.

Ook in Nederland zijn er een aantal effectieve programma's beschikbaar, die wellicht elementen bevatten die het HDT-programma kunnen versterken of goedkoper maken. (In deze essaybundel is bijvoorbeeld het essay van Han van der Maas en Maartje Raijmakers over de Rekentuin opgenomen: hoofdstuk 7.) Meer samenwerking tussen programma's en organisaties die zich inzetten om kansenongelijkheid tegen te gaan, kan uiteindelijk bijdragen de interventies effectiever of goedkoper te maken.

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de volgende vragen: Wat is High Dosage Tutoring? Wat weten we over de resultaten van deze benadering? Wat weten we nog niet over deze benadering? Hoe zou High Dosage Tutoring in Amsterdam en daarbuiten verder ontwikkeld, verder wetenschappelijk onderzocht, en verder opgeschaald kunnen worden? Wat betekent dit uiteindelijk voor het bevorderen van kansengelijkheid?

Wat is High Dosage Tutoring?

HDT is een veelomvattende en intensieve methode om kinderen met een leerachterstand (vaak veroorzaakt door een ongunstige sociale en/of economische achtergrond) weer op de rit te krijgen en een vangnet te bieden. De hoge 'dosis' slaat niet alleen op het aantal uren begeleiding per week, maar ook op de intensiteit van sterke sociale relaties binnen de methode. HDT is niet te verwarren met reguliere huiswerkbegeleiding, omdat de intensiteit, professionaliteit, inbedding in de reguliere schoolcultuur, de betrokkenheid van ouders en vooral sterke relaties een veel grotere rol spelen. Verder richt HDT zich op de meest kwetsbaren in de samenleving, in tegenstelling tot het steeds verder groeiende schaduwonderwijs onder hoogopgeleiden (o.a. Rijksoverheid, 2017). HDT vraagt geen financiële bijdrage van de ouders van deelnemende leerlingen, om op die manier juist de kinderen te bereiken die extra ondersteuning het meeste nodig hebben, maar van wie de ouders vaak niet het economisch, cultureel en/of sociaal kapitaal bezitten om dit te faciliteren. HDT-programma's zijn tot nu toe geïmplementeerd in

de bovenbouw van het primair onderwijs of in het voortgezet onderwijs. Tutoren bieden een balans tussen gedisciplineerd hard werken en hoge verwachtingen, en het tegelijkertijd opbouwen van sterke sociale relaties met de kinderen, de ouders en de school.

De HDT-methode houdt kort gezegd in dat een team van tutoren dagelijks onder schooltijd één lesuur lang maatwerk levert aan twee leerlingen tegelijkertijd. Op dit moment vindt de begeleiding voornamelijk plaats op het gebied van rekenen/wiskunde. De tutoren worden vooraf geselecteerd en getraind door de uitvoerende organisatie en zijn maatschappelijk betrokken afgestudeerden die zich een jaar lang fulltime tegen een laag salaris willen committeren aan het project. Het belangrijkste is dat de tutoren vooraf en tijdens hun werk de didactische vaardigheden van HDT aanleren, en een balans vinden tussen *warm* en *strict*. De tutoren worden tijdens de lessen constant gecoacht door de Site Director. De Site-Director fungeert als een pragmatische, op ieder detail lettende 'hands on' probleemoplosser en heeft te allen tijde zicht op de processen tijdens het tutor-uur.

HDT verschilt fundamenteel van lessen in de reguliere klas. Door de kleine en vaste setting (de tutor en de twee leerlingen vormen het gehele jaar een vast 'team') is er aanzienlijk minder kans op negatieve peerdynamica (invloed van leerlingen op elkaar binnen en buiten de schoolcontext), krijgt de leerling meer persoonlijke aandacht, en kan er veel maatwerk geleverd worden. Iets wat leerkrachten in grote klassen, en zeker op achterstandsscholen, vaak niet lukt, ondanks dat zij zich met man en macht inzetten. Scholen in grootstedelijke gebieden als Amsterdam kunnen een bron zijn van chaos en stress, waardoor leerlingen zich minder goed kunnen concentreren en ontwikkelen. (Zie hiervoor ook het essay van Xavier Moonen in deze essaybundel: hoofdstuk 13.) Wat HDT doet, door onder andere sterke en intensieve relaties op te bouwen, veel structuur te bieden en in een kleine setting van twee leerlingen en één tutor te opereren, is het mogelijk voor leerlingen om in meer rust en gefocust te werken en een productievere lestijd te ervaren.

Tijdens de tutoring wordt maatwerk geleverd. De tutoring vindt plaats onder schooltijd om te zorgen voor motivatie van de leerlingen, maar ook om onderdeel uit te maken van de school. De tutoring vindt plaats in een vast tutorlokaal in de school. De lessen lopen volgens een vaste structuur, zodat leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt, er vaste momenten van samenwerken en zelfstandig werken zijn, en er rust heerst in het tutorlokaal. De tutor volgt binnen deze lesstructuur elke stap in het leerproces van de leerling en gebruikt het vaste rekencurriculum (op 1F-niveau) van het project om de stof aan te passen aan het niveau van de leerling. Zo kan

de ene leerling een grote achterstand hebben op breuken en de ander op klokkijken. De tutor kan hierop inspelen. Omdat rekenen (en voornamelijk de Cito-eindtoets) in Nederland zeer talig is, wordt binnen HDT ook veel aandacht besteedt aan redactiesommen.

Essentieel in het proces is dat de tutor een warme en sterke band opbouwt met de leerling. Een tutor neemt een schooljaar lang ongeveer 10 tot 12 leerlingen onder zijn of haar hoede. HDT moet vooral gezien worden als een sociaal-emotionele interventie, omdat de tutor de leerling dagelijks ondersteunt bij onder andere sociale vaardigheden, het overbruggen van vastlopen in het rekenen, motiveren om door te zetten en het vieren van succeservaringen. Er is binnen de tutoring niet alleen aandacht voor het aanleren van academische vaardigheden in een bepaald vakgebied, maar ook algemene vaardigheden zoals plannen, presenteren en samenwerken. Ook kunnen leerlingen bij hun tutor terecht met sociaal-emotionele problemen. De tutor kan gezien worden als een stabiele mentor die de leerling ondersteunt bij het aanleren van een *growth mindset*; het geloof te kunnen groeien door kwetsbaar te durven zijn, veel te oefenen en door te zetten.

Naast deze sterke relaties met de leerlingen, is ook een sterke relatie met het schoolpersoneel en de ouders van belang. De Site Director onderhoudt nauw contact met schoolpersoneel, voornamelijk met zorgcoördinatoren/ intern begeleiders, mentoren en leerkrachten van het desbetreffende vakgebied. Zo helpt het schoolpersoneel onder andere bij het bepalen van de duo's en vinden er regelmatig gesprekken plaats tussen de Site Director en schoolpersoneel over het gedrag, het oudercontact en de (reken)vaardigheden van de leerlingen. In deze gesprekken worden data en *best practices* uitgewisseld over hoe de specifieke leerling het beste ondersteund kan worden – op deze manier vindt er dus een kruisbestuiving plaats tussen het team van HDT en het schoolpersoneel.

Daarnaast onderhouden de tutoren wekelijks (telefonisch) contact met de ouders/verzorgers om kennis uit te wisselen en ouderbetrokkenheid te bevorderen. Tijdens het wekelijks contact wordt er niet alleen gesproken over het rekenen of negatief gedrag, maar ook over succeservaringen, de werkhouding, het sociaal-emotioneel welbevinden en leergedrag van de leerling. De ouders en tutoren worden gezien als samenwerkingspartners. Er wordt gespard met elkaar en advies ingewonnen hoe de leerling het beste ondersteund kan worden. Als er een sterke relatie is opgebouwd, stellen ouders ook regelmatig vragen aan de tutoren over hoe zij opvoedingsgerelateerde zaken kunnen aanpakken of hoe zij hun kind het beste kunnen ondersteunen. De ouders zijn over het algemeen zeer meewerkend en dankbaar voor deelname van hun kind aan HDT. Op deze manier ontstaat er

een pedagogisch partnerschap (Kielman, Paulle & Van Londen, 2018). Ouders worden verder regelmatig uitgenodigd het HDT-project te bezoeken, en de opkomsten daarvan zijn opvallend hoog. Ook voeren tutores regelmatig huisbezoeken uit bij ouders die hen uitnodigen of bij ouders die hiervoor open staan. Hierdoor leren de tutores nog meer over de leefwereld van de kinderen en kunnen ouders nog meer ondersteund worden (vgl. Putnam, 2015: 249).

De oorsprong van High Dosage Tutoring en onderzoeksresultaten in de Verenigde Staten

HDT is ontwikkeld in de Verenigde Staten en wordt nu geïmplementeerd door de non-profitorganisatie SAGA Innovations (SAGA). Het eerste wetenschappelijke HDT-experiment heeft in Houston plaatsgevonden bij leerlingen uit de *6th grade* (11 en 12 jaar) en de *9th grade* (14 en 15 jaar) (Fryer, 2014). Positieve resultaten in Houston leidden in Chicago tot steun voor eerst een kleine en daarna een grote *randomized controlled trial* (RCT) in het voortgezet onderwijs. In overeenstemming met de resultaten in Houston vonden de onderzoekers in Chicago dat HDT zeer positieve gevolgen had voor de leerprestaties van tutorleerlingen (Cook et al., 2015). Vergeleken met leerlingen uit de controlegroep, haalden de tutorleerlingen substantieel hogere testcores, maar ook hogere cijfers voor hun reguliere wiskundelessen, en zelfs voor hun andere niet-tutorvakken – waardoor de kans op een onvoldoende bij niet-tutorvakken met een kwart verminderd werd. De resultaten bij reguliere lessen en zelfs vakken die niets met rekenen/wiskunde te maken hebben, laten zien dat de tutores veel meer aan het doen zijn dan alleen ‘teaching to the (math) test’. De onderzoekers in Chicago stelden vooral vast dat in termen van toetsscores tutorleerlingen in één jaar tijd tussen één en twee jaar extra vooruitgang boekten en de zogenaamde *black-white test gap* met een derde reduceerde. De RCT-resultaten in Chicago werden gebruikt als basis voor kosten-batenanalyses (Ander, Guryan & Ludwig, 2016). Volgens een eerste berekening zouden de voordelen van HDT tussen de 5 en 11 keer groter zijn dan de kosten. Volgens een tweede conservatievere berekening worden de voordelen berekend van 1,3 tot 2,9 keer zo groot als de kosten. Uiteraard is het de vraag hoe relevant dit soort kosten-batenanalyses uit de VS zijn voor grootstedelijke contexten in Nederland. Specifiek met betrekking tot het ‘importeren’ van HDT naar Amsterdam kunnen er ook allerlei vragen gesteld worden over hoe het institutionele landschap (bijvoorbeeld gerelateerd aan schoolbesturen, samenwerkingsverbanden, financiering vanuit het

ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, en samenwerking met de gemeente) opschaling van HDT wellicht lastiger (of juist makkelijker) zou kunnen maken.

Implementatie van High Dosage Tutoring in Amsterdam en daarbuiten

Dankzij (financiële) steun van Stichting De Verre Bergen heeft sinds 2015 onder de naam 'De Rekenfaculteit' het eerste HDT-project in Nederland plaatsgevonden bij vier Rotterdamse basisscholen.¹ De voorlopige resultaten in Rotterdam waren positief, en er worden nu in de Maasstad stappen genomen om De Rekenfaculteit verder op te schalen. In dit essay richten we ons op Amsterdam, waar het eerste HDT-project in het voortgezet onderwijs is uitgevoerd. Onder de naam 'Mundus More Math' (M³) liep dit project van september 2017 tot en met januari 2018 op het Mundus College. Het werd door Stichting The Bridge Learning Interventions² (TBLI) geïmplementeerd. TBLI is opgericht om schaalbare interventies zoals HDT op verschillende plekken in Nederland zorgvuldig te implementeren, en wordt gefinancierd door externe partijen. TBLI streeft ernaar om HDT op het gebied van rekenen/wiskunde te combineren met de integratie van sociaal-emotionele lessen, waarvoor een speciaal curriculum ontwikkeld is. SAGA is consultant van TBLI en nauw betrokken. TBLI laat al haar projecten wetenschappelijk onderzoeken door een wetenschappelijk onderzoeksteam. Het project in Amsterdam kon plaatsvinden dankzij de financiële steun en betrokkenheid van filantropische organisaties, onder andere IMC Charitable Foundation, en de school zelf.

Het Mundus College, voorheen het Nova College, is een vmbo en praktijk-school in Amsterdam Nieuw-West. De leerlingen die binnenkomen op het Mundus College hebben bij binnenkomst gemiddeld een leerachterstand van tussen de 1,5 en 4 jaar op het gebied van rekenen/wiskunde. Door de leerachterstand is het moeilijk voor deze groep om aan het einde van hun vmbo-opleiding het referentieniveau 2F te bereiken. Zeker ook gezien het feit dat veel scholen uit het voortgezet onderwijs met achterstandspopulaties overbelast zijn (Onderwijsinspectie, 2017: 28; Onderwijsinspectie, 2018; zie ook: Paille, 2013). De directie van het Mundus College heeft zich met enthousiasme en betrokkenheid ingezet om het HDT-project te laten plaatsvinden. Het project kon maar vijf maanden uitgevoerd worden – minder dan een 'halve dosis', een regulier HDT-project vindt een schooljaar lang plaats – door beperkte financiële middelen.

Door een team van 5 tutores en 1 Site Director werd tutoring op het gebied van rekenen/wiskunde aangeboden aan 47 leerlingen in de eerste klas van niveau vmbo-basis, basis/kader en het praktijkonderwijs. Ook een klas van de Eerste Opvang Anderstaligen nam deel aan het HDT-programma. Na toestemming van ouders van 97 leerlingen, werden leerlingen willekeurig geselecteerd voor de RCT-studie. HDT vond plaats onder de lestijd, maar niet onder reken- en/of wiskundelessen. Elke vier weken wisselde het rooster van de tutorlessen, om te voorkomen dat tutorleerlingen te vaak dezelfde reguliere vakken misten omdat ze naar HDT gingen.

Interviews na het tutorproject met zes ouders van deelnemende leerlingen en zes leden van het schoolpersoneel bevestigden dat de leerlingen vooruitgingen op het gebied van rekenvaardigheden en dat er sterke sociale banden waren opgebouwd die ten goede kwamen aan de sociale vaardigheden van de leerlingen. Zo zei een van de mentoren van wie een deel van haar klas deelnam aan HDT:

Wat ik van hun terug heb gekregen, ja, ze voelden zich vooral serieus genomen in hoe moeilijk de stof was. Ze hadden echt het idee dat ze er iets van leerden. Een van de meisjes zei ook dat ze vroeger rekenen niet leuk vond, maar dat ze nu sinds de tutor het wel leuk vond. En die moeder zei ook; ja, dan komt ze thuis met sommen die ze dan heeft gedaan en dat deed ze vroeger niet. Maar ze zitten sowieso hier voor het eerst.

Ook de ouders herkennen dat de kinderen meer zelfvertrouwen opbouwen en een goede band hebben met de tutor. Een van de ouders zei: *'Mijn dochter had heel goed contact, heel veel vertrouwen. Voor mijn dochter was de tutor niet een vreemd persoon, maar een soort... een goede band. Mijn dochter kon gewoon vrij vragen, zonder bang te zijn.'* En een andere ouder zei: *'Het samenwerken, met de andere kinderen en de juf, is allemaal vooruitgegaan. Mijn zoon is een kind dat altijd een beetje verlegen is. Met dit project wordt hij meer open en durft hij te vragen wanneer hij het niet snapt.'*

De ouders hebben ook laten weten het wekelijks telefonische contact met de tutor zeer te waarderen en zijn hier dankbaar voor. Een van de ouders zei bijvoorbeeld:

Ik was echt tevreden over het contact. De tutor belt mij elke woensdag. De tutor vertelde dan wat ze de hele week met de kinderen had gedaan. Ik vind dat echt top, de school belt me alleen als er iets gebeurt of met de rapportgesprekken, of dit soort afspraken van school. Maar bij haar, komt ze elke week vertellen wat er is gedaan die week. Dat vind ik echt goed.

De teamleider vatte kernachtig samen waarom zij denkt dat HDT als methode werkte voor de leerlingen die op hun school zitten:

Ik denk dat onze leerlingen heel erg gebaat zijn bij deze persoonlijke aandacht en dat ze dan op het vlak van het rekenen, omdat dat het onderwerp was, heel erg groeien, maar ook het zelfvertrouwen. Dat ze dingen kunnen leren, persoonlijke aandacht, de gesprekken, dat het ze sociaal-emotioneel ook sterker maakt.

Het schoolpersoneel gaf dan ook aan zeer tevreden te zijn met de uitvoering van het project. Het Mundus College wil graag dat HDT terugkomt op hun school, het liefst als structurele inzet voor alle eerstejaarsleerlingen. Zij hebben gezien hoezeer de tutorleerlingen zijn gegroeid wat betreft rekenvaardigheden, maar noemen ook het ‘ontzorgen’ van de school door de sterke banden met de tutores, en de sociaal-emotionele begeleiding. Op dit moment zijn gesprekken gaande tussen TBLI en het Mundus College om in de toekomst terug te keren.

Tevens zijn er gesprekken gaande met een andere VO-school in Amsterdam-Noord, die veel animo heeft voor de inzet van HDT voor hun doelgroep populatie. Het eerste geplande project met steun van de gemeente Amsterdam dat zich al in een verder gevorderd stadium bevindt, is een HDT-project in het PO van deelgemeente Amsterdam Zuidoost. Deze animo vanuit het brede onderwijsveld en uit drie verschillende stadsdelen in de gemeente Amsterdam, geeft de urgentie en behoefte aan van schaalbare *evidence-based* onderwijsinterventies voor leerlingen met een leerachterstand, en stof tot nadenken over de duurzame inzet van een dergelijke – nu nog kostbare – interventie.

Buiten Amsterdam, in Haarlem-Schalkwijk, wordt HDT door TBLI op dit moment uitgevoerd in groep 7/8 met een minimale looptijd van drie jaar op vijf verschillende basisscholen met steun van de gemeente Haarlem en het Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Zuid-Kennemerland. In het geval van een positieve evaluatie na twee jaar zal HDT als structurele onderwijsinterventie worden aangeboden aan kansarme kinderen in de betrokken wijken en scholen.

Onderzoek naar High Dosage Tutoring in Amsterdam

Tot nu toe zijn alle HDT-projecten in Nederland onderzocht door een multidisciplinair onderzoeksteam onder leiding van de hoofdauteur van

dit hoofdstuk en vanuit Scalable Education Programs Partnership³ (SEPP), onderdeel van de UvA. De *mixed-methods* evaluatieonderzoeken in Amsterdam en Rotterdam zijn gebaseerd op RCT's. Dit houdt in dat willekeurig een groep leerlingen wordt geselecteerd die de tutoring ontvangt (de interventiegroep) en de overige leerlingen de controlegroep (zij ontvangen geen tutoring) vormen. De leerprestaties (op het gebied van rekenen/wiskunde en taal), en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen worden vervolgens vergeleken, zodat het effect van HDT kan worden vastgesteld. Wat betreft het blootleggen van de effecten van interventies geldt deze manier van onderzoek als de meest betrouwbare onderzoeksmethode binnen de wetenschap. In Haarlem wordt gebruikgemaakt van een *mixed-methods* en quasi-experimentele onderzoeksopzet. Er lopen op dit moment haalbaarheidsstudies gericht op toekomstige interventies in Amsterdam Zuidoost (PO) en Amsterdam Noord en Nieuw-West (VO). De financiering van deze reeks onderzoeken staat los van de financiering voor implementatie van de verschillende HDT-projecten.⁴

Ondanks dat HDT in Amsterdam (uitgevoerd door TBLI) zoals eerdergenoemd relatief kort liep, namelijk vijf maanden (zestien effectieve lesweken), zijn de voorlopige resultaten zeer positief. De effecten van het tutorprogramma op het Mundus College in Amsterdam zijn op verschillende manieren te duiden. Hier concentreren we ons op de resultaten van de taallose TOA-rekentoets (een standaardtoets van bureau ICE die al op de school werd afgenomen) van september 2017 en januari 2018 (na het einde van de HDT-project). Het is zinvol om de resultaten te zien in relatie tot de verschillende leerdoelen, zoals bijvoorbeeld het 1F-niveau, het eerste fundamentele niveau.⁵ Het is de bedoeling dat de overgrote meerderheid van de leerlingen aan het einde van groep 8 dit niveau haalt. Leerlingen op 1F-niveau moeten normaal kunnen instromen op het vmbo, om vervolgens door te groeien tot 2F-niveau aan het eind van hun loopbaan op het vmbo. Aan de start van hun middelbare schoolcarrière haalt de meerderheid van de leerlingen op het Mundus College het 1F-niveau niet, en zij beginnen dus al met een flinke achterstand.

Echter, de onderzoeksresultaten laten zien dat de tutorleerlingen (de behandelgroep) duidelijke vorderingen maken in de richting van het 1F-niveau. De behandelgroep in het praktijkonderwijs loopt in vijf maanden 43 procent van hun achterstand op het 1F-niveau in, tegenover slechts 17 procent in de controlegroep. Hier bereikt de behandelgroep uit het praktijkonderwijs op de taallose TOA-rekentoets zelfs het niveau van de controlegroep uit het vmbo (vmbo-basis). De experimentele groep in de vmbo-basisklassen loopt zelfs 71 procent van de initiële achterstand in, tegenover 17 procent in de

controlegroep uit het vmbo. Er werd geen negatief effect gevonden op taal of op een van de andere reguliere vakken.

Zelfs met een halve 'dosis' HDT boeken de leerlingen die meedoen met het tutorprogramma substantieel meer leerwinst dan de controlegroep. In vergelijking met andere interventies in het onderwijsveld zijn de effecten zeer substantieel te noemen (zie bijvoorbeeld Hattie (2012) voor een overzicht). Het is aannemelijk dat bij een volledige dosis HDT, namelijk een heel schooljaar, de vmbo-basis tutorleerlingen hun achterstand tot het 1F-niveau volledig hadden ingelopen.

Conclusie: de weg naar een schaalbare inzet van HDT in steden als Amsterdam

Om kansengelijkheid (in het onderwijs) tegen te gaan is een *evidence-based* en schaalbare onderwijsinterventie nodig die krachtig inwerkt op vele (cognitieve en non-cognitieve) facetten van de ontwikkeling van kinderen met een lage sociaal-economische status. HDT zou kunnen voldoen aan deze voorwaarden en kan daardoor een doorbraak betekenen. Het experiment in Nieuw-West op het Mundus College heeft laten zien dat er veel mogelijk is met (de meest) kansarme leerlingen, en dat HDT deze mogelijkheden eruit kan halen. Er is dus wat betreft het bestrijden van ongelijkheid veel mogelijk, ook bij (de meest) kansarme leerlingen in het VO, en HDT kan een belangrijke rol hierbij spelen. In de toekomst zal het onderzoek zich richten op het bestuderen (1) van de langetermijneffecten van HDT, (2) voor wie in PO en VO HDT het meest geschikt is, (3) of HDT ook in steden als Amsterdam (met specifieke institutionele landschappen) op een grote schaal adequaat geïmplementeerd kan worden, en (4) of het HDT-programma goedkoper kan worden aangeboden zonder aan kwaliteit in te boeten. Ondanks overtuigende onderzoeksresultaten zijn er dus nog veel open vragen.

Zo is er op dit moment weinig bekend in de Verenigde Staten of in Nederland over de effecten van HDT op de sociaal-emotionele ontwikkeling of het welzijn van tutorleerlingen. Wel zijn er eerste positieve, voorlopige indicaties uit de RCT op het Mundus College, en indirecte indicaties van positieve ontwikkelingen op dit vlak vanuit de RCT's in Chicago (bijvoorbeeld betere cijfers voor niet-tutorvakken). Hiernaar dient nog meer onderzoek gedaan te worden, bijvoorbeeld om te zien of scholen daadwerkelijk 'ontzorgd' kunnen worden. Dit zou ook beleidsrelevante informatie opleveren. Namelijk informatie over waarom HDT wellicht structureel gefinancierd zou kunnen

worden vanuit de Wet passend onderwijs, iets wat incidenteel bij HDT in Haarlem al gebeurt. Er is daarnaast wat betreft kwantitatieve data nog weinig bekend over de bredere effecten van HDT op de ouderbetrokkenheid, het contact met leerkrachten en medeleerlingen, en de algemene schoolcultuur, ondanks de kwalitatieve indicaties dat HDT zoals uitgevoerd in Rotterdam hierop een positieve invloed heeft (o.a. Kielman, Paulle & Van Londen, 2018).

Voor een blijvende verandering in de levens van kwetsbare kinderen is een duurzaam effect van een interventie nodig. Er is op dit moment te weinig bekend in de Verenigde Staten of in Nederland over langetermijneffecten van HDT. De kosten-batenanalyses uit Chicago zijn bijvoorbeeld gebaseerd op slechts indicaties dat tutorleerlingen ten opzichte van controleleerlingen gemiddeld veel vaker *on track* zijn om een diploma te halen. De voorlopige analyses van toetscores aan het einde van het schooljaar (juni 2018, dus ruim vijf maanden na het einde van de tutoring) in Amsterdam Nieuw-West zijn wel hoopgevend. De leerlingen uit de tutorgroepen blijven substantieel beter presteren. Maar hoe zit het na twee jaar, of wanneer ze doorstromen naar het mbo? Op het gebied van langeretermijneffecten is vervolgonderzoek dus hard nodig.

Last but not least, er is op dit moment in Nederland weinig bekend over de schaalbaarheid van HDT. Zoals hierboven is besproken, weten we van de RCT's in Chicago dat HDT op een grote schaal zeer succesvol geïmplementeerd kan worden. Echter, dit biedt geen garanties dat in de komende jaren HDT op een grote schaal in steden als Amsterdam succesvol geïmplementeerd zal worden. Zes tutors tegelijk werven is anders dan zestig tegelijk. En vooral goede Site Directors die hen kunnen opleiden en coachen zijn van essentieel belang. Als de kwaliteit van de tutors afneemt, of als er in de implementatie te veel 'water bij de wijn' wordt gedaan, is het aannemelijk dat de effectiviteit afneemt. Dit illustreert waarom naast genoeg financiële middelen, sterke samenwerking binnen 'configuraties' van professionals, onderzoekers en beleidsmakers hard nodig zal zijn: zonder de juiste partnerships waarbinnen een collectief leerproces plaatsvindt, wordt onnodig de kans verhoogd dat een potentiële doorbraak als HDT op een grote schaal niet adequaat geïmplementeerd zal worden.

Voor een structurele en grootschalige implementatie zullen waar dan ook de kosten per leerling omlaag moeten. Daarom experimenteert SAGA op dit moment met diverse, goedkopere modellen (bijvoorbeeld halve dosering, dit wil zeggen om de dag tutoring of vier in plaats van twee leerlingen, van wie er twee op een tablet werken). Er zijn nu discussies gaande over het testen van dergelijke alternatieve modellen door TBLI in onder andere Amsterdam. Voor niets gaat de zon op: zulke alternatieve modellen zullen

alleen ontwikkeld kunnen worden als er genoeg commitment en financiële middelen zijn om HDT te implementeren en verder (longitudinaal) te onderzoeken. Ondanks het animo voor HDT in het onderwijsveld, blijft dit tot nu toe een struikelblok. De kosten van HDT kunnen dan ook op het eerste gezicht fors lijken, maar zoals in de inleiding al is aangehaald kunnen de baten op den duur eventueel veel hoger zijn. Denk aan kostenbesparingen, gerelateerd aan minder speciaal basisonderwijs- of praktijkonderwijsleerlingen, minder vroegtijdig schoolverlaten, meer vmbo-theoretisch, mbo-2- of mbo-3-leerlingen, minder zorgtaken voor leerkrachten (bijvoorbeeld door hogere ouderbetrokkenheid, minder negatieve peerdynamica en een betere werkhouding door de leerling in de reguliere les), minder criminaliteit, minder werkloosheid, betere gezondheid, meer belastingbetalers, et cetera.

Kortom, HDT lijkt – ondanks de vele open vragen – een veelbelovende, grondig onderzochte en potentieel schaalbare interventie voor diegenen die de kansenongelijkheid echt te lijf willen gaan.

Noten

1. Voor meer informatie over De Rekenfaculteit, zie www.kinderfaculteitpendrecht.nl/rekenfaculteit.
2. Voor meer informatie over Stichting The Bridge Learning Interventions, zie www.tbli.nl.
3. Voor meer informatie over The Scalable Education Programs Partnership, zie www.uva.nl/sepp.
4. Het onderzoek in Rotterdam werd gefinancierd door Stichting de Verre Bergen. Het onderzoek in Amsterdam werd mogelijk gemaakt met financiële steun van *IMC Charitable Foundation*, het Amsterdams Universiteitsfonds en het Mundus College. In Haarlem berust de financiering op bijdragen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (gerealiseerd mede dankzij stichting Salomo), Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) en NordForsk.
5. Voor meer info over het 1F-niveau en andere landelijk vastgestelde referentieniveaus, zie bijvoorbeeld: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/referentiekader-taal-en-rekenen>.

Literatuur

Ander, R., J. Guryan & J. Ludwig (2016). *Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Students: Scaling Up Individualized Tutorials*. Brookings: The Hamilton Project.

- Cook, P.J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer, R.G., Guryan, J., Ludwig, J. & Mayer, S. (2015). Not Too Late: Improving Academic Outcomes for Disadvantaged Youth. *Institute for Policy Research Northwestern University Working Paper WP-15-01*. <http://www.ipr.northwestern.edu/publications/papers/2015/ipr-wp-15-01.html>.
- CPB (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2): 294.
- Eamon, M.K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 34(2): 163-174.
- Fryer, R.G. (2014). *Injecting successful charter school strategies into traditional public schools: A field experiment in Houston*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 17494.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Kielman, A., Paulle, B. & van Londen, M. (2018). Rekenen op je ouders: High Dosage Tutoring als middel om ouderbetrokkenheid te stimuleren in Rotterdam-Zuid. *Sociologie*, 13(2-3), 197-222. DOI: 10.5117/SOC2017.2/3.003.KIEL.
- Onderwijsinspectie (2016). *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2014-2015*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsinspectie (2017). *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2015-2016*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsinspectie (2018). *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2016-2017*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2018). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Hoofdlijnen van stand van educatief Nederland 2018. Verkregen op 03-02-2019 via: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Publiekssamenvatting-sven.pdf>
- Paulle, B. (2013). *Toxic schools: high-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago: University of Chicago Press.
- Putnam, R.D. (2015). Our kids. *The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rijksoverheid (2017). *Licht op schaduwonderwijs*. Rapport van Oberon (Wendy de Geus) en SEO Economisch onderzoek (Paul Bisschop) in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Cultuur.
- Van de Werfhorst, H.G., & Mijs, J.J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual review of sociology*, 36, 407-428.

7. Optimaal onderwijs voor iedereen

Han van der Maas en Maartje Raijmakers



Han van der Maas is hoogleraar Psychologische Methodenleer aan de Universiteit van Amsterdam, directeur Onderzoek van de afdeling Psychologie en wetenschappelijk directeur van Oefenweb.nl.



Maartje Raijmakers is hoogleraar Onderwijs-wetenschappen aan de Vrije Universiteit Amsterdam, en aan de Universiteit van Amsterdam houder van de NEMO-leerstoel op het gebied van de cognitieve ontwikkelingspsychologie, in het bijzonder het leren in non-formele omgevingen.

Differentiatie, oftewel onderwijs op maat dat is afgestemd op het niveau en de behoeftes van de leerling, heeft evidente voordelen. De cognitieve verschillen tussen kinderen zijn al vroeg op de basisschool aanzienlijk en goed onderwijs speelt hierop in.

Maar er is ook kritiek. Een risico is dat de verschillen in prestaties tussen de beste en zwakste leerlingen toenemen. Ook wordt het onderwijssysteem steeds ingewikkelder, waarbij kinderen van hoogopgeleide ouders beter de weg vinden dan kinderen van laagopgeleide ouders.¹ Of differentiatie kansenongelijkheid in de hand werkt, hangt onder meer af van de vorm van differentiatie.

In dit artikel bespreken we eerst welke rol differentiatie in de vorm van moderne computergebaseerde adaptieve leermethoden hierin speelt. In deze methoden worden technieken uit de artificiële intelligentie (AI) toegepast om oefeningen en instructie op het kind af te stemmen. De Koning² stelde voor onderscheid te maken tussen macro-differentiatie

(bijvoorbeeld niveaus in het voortgezet onderwijs), meso-differentiatie (gescheiden brugklassen of plusklassen) en micro-differentiatie (differentiatie binnen één klas). Computergebaseerde adaptieve leermethoden vallen in de categorie van de micro-differentiatie. Een recente samenvatting van het onderzoek over differentiatie en kansengelijkheid is te vinden in de oratie van Denessen.³ Hierin stelde hij dat macro- en meso-differentiatie leiden tot grotere kansenongelijkheid, maar over micro-differentiatie is hij minder beslist.

In het tweede deel gaan we dieper in op het begrip kansengelijkheid. Het onderzoek naar kansengelijkheid is veelal sociologisch geïnspireerd. Als psychologen hebben wij vele vragen bij dit begrip. Daarom eindigen we met een psychologisch geïnspireerde kritische discussie van het begrip kansenongelijkheid.

Micro-differentiatie: Rekentuin en Taalzee

De auteurs van dit essay zijn nauw betrokken bij Rekentuin en Taalzee, moderne leeromgevingen met micro-differentiatie.⁴ In deze online leeromgevingen maken kinderen met behulp van een innovatief algoritme voor gepersonaliseerd adaptief leren, oefeningen die zeer nauwkeurig zijn afgestemd op hun ontwikkelingsniveau. Rekentuin is oorspronkelijk ontwikkeld voor het verzamelen van hoogfrequente data over de ontwikkeling van kinderen. Rekentuin streeft naar een win-win-winopzet: voor kinderen maakt het het oefenen leuker en efficiënter, voor leerkrachten bespaart het tijd terwijl ze gedetailleerde volginformatie krijgen, en onderzoekers beschikken over een schat aan (geanonimiseerde) data. De data zijn tot nu toe gebruikt in een viertal proefschriften en tientallen wetenschappelijke publicaties.

Het onderzoek is in 2007 op 8 Amsterdamse basisscholen gestart en inmiddels worden Rekentuin en Taalzee door ongeveer 2000 scholen in Nederland gebruikt. Samen maken de kinderen van deze scholen zo'n 1,5 miljoen opgaven per dag. Rekentuin en Taalzee komen voort uit fundamenteel onderzoek naar leerprocessen⁵ en de ontwikkeling van expertise.

De psychologie van expertise en met name de ontwikkeling van expertise is zeer interessant. Bij expertise denken we meestal aan zeldzame competenties, zoals van toppianisten of schaakgrootmeesters. Een van onze stellingen is dat rekenen en taal ook onder expertise vallen. We vinden het heel bijzonder als een grootmeester een bord vol stukken in een flits opslaat in het geheugen en vervolgens de beste zet kan aangeven. Maar

wanneer een kind van 8 jaar een vraag leest en beantwoordt, is dat een vergelijkbare prestatie. Een beroemde schatting uit expertise-onderzoek is dat het verwerven van een expertise ongeveer 10.000 uur intensief oefenen behoeft.⁶ Dat ligt niet ver af van de totale tijd die kinderen besteden aan taal en rekenen op de basisschool.

In expertise-ontwikkeling spelen een-op-een-leersituaties een grote rol, bijvoorbeeld in het muziekonderwijs. Over de leerprocessen van muzikale experts is veel bekend.⁷ Muzikale toptalenten worden intensief begeleid door expert-docenten die werken met een op de persoon afgestemd leerplan. Relevant is Blooms bekende 2 sigma-probleem⁸, waarin hij stelde dat de leerwinst van een-op-een-onderwijs ten opzichte van klassikaal onderwijs twee standaarddeviaties is (zie voor een een-op-een oplossing ook hoofdstuk 6 over High Dosage Tutoring). Dat is een duizelingwekkend groot effect, groter dan alle denkbare onderwijsverbeteringen bij elkaar (en het zal dan ook wel een lichte overschatting zijn). Het heet waarschijnlijk het 2 sigma-probleem en niet de 2 sigma-oplossing, omdat deze oplossing onbetaalbaar is. We praten al gauw over meer dan 1 miljoen basisschoolleerkrachten in Nederland als we een-op-een-onderwijs als norm zouden stellen (en we hebben nu al een lerarentekort).

Het doel van adaptieve computergestuurde (AI) leermethoden als Reken-tuin is het gat naar een-op-een-onderwijs (enigszins) te overbruggen. In de theorie van expertise-ontwikkeling staat *deliberate practice* centraal: het veelvuldig oefenen op het eigen niveau ('just outside the comfort zone') met directe feedback. Deze micro-differentiatie kunnen we goedkoop realiseren met computer-gebaseerde adaptieve leermethoden, zoals in Reken-tuin. Reken-tuin biedt kinderen opgaven aan, afgestemd op het niveau van het kind. Hoe het Reken-tuin-algoritme precies werkt, staat elders beschreven.⁹ Belangrijk is dat het meetsysteem van Reken-tuin is gebaseerd op de moderne testtheorie. Deze theorie is ook de basis van de meest geavanceerde meet-systemen, zoals het leerlingvolgsysteem van het Cito. Reken-tuin is daarom een oefenvolgsysteem: zowel een oefensysteem als een leerlingvolgsysteem. Dankzij dit systeem kunnen we precies berekenen welke opgaven in de zogenaamde 'zone of proximal development' van het kind liggen. Het is voor een computer eenvoudig direct feedback te geven in de vorm van het correcte antwoord en enige uitleg. In Reken-tuin zijn opgaven georganiseerd in leerdomeinen en ondergebracht in spelletjes. Omdat kinderen veelvuldig moeten oefenen, is het verstandig deze oefeningen zo leuk mogelijk te maken. Met de spelletjes van Reken-tuin kunnen kinderen virtuele prijzen winnen. Deze prijzen zijn overigens niet afhankelijk van het vaardigheidsniveau, maar van hoeveel het kind speelt. Zo blijven ook de mindere rekenaars

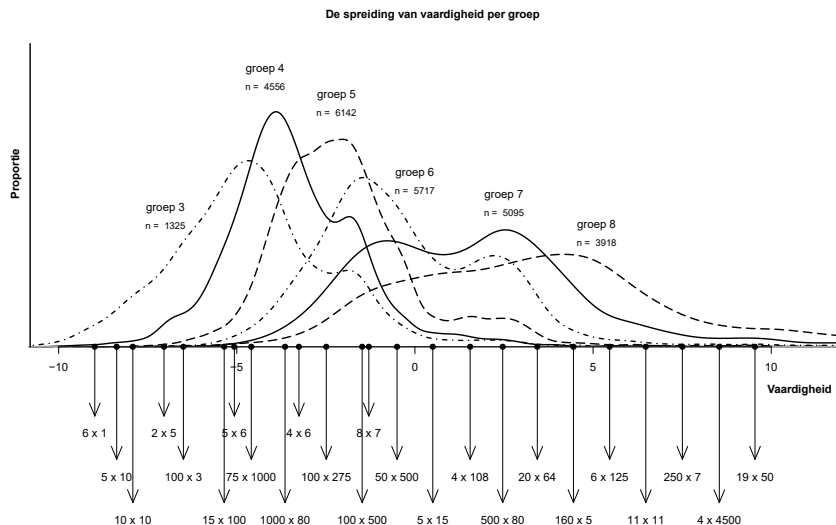


Fig. 7.1 Visualisatie van de individuele verschillen binnen groepen op de vermenigvuldigingstaak in Rekentuin.¹⁰ Per groep is de verdeling van vaardigheidsscores afgebeeld. Op de vaardigheidsschaal zijn ook opgaven afgebeeld om aan te geven om welke rekenvaardigheid het per groep ongeveer gaat. Dit zijn opgaven die kinderen die kinderen uit hun hoofd binnen 20 seconden moeten beantwoorden. Opvallend is de enorme overlap in de verdelingen tussen de groepen. Sommige kinderen in groep 3 scoren boven het gemiddelde niveau van groep 5. Een flink aantal kinderen in groep 8 overstijgt niet het gemiddelde niveau van groep 6.

gemotiveerd. Prettige bijkomstigheid van deze opzet is dat leerkrachten gevrijwaard worden van nakijkwerk.

Rekentuin en kansengelijkheid

Rekentuin is bij uitstek een micro-differentiatie-instrument. Het speelt in op de grote individuele verschillen tussen kinderen binnen een jaargroep op de basisschool. In Rekentuin zien we dat ongeveer 20 procent van de kinderen hoger scoort dan het gemiddelde van één groep hoger. Ongeveer 8 procent scoort zelfs hoger dan twee groepen hoger.

De leerkracht heeft dus geen eenvoudige taak. Bij klassikale instructie of oefening is het risico erg groot dat een deel van de kinderen niet kan meekomen, terwijl een ander deel onvoldoende uitgedaagd wordt. Dat Rekentuin kinderen op het eigen niveau laat werken is daarom aantrekkelijk.

Werkt Rekentuin kansengelijkheid nu in de hand? Denessen noemt enkele risico's van micro-differentiatie, bijvoorbeeld door invoering van niveaugroepen. Een risico van micro-differentiatie in de vorm van niveaugroepen is dat kinderen in de lage niveaugroep gestigmatiseerd worden en

ook zelf het vertrouwen in hun eigen kunnen verliezen. Dit risico speelt bij Rekenruimte en ander computergestuurd onderwijs een minder grote rol, omdat kinderen niet in groepen worden opgedeeld, niet goed weten hoe ze staan ten opzichte van andere kinderen, en allen ongeveer evenveel positieve feedback krijgen. Een ander risico van micro-differentiatie is dat individuele verschillen worden uitvergroot. Nu is deze vorm van ongelijkheid niet hetzelfde als kansenongelijkheid. Maar inderdaad zien we dat kinderen die goed in rekenen zijn, hard vooruit kunnen gaan. Het is niet ongewoon dat kinderen in groep 2 al aan het vermenigvuldigen zijn en kinderen in groep 3 al ingewikkelde deelsommen oplossen. Omgekeerd zullen kinderen die een onderdeel niet begrijpen ook niet zomaar doorgroeien in Rekenruimte. Waar in het huidige onderwijs bepaalde onderwerpen op een bepaald moment worden afgesloten ('we moeten door') is dat in Rekenruimte niet mogelijk. De winst hiervan is dat ernstige reken- en taalproblemen door niet verworven basisvaardigheden minder vaak zullen optreden. Maar het is daardoor mogelijk dat de individuele verschillen toenemen.

Deunk en collega's maakten onderscheid tussen convergente en divergente differentiatie.¹¹ In het eerste geval stellen we minimale leerdoelen voor alle kinderen en is het behalen van deze leerdoelen het primaire doel van het onderwijs. De beste leerlingen krijgen daarbij indien nodig minder aandacht van de docent. In het tweede geval biedt het onderwijs alle leerlingen optimale mogelijkheden om hun talenten en mogelijkheden tot volle ontwikkeling te laten komen. Adaptieve leermethoden zoals Rekenruimte lijken te vallen onder divergente differentiatie, omdat elk kind zijn eigen ontwikkelingspad kan volgen. Wij denken echter dat adaptieve leermethoden uiteindelijk zo goed in elkaar zitten, dat de meeste leerlingen taal- en rekenvermogens zelfstandig kunnen verwerven met geautomatiseerde feedback en instructie.

Wij werken aan nieuwe systemen, waarin oefenen, diagnose en instructie gecombineerd, op de leerbehoefte van het kind zijn afgestemd. Veel instructie zal online plaatsvinden, via animaties en video's. Ons idee is dat er juist daardoor meer tijd overblijft voor leerkrachten om een-op-een-instructie aan de zwakkere leerlingen te geven. De hoop is dus dat adaptieve onderwijstechnologie het differentiatiedilemma doorbreekt. Toegang tot deze methoden is goedkoop en loopt via de scholen.¹² We verwachten daarom geen relatie tussen sociaal-economische status en de toegankelijkheid van dit soort technieken.

Er zijn nog andere differentiatieproblemen. Denessen vraagt zich af in hoeverre differentiatie daadwerkelijk gebaseerd is op objectieve kennis over leerlingen. Leraren lijken de prestaties van de leerlingen uit lagere

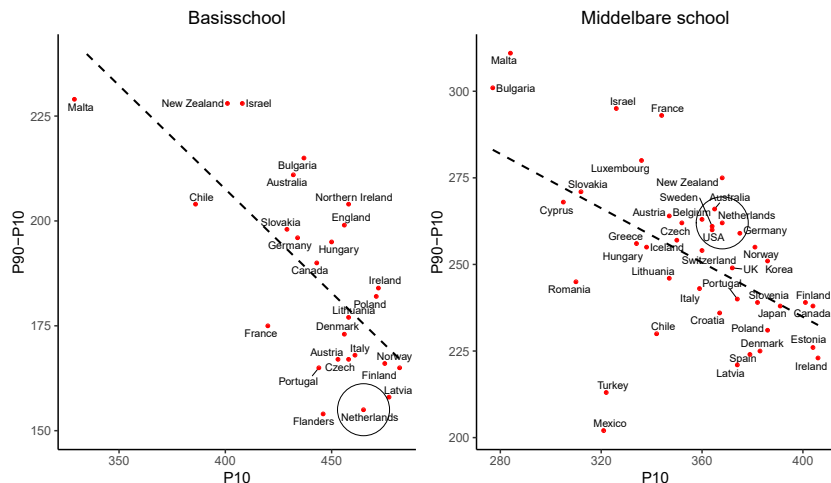


Fig. 7.2. Heranalyse van data uit het recente Unicef-rapport over kansengelijkheid. Het gemiddelde van de zwakste 10 procent lezers (P10) is afgezet tegen het verschil in gemiddelde tussen de zwakste en beste lezers (P90-P10). Links staat de situatie voor basisscholen, rechts voor middelbare scholen.

sociaal-economische milieus te onderschatten. Dit speelt een rol in macro-differentiatie (schooladvies) maar mogelijk ook in micro-differentiatie (indeling in niveaugroepen). Als laatste is de flexibiliteit in differentiatie een risico. Dit betreft niet alleen opstroom (van havo naar vwo, bijvoorbeeld) maar ook de toewijzing van leerlingen aan niveaugroepen binnen de klas.

Deze differentiatieproblemen spelen minder in computer-adaptieve leermethoden (en gestandaardiseerde toetsen zoals de eindtoets). Het Rekentuin-algoritme beschikt eenvoudigweg niet over informatie over de achtergrond van leerlingen en kan dus niet discrimineren.¹³ Rekentuin werkt ook niet met niveaugroepen, maar met een continuüm van vaardigheden, die voortdurend berekend worden en dus flexibel zijn. We denken daarom dat de bezwaren van microdifferentiatie niet of minder gelden voor op het individu afgestemde adaptieve leermethoden.

Wij zien nog wel een ander dilemma rondom differentiatie. Het is wel degelijk denkbaar dat de individuele verschillen binnen een groep toenemen. Het kan zijn dat nieuwe AI-gebaseerde leermethoden zowel de variantie als de minimumscore in een groep laten toenemen. De toenemende variantie lijkt een toenemende ongelijkheid te impliceren, maar een hoger minimumniveau is juist weer gunstig voor de kansen van de zwakste groepen.

In figuur 7.2 geven we een heranalyse weer van de data die gebruikt zijn in het recente Unicef-rapport over kansenongelijkheid.¹⁴ Unicef constateerde dat de ongelijkheid in Nederland groter is dan in veel andere landen.¹⁵ Op de basisschool zijn de verschillen nog klein, maar op de middelbare school doet Nederland het volgens dit rapport opvallend slecht. Unicef gebruikt hiervoor het verschil in gemiddelde van de slechtste en beste 10 procent in leesvaardigheid, ontleend aan PIRLS en PISA. We hebben dit verschil (P₉₀-P₁₀) afgezet tegen het gemiddelde van de slechtste groep (P₁₀). We zien dat de slechte score van Nederland op middelbare scholen nog wel meevalt. We zijn een middenmoter. De vraag is bijvoorbeeld of we zouden willen ruilen met Mexico, waar de verschillen veel kleiner zijn maar ook de laagste groep aanzienlijk lager scoort. De negatieve correlaties (-.7 en -.5) tussen beide maten zijn opvallend en hoopgevend.¹⁶ Hogere minimale scores lijken samen te gaan met lagere verschillen.

Psychologische kanttekeningen bij het concept kansengelijkheid

In dit tweede deel gaan we dieper in op de kansengelijkheid. Kansengelijkheid is een belangrijke politieke, maatschappelijke en wetenschappelijke kwestie. Er bestaan grote zorgen over een toenemende tweedeling in de maatschappij. De oplossing is bepaald niet evident. Enkele recente inzichten uit de psychologie kunnen misschien bijdragen aan dieper inzicht in de mechanismen die hierin een rol spelen, en daarmee kanttekeningen plaatsen bij het begrip van kansenongelijkheid.

Denessen bijvoorbeeld ziet het als onrechtvaardig als kinderen met dezelfde aanleg ongelijke kansen krijgen op een succesvolle schoolloopbaan vanwege het opleidingsniveau, het beroep, het inkomen of de culturele achtergrond van hun ouders. Deze definitie sluit aan op de definitie, gegeven in de inleiding (hoofdstuk 1) van deze bundel (gelijkheid van kansen om de levensloop te ontwikkelen volgens de capaciteiten die men heeft, ongeacht migratieachtergrond, gender, opleiding, seksuele oriëntatie, fysieke of geestelijke beperking, en sociale klasse). Dit is een complexe definitie, omdat ze conditioneel is op aanleg of capaciteit: gelijke kansen bij gelijke aanleg. Wij zien twee belangrijke problemen met deze definitie. Ten eerste is ze niet operationaliseerbaar (het meetprobleem) en ten tweede gaat ze voorbij aan het recente onderzoek naar gen-omgevingsinteracties en correlaties.

Het meetprobleem

Bovenstaande definitie van kansengelijkheid kent een formele variant in de psychometrie als het gaat om differentieel item functioneren (DIF) in examens of psychologische testen bestaande uit items (opgaven). DIF betreft verschillen in item moeilijkheid tussen groepen, bijvoorbeeld mannen en vrouwen, met dezelfde vaardigheid. Essentieel is de conditionering op vaardigheid. Het gaat hier dus niet om een kansengelijkheid tussen groepen omdat er ook groepsverschillen in de onderliggende vaardigheid kunnen bestaan. Het is goed mogelijk dat mannen een grote kans van slagen hebben op een atletische proef dan vrouwen. Daarmee is de proef nog niet oneerlijk, omdat de mannen en vrouwen mogelijk verschillen in de onderliggende vaardigheid. De proef is pas oneerlijk als mannen en vrouwen met het hetzelfde atletisch vermogen verschillen in kans op succes op de proef. In de psychometrie is DIF vast te stellen onder bepaalde assumpties. Belangrijk is dat de te meten vaardigheid één-dimensioneel is en te schatten is op basis van de items die niet aan DIF leiden. Beide assumpties zijn betwistbaar.

De definitie van kansengelijkheid heeft hetzelfde conditioneel karakter (bij gelijke aanleg of capaciteiten). De toetsing is echter nog veel ingewikkelder. Hoe zit het met aanleg? Het begrip aanleg, een bij uitstek psychologische concept, wordt in definities van kansengelijkheid vaak niet nader gedefinieerd, maar twee problemen zijn evident.

In de eerste plaats is aanleg een sterk multi-dimensioneel begrip. Relevant zijn vele cognitieve capaciteiten, bijvoorbeeld geheugen, taalvermogen en redeneervermogen, maar ook verschillende niet-cognitieve sociaal-emotionele vaardigheden spelen een rol. Gegeven dat mensen verschillende in, laten we zeggen, honderden relevante deelcapaciteiten van aanleg is het praktisch onmogelijk om mensen met gelijke aanleg te vinden.¹⁷ In recente simulatiestudies naar de effectiviteit van methoden voor multidimensionale DIF gaat men niet verder dan 2 of 3 dimensies.¹⁸ Een soortgelijke analyse met een veel-dimensioneel construct is ondoenlijk.

In de tweede plaats bestaat er geen methode om de aangeboren aanleg (multidimensioneel of niet) van individuen te bepalen. Bij jonge baby's kunnen we bijvoorbeeld meten of ze snel aan nieuwe stimuli habitueren maar de her-test betrouwbaarheid van zulke metingen is erg laag.¹⁹

Een uitweg voor dit meetprobleem zou zijn om onder aanleg het potentieel bij aanvang van het betreffende onderwijs (bv. de start van de middelbare school) te verstaan. Een praktische definitie zou de Cito eindtoets score kunnen zijn, even aannemende dat deze test betrouwbaar en vrij van

vertekening (bias) is. Deze interpretatie van aanleg vinden we terug in de besprekingen van de bevinding van de onderwijsinspectie dat kinderen van hoogopgeleide ouders met dezelfde Cito scores als kinderen van laagopgeleide ouders vaker een vwo-advies krijgen.²⁰ Dit wordt als oneerlijk gezien. Het lijkt inderdaad eerlijker de Cito-toets of andere vergelijkbare toetsen weer een grotere rol in de schooladvisering te laten spelen. De menselijke overschatting van het eigen oordeelsvermogen over andere mensen is niet te overschatten.²¹

Maar deze bepaling van aanleg bij aanvang van onderwijs is echter niet algemeen geaccepteerd. Zo wordt vaak gesteld dat de differentiatie van schoolniveaus leidt tot kansengelijkheid omdat kinderen van laagopgeleide ouders oververtegenwoordigd zijn in het vmbo terwijl kinderen van hoogopgeleide ouders oververtegenwoordigd zijn in het vwo. Dit argument veronderstelt dat we niet naar aanleg bij aanvang van de middelbare school moeten kijken, die immers ook verschilt tussen kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders, maar naar aangeboren aanleg.

Dit zien we ook terug in de discussie over psychologische functiebeperkingen. De klassieke interpretatie van bijvoorbeeld dyslexie is dat het hier gaat om beperkingen die de werkelijke (aangeboren) aanleg maskeren en waarvoor dus in bijvoorbeeld toetsafnames en schooladviezen gecorrigeerd moet worden.²² De taalvaardigheden die beperkt zijn in het geval van dyslexie worden in deze interpretatie niet tot de aanleg gerekend.

Ook relevant en interessant is de discussie, met name in de VS (zie bv. de 'Harvard Discrimination Trial'), over aangepaste normscores voor achtergestelde groepen om zo te compenseren voor het oneerlijke voordeel dat boven gestelde groepen hebben gekregen in hun leven tot aan het selectiemoment. Dit beleid impliceert een keuze voor aangeboren aanleg in de definitie van kansengelijkheid.

Wat men bedoelt met gelijke aanleg of capaciteiten is dus niet zo duidelijk en zoverre het duidelijk is, is het zeer de vraag hoe deze gemeten moet worden. Gezien de technische problemen met het veel simpelere begrip DIF, is de bepaling van kansengelijkheid conditioneel op aanleg, zeker aangeboren aanleg, ondoenlijk. We kunnen natuurlijk de handdoek in de ring werpen en de onconditionele definitie van een kansengelijkheid van groepen accepteren. Maar de onconditionele definitie wordt doorgaans verworpen omdat we het blijkbaar niet oneerlijk vinden wanneer kinderen met verschillende (aangeboren) aanleg verschillen in kansen op onderwijs. Nederland steekt aanzienlijk meer geld in de opleiding van zeer intelligente kinderen alleen al omdat die opleiding veel langer duurt. Hiermee komen we op het tweede probleem.

Gen-omgevingsinteracties en correlaties

Met de conditionering op aangeboren aanleg gaan we voorbij aan de moderne visie op de nature-nurture relatie. Volgens de moderne psychologie spelen gen-omgevings interacties en correlaties zo'n grote rol, dat de nature-nurture-dichotomie haar relevantie grotendeels verloren heeft.²³ Zo hebben kinderen van hoogopgeleide ouders gemiddeld genomen betere cognitieve capaciteiten en worden ze van jongs af aan meer gestimuleerd in hun ontwikkeling (gen-omgevingsinteractie). Hoogopgeleide ouders zullen meer tijd en middelen stoppen in de onderwijs carrière van hun kinderen. Kinderen met meer intellectuele capaciteiten zoeken ook actief een intellectueel stimulerende omgeving op (gen-omgevingscorrelatie).²⁴

Beide effecten zijn zo sterk, dat het theoretisch en praktisch onmogelijk is nature en nurture los te bezien. Belangrijk is dat dit actieve processen zijn. Dat wil zeggen dat als de overheid met maatregelen ter vergroting van kansengelijkheid komt, hoogopgeleide ouders onmiddellijk mogelijkheden zullen zoeken (en vinden) de kansen voor hun kinderen te vergroten.

Bekijken we vanuit dit gegeven nog eens de definitie van kansengelijkheid, dan valt een belangrijk punt op. Denessen ziet het als onrechtvaardig als kinderen met dezelfde aanleg ongelijke kansen krijgen op een succesvolle schoolloopbaan. Maar hoe eerlijk of rechtvaardig zijn verschillen in aangeboren aanleg (wat deze dan ook zijn) eigenlijk? Een kind van twee zwakbegaafde ouders heeft een kleinere kans op genen die een hogere intelligentie mogelijk maken. Wat is daar rechtvaardig aan?²⁵ Deze zeer lastige vragen worden bijvoorbeeld besproken door Lippert-Rasmussen.²⁶

Gezien het onontkoombare verband tussen nature en nurture is het misschien vreemd het ene verschil wel en het andere niet als rechtvaardig te beschouwen. Wat levert het eigenlijk op om de ongelijkheid in het onderwijs in termen van eerlijkheid en rechtvaardigheid te beschouwen? Is het niet beter om het optimaliseren van het onderwijs voor ieder kind als doel te kiezen? Dit leidt niet per se tot ander beleid. Nog steeds is het van belang kinderen zo goed mogelijk door te verwijzen naar de middelbare school, is verticale mobiliteit tussen onderwijsniveaus cruciaal en moet onderwijsdiscriminatie bestreden worden. Maar het helpt wel reële doelen te stellen en verschillende onderwijsbelangen goed af te wegen. Kansengelijkheid moet afgewogen worden tegen bijvoorbeeld het belang van goed onderwijs aan alle kinderen. Optimaal onderwijs voor iedereen lijkt daarom een beter streven dan kansengelijkheid. Ons werk aan gepersonaliseerde leeromgevingen is sterk door dit idee geïnspireerd.

Inmiddels gebruiken zo'n 130 Amsterdamse basisscholen Rekentuin en/of Taalzee. De komende jaren zullen deze systemen uitgebreid worden met gepersonaliseerde instructie. De adaptieve leercyclus zal bestaan uit a) adaptieve oefeningen zoals ze nu al bestaan in deze systemen, b) *learning analytics*, verkregen met moderne *data science*-technieken, en c) hieruit afgeleide op het kind afgestemde instructies (soms gegeven door de leerkracht maar ook afkomstig uit verschillende online- en offlinebronnen). Deze instructies moeten weer leiden tot verbeteringen in de oefeningen. Op termijn zal deze aanpak methode-vervangend zijn.

Noten

1. Van de Werfhorst (2015).
2. De Koning (1973).
3. Denessen (2017).
4. De eerste auteur is de bedenker van Rekentuin en verbonden aan Oefenweb, het bedrijf dat Rekentuin exploiteert. De tweede auteur is betrokken bij verschillende wetenschappelijke publicaties over Rekentuin.
5. van der Maas et al. (2017); Raijmakers et al. (2014).
6. Ericsson et al. (1993).
7. Ericsson et al. (2018).
8. Bloom (1984).
9. Klinkenberg, Straatemeier & van der Maas (2011).
10. Ontleend aan Van der Ven et al. (2015).
11. Deunk et al. (2015).
12. In de orde van 6 euro per kind per jaar.
13. Omdat Rekentuin geen gegevens heeft over de achtergrond van leerlingen kunnen we deze analyse van het differentiatiedilemma en computer adaptieve leermethoden niet goed kwantitatief onderbouwen.
14. Gromada et al. (2018).
15. Chzhen, Gromada & Rees (2018).
16. De correlaties kunnen deels ook veroorzaakt worden door een plafondefect op de leesvaardigheidstesten. Verder willen we opmerken dat het gebruik van score als P90-P10 ongelukkig is. De standaarddeviatie is een robuustere maat voor variatie in de steekproef met veel kleiner betrouwbaarheidsinterval.
17. Dat wil zeggen op één interessante uitzondering na, namelijk eeneiige tweelingen. Speciaal interessant zijn gescheiden opgegroeide eeneiige tweelingen. Het onderzoeksgebied van de gedragsgenetica komt voort uit het onderzoek naar deze zeldzame groep. Of deze groep bruikbaar is voor onderzoek naar kansengelijkheid is een interessante vraag. Het effect van sommige kenmerken zoals huidskleur is uiteraard zo niet te onderzoeken.

18. Bulut & Suh (2017).
19. Colombo et al. (1987).
20. Onderwijsinspectie (2016).
21. Zie: <https://www.scienceguide.nl/2018/05/een-pleidooi-voor-het-toeval/>.
22. Dit klassieke en dominante model van intelligentie, het g-model, hebben wij de laatste jaren veelvuldig bekritiseerd (van der Maas, Kan & Borsboom, 2014). Onze alternatieve dynamische netwerkbenadering van intelligentie maar ook andere psychologische begrippen (depressie b.v.) wint snel terrein in de psychologie (van der Maas et al., 2006; Borsboom, 2017). In de netwerkbenadering zien we intelligentie als de (gewogen) optelsom van allerlei cognitieve functies, waarbij functiestoornissen (helaas) onderdeel zijn van intelligentie.
23. Rutter (2006).
24. Een klassiek artikel hierover heet 'How people make their own environments' van Scarr en McCartney uit 1983.
25. Eigenlijk begint het hele probleem met het samenhouden van hoogopgeleide ouders. Maar een door de overheid gereguleerd programma voor de matching van huwelijkspartners zal vermoedelijk op enige weerstand stuiten.
26. Lippert-Rasmussen (2001).

Literatuur

- Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational researcher*, 13(6), 4-16.
- Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16, 5-13.
- Bulut, O. & Suh, Y. (2017, Oktober). Detecting multidimensional differential item functioning with the multiple indicators multiple causes model, the item response theory likelihood ratio test, and logistic regression. In *Frontiers in Education*, 2, 51.
- Chzhen, Y., Gromada, A. & Rees, G. (2018). An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries (No. inreca995).
- Colombo, J., Mitchell, D.W., O'Brien, M. & Horowitz, F.D. (1987). The stability of visual habituation during the first year of life. *Child Development*, 474-487.
- De Koning, P. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: APS.
- Denessen, E.J.P.G. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Inaugurale rede, Leiden University. geraadpleegd op: openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/51574.
- Deunk, M.I., Doolaard, S., Smalle-Jacobse, A. & Bosker, R.J. (2015). Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.

- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Ericsson, K.A., Hoffman, R.R., Kozbelt, A. & Williams, A.M. (red.) (2018). The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge University Press.
- Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Cuesta, J. & Bruckhauf, Z. (2018). Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries (No. inwopa992).
- Klinkenberg, S., Straatemeier, M. & van der Maas, H.L. (2011). Computer adaptive practice of maths ability using a new item response model for on the fly ability and difficulty estimation. *Computers & Education*, 57(2), 1813-1824.
- Lippert-Rasmussen, K. (2001). Egalitarianism, option luck, and responsibility. *Ethics*, 111(3), 548-579.
- Onderwijsinspectie (2016) De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Raijmakers, M.E.J., Kan, K.J., Ploeger, A. & van der Maas, H.L.J. (2014). Nonlinear Epigenetic Variance in Developmental Processes. In Peter C.M. Molenaar, Richard M. Lerner, Karl M. Newell (red.) *Handbook Of Developmental Systems Theory And Methodology*. NY: Guilford Press.
- Rutter, M. (2006). *Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained*. Malden: Blackwell Publishing.
- Scarr, S. & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype→ environment effects. *Child Development*, 424-435.
- Van Der Maas, H. L., Dolan, C. V., Grasman, R. P., Wicherts, J. M., Huizenga, H. M., & Raijmakers, M. E. (2006). A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review*, 113(4), 842.
- van der Maas, H.L., Kan, K.J. & Borsboom, D. (2014). Intelligence Is What the Intelligence Test Measures. Seriously. *Journal of Intelligence*, 2(1), 12-15.
- Van der Maas, H.L., Kan, K.J., Marsman, M. & Stevenson, C.E. (2017). Network models for cognitive development and intelligence. *Journal of Intelligence*, 5(2), 16.
- van der Ven, S.H., Straatemeier, M., Jansen, B.R., Klinkenberg, S. & van der Maas, H.L. (2015). Learning multiplication: An integrated analysis of the multiplication ability of primary school children and the difficulty of single digit and multidigit multiplication problems. *Learning and Individual Differences*, 43, 48-62.
- Van de Werfhorst, H.G. (red.). (2015) *Een kloof van alle tijden: Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

8. Oorzaken van schoolsegregatie in Amsterdam¹

Bas van der Klaauw, Hessel Oosterbeek, Sándor Sóvágó



Bas van der Klaauw is hoogleraar Beleidsevaluatie aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Hij doet onderzoek op het gebied van arbeidsmarktbeleid en onderwijs.



Hessel Oosterbeek is hoogleraar Onderwijsconomie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek op het gebied van onderwijs en impactevaluatie.



Sándor Sóvágó is universitair docent aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij doet onderzoek op het gebied van onderwijs en market design.

De Amsterdamse bevolking is divers. Er wonen rijke mensen, arme mensen, er wonen mensen mét en mensen zonder een (recente) migratieachtergrond. (In het vervolg van dit essay verwijzen we naar leerlingen van wie minstens één van de (groot)ouders in een niet-westers land is geboren als ‘nieuwe’ leerlingen en naar anderen als ‘oude’ leerlingen. Met de termen ‘arm’ en ‘rijk’ verwijzen we naar de onderste en bovenste helft van de verdeling van inkomens op huishoudniveau in de stad.) De diversiteit van de Amsterdamse

bevolking weerspiegelt zich niet in de samenstelling van Amsterdamse scholen. Integendeel, op veel scholen is één groep (arm of rijk, oud of nieuw) ruim in de meerderheid. Scholen in Amsterdam zijn gesegregeerd.

Segregatie in het onderwijs wordt vaak onwenselijk geacht. Het idee is dat leerlingen van verschillende achtergronden elkaar op school ontmoeten en dat dit goed is voor leerprestaties (vooral voor die van arme en nieuwe leerlingen) en dat het in ruimere zin de sociale cohesie in de stad bevordert.¹

In het coalitieakkoord van het in 2018 aangetreden stadsbestuur is het tegengaan van segregatie in het onderwijs een belangrijk thema.² Effectieve maatregelen om dat te bewerkstelligen vereisen kennis over de factoren die aan de basis liggen van onderwijssegregatie. De wetenschappelijke literatuur noemt een aantal mogelijke factoren. Omdat leerlingen uit een bepaalde groep in dezelfde buurten wonen, gaan ze ook naar dezelfde school – schoolsegregatie is dan voor een belangrijk deel het gevolg van woonsegregatie.³ Leerlingen uit verschillende groepen kunnen ook verschillende voorkeuren voor scholen hebben. Leerlingen uit de ene groep hechten bijvoorbeeld veel waarde aan extra cultuurlessen en kiezen daarom een school die dat aanbiedt, terwijl leerlingen uit een andere groep veel waarde hechten aan bijvoorbeeld extra huiswerkbegeleiding en voor een school kiezen die dat aanbiedt.⁴ Ten slotte wordt wel geopperd dat het mechanisme dat wordt gebruikt om leerlingen aan scholen toe te wijzen, van invloed is op de schoolsegregatie.⁵ Meer specifiek wordt gedacht dat het Boston-mechanisme dat Amsterdamse voortgezet onderwijs (VO)-scholen tot 2015 gebruikten tot meer segregatie leidt dan het *deferred acceptance*-mechanisme (DA) dat momenteel wordt gebruikt.⁶ De reden is dat het bij het Boston-mechanisme voordelig kan zijn om strategisch te kiezen en bij het *deferred acceptance*-mechanisme niet. Niet iedereen is in dezelfde mate in staat om verstandige strategische keuzes te maken.

In deze bijdrage schetsen we eerst de methode die we hebben ontwikkeld om het belang van verschillende factoren aan schoolsegregatie te kwantificeren. Daarna laten we de resultaten zien van de toepassing van deze methode op gegevens van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Amsterdam. Vervolgens bespreken we de uitkomsten van enkele relevante beleidsopties: voorrangbeleid, minder onder-advisering van nieuwe en arme leerlingen en verplaatsing van enkele populaire scholen uit het centrum naar de randen van de stad. Tot slot reflecteren we op de implicaties van onze bevindingen voor toekomstig beleid, gericht op het tegengaan van schoolsegregatie.

Methode

Om de bijdragen van verschillende factoren aan schoolsegregatie in het voortgezet onderwijs te berekenen, construeren we vier hypothetische allocaties van leerlingen aan scholen. In *allocatie 1* wijzen we elke leerling toe aan het basisschooladvies dat hij/zij heeft gekregen en gaan we er vervolgens van uit dat er op elk niveau maar één school is. De mate van segregatie die in deze allocatie wordt gemeten komt uitsluitend voor rekening van het feit dat leerlingen van verschillende achtergronden verschillende basisschooladviezen krijgen. Als er geen verschillen zijn in de adviezen die leerlingen van verschillende groepen krijgen, zou er in deze allocatie geen segregatie zijn.

Zelfs als elke leerling willekeurig aan een school op haar/zijn niveau wordt toegewezen, zal niet elke school op dat niveau hetzelfde aandeel arme (nieuwe) leerlingen hebben. Door toevallige variatie en doordat scholen een beperkte omvang hebben, zal dat aandeel tussen scholen verschillen. Dit draagt bij aan de segregatie die wordt gemeten. Om het aandeel van segregatie dat aan toeval is toe te schrijven te kwantificeren, construeren we hypothetische *allocatie 2*. Daarin wijzen we eerst elke leerling toe aan het gegeven basisschooladvies (zoals in *allocatie 1*). Vervolgens wordt elke leerling willekeurig toegewezen aan een school die dat niveau aanbiedt.

In het ene uiterste geval waarin elke school maar plaats heeft voor één leerling is de segregatie compleet, omdat elke school alleen maar leerlingen (één) van één groep heeft. In het andere uiterste geval waarin er op elk niveau maar één school is, draagt deze vorm van segregatie niets bij aan de totale schoolsegregatie. Deze factor is op zichzelf niet erg interessant, maar het is belangrijk om de bijdragen van andere factoren ervoor te corrigeren.

In *allocatie 3* wijzen we eerst elke leerling toe aan het gegeven basisschooladvies. Vervolgens wijzen we elke rijke leerling toe aan de school die bovenaan haar/zijn voorkeurslijst staat. Elke arme leerling wijzen we toe aan de school die bovenaan de voorkeurslijst staat van een willekeurig gekozen rijke leerling die hetzelfde advies heeft gekregen én die in hetzelfde viercijferige postcodegebied woont. Deze allocatie geeft inzicht in het belang van woonsegregatie voor schoolsegregatie. Als rijke leerlingen uit een wijk waarin veel arme leerlingen wonen andere scholen kiezen dan rijke leerlingen uit een wijk waarin weinig arme leerlingen wonen, dan draagt woonsegregatie veel bij aan schoolsegregatie. Eenzelfde procedure volgen we voor oude en nieuwe leerlingen.

In *allocatie 4* wijzen we elke leerling toe aan de school die bovenaan de voorkeurslijst is gezet, gegeven dat die school het niveau aanbiedt dat

overeenkomt met het basisschooladvies van de leerling. Het verschil tussen allocaties 4 en 3 geeft inzicht in het belang van verschillende voorkeuren tussen leerlingen van verschillende groepen voor schoolsegregatie. Immers, in allocatie 3 geven we arme leerlingen dezelfde schoolvoorkeuren als rijke leerlingen (en nieuwe dezelfde als oude). In allocatie 4 geven we arme leerlingen hun eigen schoolvoorkeuren (en nieuwe leerlingen ook). Als arme leerlingen dezelfde scholen kiezen als hun rijke buurtgenoten (en nieuwe dezelfde als hun oude buurtgenoten) dan is de bijdrage van verschillen in schoolvoorkeuren tussen groepen aan schoolsegregatie nihil.

Ten slotte kijken we naar de allocatie die werkelijk tot stand is gekomen. Doordat er naar sommige scholen meer leerlingen willen dan er plaatsen op die scholen zijn, kunnen niet alle leerlingen op hun school van eerste voorkeur worden geplaatst.

Het verschil tussen de werkelijke allocatie en allocatie 4 laat zien welk deel van segregatie kan worden toegeschreven aan deze capaciteitstekorten (en aan de manier waarop leerlingen aan scholen worden toegewezen).

Bevindingen

De hierboven uiteengezette methode hebben we toegepast op gegevens van bijna 19.000 leerlingen die in 2015, 2016 en 2017 van een Amsterdamse basisschool naar een Amsterdamse VO-school zijn gegaan. Al deze leerlingen hebben een voorkeurslijst van scholen ingeleverd, en deze lijsten zijn gekoppeld aan informatie over andere kenmerken zoals adres, huishoudinkomen, migratieachtergrond, advies en Cito-score.⁷

Van deze bijna 19.000 leerlingen zit ruim de helft (54 procent) in de categorie nieuw (minstens één (groot)ouder in een niet-westers land geboren). 20 procent van de leerlingen heeft een Marokkaanse achtergrond, 9 procent een Surinaamse en 8 procent een Turkse. Op basis van het inkomen van het huishouden merken we de ene helft van de leerlingen aan als arm, en de andere als rijk. Ruim 26 procent van de leerlingen heeft een vwo-advies, bijna 29 procent een havo-advies, 23 procent een vmbo-t-advies en ruim 21 procent een vmbo-b- of vmbo-k-advies.

In 2017 waren er in totaal 55 scholen. Zeven daarvan boden alleen onderwijs op vwo-niveau aan, twee alleen op havo-niveau, vier alleen op vmbo-t-niveau, en zes alleen op vmbo-b- en/of vmbo-k-niveau. De andere scholen combineren verschillende niveaus: elf scholen bieden vmbo-t-, havo- en vwo-onderwijs aan, en vier scholen alle niveaus. Gemiddeld nemen scholen zo'n 65 leerlingen op een gegeven niveau aan.

VO-leerlingen in Amsterdam hebben gemiddeld iets meer dan vijf scholen op hun niveau om uit te kiezen binnen een afstand van 3 kilometer van hun huis, en elf binnen een afstand van 5 kilometer. Binnen die afstanden is er ook ruime variatie in de samenstelling van die scholen. Binnen 3 (5) kilometer is het gemiddelde verschil in het aandeel nieuwe leerlingen 42 (66) procentpunten, en het gemiddelde verschil in het aandeel arme leerlingen 32 (52) procentpunten.

Als maat van schoolsegregatie wordt vaak de dissimilariteitsindex gebruikt. Deze index is een getal tussen 0 en 1 en is (ongeveer) gelijk aan het aandeel van de arme (nieuwe) leerlingen dat van school moet veranderen om ervoor te zorgen dat het aandeel arme (nieuwe) leerlingen op elke school precies even groot is. Bij een waarde van de index van 0 hoeft geen enkele leerling van school te veranderen. Bij een waarde van de index van 1 moet de helft van alle arme (nieuwe) leerlingen en de helft van alle rijke (oude) leerlingen van school veranderen.⁸

In de jaren 2015-2017 is voor het onderscheid nieuw-oud de index gelijk aan 0,48, en voor het onderscheid arm-rijk gelijk aan 0,37. Ter vergelijking, de index voor de nieuw-oud segregatie tussen de 72 viercijferige postcodegebieden in Amsterdam is 0,45, en die voor de arm-rijke segregatie 0,31. De schoolsegregatie is dus iets groter dan de buurtsegregatie.

Tabel 8.1. Belang van verschillende factoren voor schoolsegregatie in VO in Amsterdam

	Oud/Nieuw	Rijk/Arm
Verschillende basisschooladviezen	42%	61%
Toeval	4%	9%
Woonsegregatie	7%	nihil
Heterogeniteit in schoolvoorkeuren	46%	31%
Capaciteitsbeperkingen en loting	nihil	nihil

Tabel 8.1 laat zien hoe groot de bijdrage van elke onderliggende factor is aan de geobserveerde segregatie van VO-leerlingen in Amsterdam. Van de nieuw-oud segregatie komt 42 procent voor rekening van de ongelijke basisschooladviezen die nieuwe en oude leerlingen krijgen. In het vmbo-b en/of vmbo-k is 77 procent van de leerlingen nieuw, in het vmbo-t 67 procent, in het havo 48 procent en in het vwo 29 procent. 46 procent kan worden toegeschreven aan de verschillende schoolvoorkeuren van nieuwe en oude leerlingen. Slechts 7 procent komt op het conto van het feit dat nieuwe en oude leerlingen in verschillende wijken wonen. De overige 4 procent is toe

te schrijven aan toeval. Dat niet alle leerlingen op hun school van eerste voorkeur kunnen worden geplaatst, heeft geen invloed op de nieuw-oud segregatie.

Van de arm-rijk segregatie komt ruim 61 procent voor rekening van de ongelijke basisschooladviezen die arme en rijke leerlingen krijgen. In het vmbo-b en/of vmbo-k is 73 procent van de leerlingen arm, in het vmbo-t 60 procent, in het havo 43 procent en in het vwo 27 procent. 31 procent kan worden toegeschreven aan verschillen in schoolvoorkeuren tussen arme en rijke leerlingen. Zo'n 9 procent komt door toeval. Dat arme en rijke leerlingen in verschillende wijken wonen en dat niet alle leerlingen op hun school van eerste voorkeur kunnen worden geplaatst, heeft geen invloed op de arm-rijk segregatie.

Samengevat, voor beide dimensies van segregatie spelen verschillen in basisschooladviezen en verschillen in schoolvoorkeuren de voornaamste rol. De andere factoren (inclusief woonsegregatie) zijn van ondergeschikt belang.

Om beter te begrijpen waarmee de verschillen in schoolvoorkeuren tussen verschillende groepen samenhangen, hebben we de voorkeurslijsten van leerlingen nader geanalyseerd. Uit die analyse komen een paar punten naar voren. Ten eerste, scholen die verder van huis zijn, worden door leerlingen uit alle groepen lager of niet op de voorkeurslijst gezet. Ten tweede, leerlingen uit alle groepen hebben een positieve waardering van schoolkwaliteit gemeten als de examencijfers van eindexamenkandidaten en de Cito-scores van de leerlingen die de school binnenkomen. Arme en nieuwe leerlingen hechten hier echter minder waarde aan (dat is: zijn minder bereid er extra voor te reizen) dan rijke en oude leerlingen. Ten derde, nieuwe leerlingen hebben voorkeur voor scholen waar in voorgaande jaren veel nieuwe leerlingen heengingen en oude leerlingen hebben voorkeur voor scholen waar in voorgaande jaren veel oude leerlingen heengingen. We weten niet of deze voorkeur daadwerkelijk door de leerlingensamenstelling van scholen wordt veroorzaakt, of door andere schoolkenmerken die daarmee samenhangen. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat de ene school faciliteiten biedt om huiswerk te maken, terwijl een andere school ervan uitgaat dat leerlingen actief door ouders worden geholpen.

We hebben onze methode ook toegepast op de data van achtstegroepers om inzicht te krijgen in het bijdragen van verschillende factoren voor schoolsegregatie in het primair onderwijs (PO) in Amsterdam. De nieuw-oud segregatie in het Amsterdamse PO is 0,56. De arm-rijk segregatie is gelijk aan 0,44.

Tabel 8.2. Belang van verschillende factoren voor schoolsegregatie in PO in Amsterdam

	Oud/Nieuw	Rijk/Arm
Toeval	24%	32%
Woonsegregatie	41%	28%
Heterogeniteit in schoolvoorkeuren	35%	40%

Tabel 8.2 laat zien hoe groot de bijdragen van verschillende factoren zijn. Vanzelfsprekend spelen verschillen in adviezen geen rol voor segregatie in het PO. Doordat we alleen weten op welke school een leerling in groep 8 zit en niet op welke school de leerling zou hebben willen zitten, kunnen we niet kwantificeren wat het effect van capaciteitstekorten is. Zowel voor de oud-nieuw als voor de rijk-arm segregatie in het PO speelt toeval een veel grotere rol dan in het VO. Dit komt doordat het aantal achtstegroepers per PO-school aanmerkelijk kleiner is dan het aantal leerlingen in het eerste leerjaar van een afdeling van een VO-school. Ook woonsegregatie is voor schoolsegregatie in het PO veel belangrijker dan in het VO. De reden hiervoor is dat leerlingen in het PO gemiddeld dichter bij huis naar school gaan dan leerlingen in het VO. Het belang van verschillen in voorkeuren tussen groepen is voor het PO en VO van dezelfde orde van grootte.

Onze bevindingen over het belang van woonsegregatie voor schoolsegregatie in het PO in Amsterdam wijken fors af van die van Boterman en De Wolf (2018). Van zowel de nieuw-oud index als de arm-rijk index komt in hun analyse 80 procent voor rekening van woonsegregatie (en 20 procent van verschillende voorkeuren). Deze verschillen worden veroorzaakt doordat 1) Boterman en De Wolf de rol van toeval volledig negeren (onze resultaten laten zien dat dit onterecht is), en 2) zij de hypothetische allocatie berekenen wat de segregatie zou zijn als alle leerlingen naar een van de drie scholen zouden gaan die het dichtst bij hun huis zijn. Dit is een heel restrictieve manier om het belang van woonsegregatie te berekenen. De schooldichtheid in Amsterdam is erg hoog, waardoor veel leerlingen meer dan drie scholen binnen een straal van een kilometer van hun huis hebben. Het is mede hierom dat PO-leerlingen in Amsterdam voorrang hebben op de acht scholen die het dichtst bij hun huis liggen. Onze methode om het effect van woonsegregatie te berekenen (geef arme/nieuwe leerlingen de voorkeuren van hun rijke/oude buurmeisje), vereist geen arbitraire keuze van het aantal dichtstbijzijnde scholen of een afstand, maar gaat uit van werkelijke schoolkeuzes.

Effecten van enkele beleidsopties

We hebben de data vervolgens gebruikt om de effecten van verschillende beleidsmaatregelen op segregatie in het VO te kwantificeren. Daarbij berekenen we alleen initiële effecten en gaan we voorbij aan mogelijke gedragsreacties. Het ligt voor de hand dat zulke gedragsreacties de initiële effecten deels ongedaan maken. Dit betekent dat de uiteindelijke effecten waarschijnlijk kleiner zijn dan de effecten die we hier presenteren.

Ten eerste hebben we onderzocht wat de effecten van quota zijn. We maken daarbij een onderscheid tussen zachte en harde quota. Bij zachte quota is een deel van de plaatsen op een school gereserveerd voor leerlingen uit een bepaalde groep. Bijvoorbeeld, de helft van de plaatsen is gereserveerd voor arme leerlingen. Zolang minder dan de helft van de plaatsen is toegewezen aan arme leerlingen, en de rijke leerlingen hun helft al hebben gevuld, heeft een arme leerling bij de plaatsing voorrang op een rijke leerling. Zijn er onvoldoende arme leerlingen die een plaats willen om de helft van de capaciteit te vullen, dan kunnen de open plaatsen bij zachte quota worden toegewezen aan geïnteresseerde rijke leerlingen. Bij harde quota is dat anders. Als er onvoldoende arme leerlingen zijn om de helft van de capaciteit te vullen, blijven deze plaatsen leeg, zelfs als er rijke leerlingen zijn die deze plaatsen wel willen.

De effecten van quota kunnen we bepalen door met de bestaande voorkeurslijsten van leerlingen de verdeling van leerlingen over scholen te simuleren volgens het gebruikte plaatsingssysteem. Een zacht quotum betekent dat arme (nieuwe) leerlingen voorrang op een school hebben zolang hun aandeel op een school lager is dan hun aandeel op het niveau van het basisschooladvies. Een hard quotum betekent dat op elke school een aantal plekken dat correspondeert met deze aandelen alleen voor arme (nieuwe) leerlingen beschikbaar is.

Zachte quota zorgen voor een zeer geringe afname van schoolsegregatie; van 0,48 naar 0,46 voor de nieuw-oud index en van 0,37 tot 0,35 voor de arm-rijk index. Harde quota zorgen voor een iets grotere daling van de segregatie: van 0,48 tot 0,41 (een daling van 15 procent) voor de nieuw-oud index en van 0,37 tot 0,35 voor de arm-rijk index.

Beide vormen van quota gaan gepaard met een daling van de gemiddelde tevredenheid van leerlingen met hun plaatsing. Bij harde quota voor nieuwe leerlingen wordt 10 procent van de leerlingen geplaatst op een school die hoger op hun voorkeurslijst staat, terwijl 26 procent van de leerlingen geplaatst wordt op een school die lager op hun voorkeurslijst staat. De winnaars gaan gemiddeld genomen van een school die tussen de derde en

de vierde plaats staat (3,6) naar een school die tussen de eerste en de tweede plaats staat (1,5). De verliezers gaan gemiddeld genomen van rang 1,2 naar 3,2. Daarbij is het belangrijk te beseffen dat leerlingen die er door de quota veel op achteruitgaan, kunnen besluiten om naar een school buiten de stad te gaan, of dat het aantal ontevreden rijke leerlingen zo groot wordt dat er door een substantiële vraag meer privéscholen komen. Het is van belang zulke ongewenste neveneffecten in de overweging van nieuw beleid te betrekken.

In 2015 is de Cito-eindtoets verplaatst van februari naar mei. De basisschooladviezen van de leerlingen in onze data zijn daardoor gebaseerd op het oordeel van de leerkracht in groep 8 en niet op de uitslag van de Cito-eindtoets. Onze data wijzen erop dat dit het basisschooladvies van arme en nieuwe leerlingen negatief beïnvloedt. Voor arme en nieuwe leerlingen vallen de Cito-scores vaak hoger uit dan het advies. Voor rijke en oude leerlingen vallen de Cito-scores juist vaak lager uit dan het advies.

Om na te gaan in hoeverre dit de segregatie beïnvloedt, hebben we de door de leerkrachten gegeven basisschooladviezen vervangen door een advies dat overeenstemt met de Cito-score. De nieuw-oud index daalt in dat geval van 0,48 naar 0,46. De arm-rijk index daalt van 0,38 naar 0,34. Er is dus een invloed op segregatie, maar deze invloed is beperkt.

In de wetenschappelijke literatuur (bijvoorbeeld Calsamiglia et al., 2017) wordt geopperd dat het plaatsingsmechanisme van invloed is op schoolsegregatie. In het bijzonder wordt gesteld dat mechanismen die aanleiding kunnen geven voor strategisch gedrag voordelig zijn voor rijke en oude leerlingen en daarmee zouden leiden tot meer segregatie. Tot en met 2014 werd voor VO-scholen in Amsterdam een mechanisme gebruikt waarbij strategisch gedrag voordelig kon zijn. Sinds 2015 is dat vervangen door een systeem waarbij dat niet langer het geval is. Een simpele vergelijking over de tijd wijst er niet op dat deze verandering segregatie heeft teruggedrongen. In 2014 was de nieuw-oud segregatie gelijk aan 0,49 en de arm-rijk segregatie gelijk aan 0,37. Dit verschilt (vrijwel) niet van de 0,48 en de 0,37 als gemiddelden in de drie jaren erna.

Tot slot hebben we onderzocht of verplaatsing van enkele havo- en vwo-scholen vanuit het centrum naar de periferie van de stad (Zuidoost, Osdorp, Oost) invloed heeft op schoolsegregatie. Deze scholen zijn populair bij oude en rijke leerlingen. Verplaatsing van deze scholen naar wijken waar relatief veel nieuwe en arme leerlingen wonen, zou kunnen zorgen voor een afname van de segregatie. Zoals verwacht gaan de aandelen oude en rijke leerlingen op de verplaatste scholen omlaag en de aandelen nieuwe en arme leerlingen omhoog. In totaal heeft verplaatsing van scholen echter geen invloed op segregatie. Dit komt doordat de afname van segregatie tussen verplaatste

en niet-verplaatste scholen teniet wordt gedaan door een toename van de segregatie binnen de groep van verplaatste scholen.

Tabel 8.3. Schoolsegregatie (DI) bij verschillende vormen van beleid

	Oud/Nieuw	Rijk/Arm
Huidig beleid	0,48	0,37
Zachte quota	0,46	0,35
Harde quota	0,41	0,35
Adviezen op basis van Cito	0,46	0,34
Boston in plaats van DA	0,49	0,37
Verplaatsing scholen uit centrum	0,48	0,37

Discussie en nieuwe kennisvragen

Onze analyses laten zien dat segregatie in het VO in Amsterdam voornamelijk het gevolg is van verschillen in basisschooladviezen tussen leerlingen van verschillende groepen, en van verschillen in schoolvoorkeuren tussen groepen. Woonsegregatie, toevallige variaties en capaciteitstekorten op populaire scholen spelen in het VO een ondergeschikte rol. In lijn daarmee vinden we dat quota (zacht of hard), het plaatsingsmechanisme en verplaatsing van scholen weinig verandering brengen in de segregatie.

Onze resultaten wijzen erop dat segregatie het meest effectief kan worden tegengegaan door maatregelen die ervoor zorgen dat de verschillen in basisschooladviezen tussen nieuw en oud en tussen arm en rijk afnemen, en door maatregelen die invloed hebben op de verschillen in schoolvoorkeuren.

Verschillen in basisschooladviezen en de segregatie die daarmee samenhangt, nemen iets af als adviezen zijn gebaseerd op objectieve Cito-scores in plaats van op subjectieve beoordelingen door leerkrachten. Onder advisering speelt dus enige rol. Het overgrote deel van de verschillen in basisschooladviezen tussen groepen weerspiegelt echter echte verschillen in het bereikte niveau. Om daar iets aan te doen moet in een vroeg stadium worden ingezet op maatregelen die de schoolprestaties van nieuwe en arme leerlingen bevorderen. Bevordering van deelname aan de voorschool is een voor de hand liggende optie. In de afgelopen periode was veel te doen over teruglopende deelname aan de voorschool vanwege een geringe eigen bijdrage. Deelname kan worden bevorderd door betaling van de kinderbijslag afhankelijk te maken van deelname aan de voorschool. In welke mate het potentieel van nieuwe en arme leerlingen onderbenut wordt, is moeilijk te

zeggen. In de bekostiging van het basisonderwijs worden reeds ruime extra middelen beschikbaar gesteld voor leerlingen uit een achterstandssituatie. Onduidelijk is in hoeverre deze middelen de leerlingen uit de doelgroep bereiken en hoe effectief deze middelen worden ingezet.

Voor zover verschillen in schoolvoorkeuren het gevolg zijn van verschillen in informatie over de kwaliteit van scholen of het belang daarvan, kan het verstrekken van informatie deze verschillen verkleinen. Recente studies in New York City (VS)⁹ en Linköping (Zweden)¹⁰ gebruiken een gerandomiseerd experiment om de effecten van informatie over schoolkwaliteit op de schoolkeuzen van leerlingen te onderzoeken. In beide studies wordt gevonden dat informatieverstrekking ertoe leidt dat vaker voor een goede school wordt gekozen. In de studie in NYC komt dat doordat zowel achterstandsléerlingen als andere leerlingen beïnvloed worden. In Zweden worden, tot verrassing van de onderzoekers, alleen de niet-achterstandsléerlingen beïnvloed. Wat effecten van een dergelijke interventie in Amsterdam zouden zijn, weten we niet. De gemeente verspreidt jaarlijks een schoolkeuzegids waarin relevante informatie is opgenomen. En scholen organiseren open dagen die druk bezocht worden. Of iedereen die informatie in voldoende mate tot zich neemt, is onbekend. Dit lijkt de moeite van een verkenning waard.

Verschillen in schoolvoorkeuren hangen ook samen met de gepercipieerde aansluiting van de schoolsituatie op het thuismilieu. Scholen met leerlingen van wie de meeste ouders hoog zijn opgeleid, bieden waarschijnlijk weinig ondersteuning voor het maken van huiswerk of voor bijles, omdat wordt aangenomen dat ouders daar zelf voor zorgen. Scholen met veel leerlingen uit gezinnen waar de thuissituatie instabiel is, bieden deze ondersteuning waarschijnlijk juist wel. Op deze manier kunnen scholen hun faciliteiten afstemmen op specifieke behoeften van hun leerlingen, en treedt er specialisatie op. Wat een geschikte school is voor de ene leerling is wellicht een ongeschikte school voor een andere leerling.

Dit brengt ons op het meer algemene punt over de (on)wenselijkheid van schoolsegregatie. De kennis over de effecten van schoolsegregatie is uiterst beperkt. In een overzichtsartikel stellen Reardon en Owens¹¹ dat onderzoek naar de effecten van segregatie moeilijk is, omdat de mate van segregatie alleen in uitzonderlijke gevallen niet samenhangt met andere waargenomen en niet-waargenomen kenmerken die de uitkomsten van leerlingen beïnvloeden. De selectie van leerlingen in bepaalde typen scholen is verre van willekeurig.

Als we bijvoorbeeld kijken naar nieuwe of arme leerlingen met een vwo-advies, dan blijkt dat er significante verschillen in Cito-scores zijn tussen

1) leerlingen die geen enkele categorale vwo-school op hun voorkeurslijst hebben staan, 2) leerlingen die wel één of meer van die scholen op hun lijst hebben staan maar geen kans hebben om daar geplaatst te worden omdat ze een school waar ze zeker worden geplaatst hoger op hun lijst hebben gezet, 3) leerlingen die een voorkeurslijst hebben ingeleverd die ze een positieve kans geeft om op een categoriaal vwo te worden geplaatst, en 4) leerlingen die zeker op een categoriaal vwo worden geplaatst omdat ze daar voorrang hebben. Van de eerste naar de laatste groep loopt de gemiddelde Cito-score monotoon op, van 545,0 naar 546,8 voor nieuwe leerlingen, en van 544,7 tot 546,0 voor arme leerlingen. Deze verschillen komen overeen met ongeveer één standaarddeviatie van de Cito-scores binnen deze groepen.

De studies die volgens Reardon en Owens causaal geïnterpreteerd kunnen worden, laten zien dat als gevolg van desegregatie de schoolprestaties van achterstandsleerlingen vooruitgaan terwijl de prestaties van andere leerlingen daar niet onder lijden. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat deze studies betrekking hebben op de situatie in de Verenigde Staten, waar scholen met een groot aandeel achterstandsleerlingen meestal lagere budgetten hebben. Dit in tegenstelling tot de situatie in Nederland, waar scholen met achterstandsleerlingen extra middelen ontvangen. Omdat causaal bewijs voor Nederland ontbreekt en buitenlandse studies niet eenvoudig naar Nederland geëxtrapoleerd kunnen worden, is niet evident dat de segregatie van Nederlandse scholen problematisch is.

In Amsterdam bieden de lotingen voor VO-scholen de mogelijkheid om causaal inzicht te verkrijgen in de gevolgen van schoolsegregatie. De lotingen zorgen ervoor dat vergelijkbare leerlingen op verschillende scholen terechtkomen. Als op deze scholen de samenstelling van de leerlingenpopulaties verschilt, dan kan hiervan de invloed onderzocht worden. Dit vereist wel dat data over schoollotingen systematisch opgeslagen worden en dat deze data gekoppeld kunnen worden aan latere schooluitkomsten. Dit vergt een inspanning van scholen, de gemeente en onderzoekers.

Noten

1. Dit essay is grotendeels gebaseerd op ons onderzoek 'Why are schools segregated? Evidence from the secondary-school match in Amsterdam'. Dit is te vinden op <http://oosterbeek.economists.nl/papers/2018/10/08/Why-are-schools-segregated.html>. Details van de analyses staan daarin vermeld. We danken Thijs Bol en de redacteuren voor hun commentaar op een eerdere versie van dit essay.

1. Aan het eind van dit essay bespreken we de beperkte kennis over de effecten van segregatie en gaan we in op mogelijkheden om voor de Amsterdamse context zulke kennis te vergaren.
2. Citaten uit het coalitieakkoord die dat illustreren zijn: ‘De voorschool is cruciaal voor de ontwikkeling van jonge kinderen en om segregatie tegen te gaan. De voorschool blijft daarom toegankelijk en betaalbaar voor iedereen,’ ‘Ouderinitiatieven en scholen die segregatie tegengaan worden extra ondersteund en beloond’ en ‘De gemeente maakt een kansengelijkheidsplan in samenspraak met scholen. Dit plan omvat: het tegengaan van segregatie, ...’ (p. 10).
3. Zie bijvoorbeeld Boterman en De Wolf (2018).
4. Hastings, Kane en Staiger (2009).
5. Calsamiglia, Martínez-Mora en Miralles. (2017).
6. Bij het Boston mechanisme komen leerlingen die worden uitgeloot voor hun eerste school alleen nog in aanmerking voor scholen die na de eerste ronde nog plaats hebben. Bij het deferred acceptance mechanisme komen leerlingen die worden uitgeloot voor hun eerste school nog in aanmerking voor een plaats op hun tweede school.
7. De gekoppelde gegevens zijn opgeslagen op een computer van het CBS en ontdaan van informatie die het mogelijk zou maken om individuele leerlingen te herkennen. Wij kunnen die gegevens alleen via de computer van het CBS gebruiken. De berekeningen die wij in de vorm van grafieken en tabellen maken, worden voordat ze naar buiten kunnen worden gebracht door het CBS gecontroleerd op privacy-gevoeligheid. Daarbij worden strenge eisen gesteld.
8. Deze interpretatie gaat ervan uit dat beide groepen even groot zijn. Vaak wordt omschreven dat de dissimilariteitsindex aangeeft welk deel van de leerlingen uit de achterstandsgroep van school zou moeten veranderen. Die interpretatie neemt de omvang van scholen echter niet als gegeven.
9. Corcoran, Jennings, Cohodes en Sattin-Bajaj (2018).
10. Kessel en Olme (2018).
11. Reardon en Owens (2014).

Literatuur

- Boterman, W. & De Wolf, I.F. (2018). Woonsegregatie bepaalt in grote mate schoolsegregatie. *Economisch Statistische Berichten* 4768, 536-539.
- Calsamiglia, C., Martínez-Mora, F. & Miralles, A. (2017). Sorting in public school districts under the Boston mechanism. Nog niet gepubliceerd.
- Corcoran, S.P., Jennings, J.L., Cohodes, S. & Sattin-Bajaj, C. (2018). Leveling the playing field for high school choice: Results from a field experiment of informational interventions. NBER Working Paper 24471.

- Hastings, J., Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2009). Heterogeneous preferences and the efficacy of public school choice. NBER Working Paper 2145.
- Kessel, D. & Olme, E. (2018). Are parents uninformed? The impact of additional school quality information on school choice behavior, school placement and school segregation. Nog niet gepubliceerd.
- Reardon, S.F. & Owens, A. (2014). 60 Years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199-218.

Deel 2

Diversiteit en sociale cohesie

9. Sociale cohesie in woonbuurten

Beate Volker



Beate Volker is hoogleraar Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam en programmaleider van de onderzoeksgroep 'Institutions, Inequality and Life Courses' (IIL). Zij werkt aan vraagstukken rondom sociale netwerken, ongelijkheid in sociaal kapitaal en sociale cohesie; en in het bijzonder aan netwerken in woonbuurten, vriendschapsnetwerken en netwerkveranderingen door de tijd heen.

Van het vraagstuk 'ongelijkheid' naar het vraagstuk 'sociale cohesie'

Sociale cohesie, oftewel sociale samenhang, is naast sociale ongelijkheid een van de meest centrale vraagstukken van de sociale wetenschap.^{1,2} Veel onwenselijke toestanden zoals criminaliteit, verslaving en fysieke en mentale ziektes, worden aan een gebrek aan sociale cohesie toegeschreven³, en er zijn dan ook veel maatschappelijke instituties die initiatieven organiseren om cohesie te versterken.⁴ Tevens vragen wetenschappers, beleidsmakers en burgers zich regelmatig af of moderne ontwikkelingen – zoals nieuwe middelen om te communiceren – de sociale cohesie bedreigen.

Binnen de zuilen in Nederland van de jaren vijftig was cohesie perfect – eigen kerk, cafés, scholen, vereniging en media. Leden van de verschillende zuilen moesten moeite doen om elkaar te ontmoeten, maar binnen een zuil kwam je elkaar op veel plekken en bij veel gelegenheden tegen. Modernisering vanaf de jaren zestig, gepaard met de opkomende samenwerking van onder andere katholieken en protestanten binnen het CDA maakten een eind aan de verzuiling in Nederland en deden afbreuk aan cohesie *binnen* de verschillende zuilen. De erosie van de zuilen wordt ook vaak als beginpunt van de individualisering en de erosie van sociale cohesie in de Nederlandse samenleving gezien.⁵

Dit voorbeeld laat zien dat sociale cohesie echter grillig is. Een groep kan vrij hecht zijn, maar als verschillende groepen onderling niet verbonden zijn, is de cohesie in de samenleving juist laag. Sociale wetenschappers

concluderen dan ook niet dat ontzuiling dé oorzaak is voor minder sociale cohesie (als die überhaupt is afgenomen). Als er vooral cohesie binnen en niet *tussen* specifieke groepen bestaat, komt solidariteit onder druk te staan: waarom meebetalen aan belastingen als je geen enkele band, geen contact hebt met leden van andere groepen in de samenleving? Daarom is de mogelijkheid van contact tussen sociale lagen of groeperingen die aan weerszijden van maatschappelijke scheidslijnen staan cruciaal voor de cohesie van de samenleving. Uitwisseling en contact creëren sociale relaties, en daardoor neemt cohesie in de samenleving toe. Sociologen onderzoeken dan ook de mate van en de gelegenheden voor contact door te kijken naar sociale meningen in buurten, vriendenkringen en huwelijken. De (on)mogelijkheid van contact tussen verschillende sociale groepen is de schakel tussen sociale ongelijkheid en cohesie. Met andere woorden, indien de sociale cohesie laag is, heeft ongelijkheid onwenselijke gevolgen: dan zijn namelijk ook solidariteit en mobiliteit laag en zijn er geen of weinig netwerkverbanden tussen verschillende – ongelijke – sociale groepen.

Over wat sociale cohesie precies inhoudt wordt veel gediscussieerd – er zijn meer dan 80 definities van sociale cohesie.⁶ Ik wil in deze bijdrage geen nieuwe definitie formuleren, maar bespreek kort de kwesties rondom het vraagstuk van sociale cohesie: allereerst ga ik in op de vraag of sociale cohesie achteruitgaat. Vervolgens kijk ik naar buurten en de condities die cohesie versterken of juist afbreuk eraan doen. Hoe is het gesteld met sociale cohesie in Nederlandse woonbuurten en specifiek in Amsterdam? Tot slot benoem ik enkele valkuilen van bestaand onderzoek naar cohesie en schets ik mogelijkheden voor toekomstig onderzoek en beleid.

Voor de vergelijking van buurtcohesie in Amsterdam met de rest van Nederland, en een vergelijking van de netwerken met burens van 2000-2018 in Amsterdam en elders in Nederland gebruik ik de Survey of the Social Networks of the Dutch, SSND,⁷ en de leefbaarheidsmonitor 2012-2017.

Neemt sociale cohesie af?

Het is een vaak gehoorde opvatting dat door modernisering en individualisering de kwaliteit van onze relaties achteruitgaat en men alleen nog maar oppervlakkige contacten heeft. Deze opvatting komt ook in de zogenoemde these van de ‘verloren gemeenschap’ naar voren – trouwens een van de oudste en steeds weer pakkende ‘slagzinnen’ in de sociale wetenschap. De these komt erop neer dat er in moderne westerse samenlevingen een

onomkeerbare langetermijntrend gaande is van hechte naar niet-verbonden netwerken, en dat deze trend voor individuen evenals voor de samenleving schadelijke implicaties heeft.^{8,9} De toegenomen keuzemogelijkheden aangaande hoe men wil leven, werken, et cetera, brengen verlies van sociaal kapitaal in plaats van veelvuldige waardevolle relaties, vervreemding in plaats van cohesie. Geen gemeenschap, maar iedereen speelt voor zichzelf, zoals de titel van Putnams¹⁰ boek *Bowling Alone* illustreert. Of deze bewering klopt, is niet gemakkelijk te onderzoeken, het gaat immers om een trend over een lange periode. Empirische beproevingen zijn dan ook schaars, en de resultaten die er zijn, zijn niet consistent. Bevindingen die de trend lijken te bevestigen zijn:

- De studie van Miller McPherson¹¹ en collega's in de VS, die laat zien dat tussen de jaren 1985 en 2004 de netwerken die men heeft met belangrijke anderen kleiner zijn geworden *en* – dat is misschien nog opmerkelijker – dat het aantal mensen dat helemaal niemand noemt als vertrouwenspersoon groter is geworden. Echter, deze bevindingen zijn tot op heden zeer omstreden en er bestaat geen eensgezindheid over de betrouwbaarheid van de bevindingen en de datakwaliteit omtrent de betreffende module van deze General Social Survey.¹²
- Tijdsbestedingsonderzoek, bijvoorbeeld dat van onderzoekers van het SCP in Nederland, laat zien dat de tijd die men besteedt aan praten met huisgenoten in de laatste 25 jaar is afgenomen.¹³ Echter, in absolute termen besteedde men er nooit veel tijd aan. Ook de tijd die men besteedt aan contacten met mensen buiten het huis – bij elkaar op bezoek gaan – is gedaald. Nederlanders komen minder vaak bij elkaar over de vloer dan vroeger.¹⁴ We weten echter niet of mensen elkaar in andere, meer publieke contexten wel zijn blijven ontmoeten.

Er zijn evenwel bevindingen die in een andere richting wijzen:

- We weten dat in Nederland het vrijwilligerswerk bloeit en dat mensen eerder meer dan minder geld geven aan goede doelen.^{15,16} Sinds de jaren 90 is het aandeel van de bevolking dat vrijwilligerswerk in georganiseerd verband doet wel iets teruggelopen (van 44 naar 37 procent), maar dit geldt vooral voor 'hobby'-organisaties. Het aandeel dat in verzorgende organisaties vrijwilligerswerk verricht is zelfs gegroeid.¹⁷
- Sampson¹⁸ liet samen met collega's zien dat in Chicago tussen 1970 en 2000 de vormen van collectieve acties en gemeenschappelijke evenementen veranderd zijn, maar dat het aantal daarvan juist niet omlaagging. Volgens hen is de productie van collectieve goederen in lokale settings dan ook 'duurzaam'.

Kortom, de empirische evidentie voor de bewering dat er een macrotrend naar minder sociale cohesie gaande is en dat gemeenschappen en netwerken uit elkaar vallen, is niet consistent. De trend bestaat niet, of in ieder geval niet in de veronderstelde omvang en totaliteit.

Buurten en sociale cohesie

Onderzoekers die sociale cohesie bestuderen, richten zich veelal op woonbuurten. Hoewel sommige onderzoekers dachten dat door de opkomst van moderne vervoersmiddelen en online-communicatietechnologieën de buurt als eenheid aan belang zou verliezen¹⁹ bleven buurten belangrijk en buurtonderzoek populair. Buurteffecten – effecten die niet te verklaren zijn door individuele kenmerken iemand die in een specifieke buurt woont – op uitkomsten zoals gezondheid, welzijn en arbeidsmarktkansen, zijn vaak relatief klein, omdat het afbakenen van een buurt als geografische eenheid vaak lastig is: bij welke buurt behoort iemand die op de grens tussen twee buurten woont? Postcodes – een vaak gebruikte maat om buurten af te bakenen – geven niet weer hoe mensen dagelijks door hun buurt lopen, en door gemeentes gemaakte regionale indelingen zijn vaak vrij groot. Door het gebruik van deze ruwe maten is het mogelijk dat buurteffecten onderschat worden. Buurteffecten worden wellicht ook onderschat omdat opgroeien in een buurt individuele kenmerken kan beïnvloeden die echter niet als buurteffect worden gemeten, bijvoorbeeld opleiding. Een verdere reden voor het belang van buurtonderzoek is ingegeven door lessen van netwerkonderzoek: iedereen heeft burens, men ontkomt er niet aan. Relaties met burens zijn over het algemeen zwakker dan die met familieleden of vrienden. Een van de belangrijkste lessen van netwerkonderzoek komt bij Granovetter²⁰ vandaan, en is dat zwakke bindingen ‘sterk’ zijn, wat wil zeggen dat ze bruggen kunnen vormen naar nieuwe sociale kringen. Zwakke bindingen, niet sterke, bevorderen integratie in de samenleving. Omdat relaties met burens vaak tot deze belangrijke zwakke bindingen behoren, is onderzoek naar de patronen van en de condities voor deze relaties juist belangrijk. Buurten vormen ‘visvijvers’, ‘pools’, voor het aangaan van relaties, ze vormen de contexten waarin men anderen kan ontmoeten. Hoe ziet een buurt eruit waarin mensen veel contact met elkaar hebben – of juist niet? In buurten zijn, anders dan in scholen of organisaties, geen regels voor contact en voor wie met wie om moet gaan, buurten zijn ‘non-instituties’. Iedereen heeft dezelfde kansen voor contact.

Waarvan hangt sociale cohesie in buurten af?

Sociale cohesie in buurten wordt op uiteenlopende manieren vastgesteld, soms ook indirect via gevoelens van veiligheid en criminaliteit. Het verband tussen sociale wanorde en criminaliteit – als de tegenhangers van cohesie – is een van de oudste in de literatuur over buurteffecten op individueel gedrag.^{21,22} Later werden belangrijke dimensies van sociale cohesie in de literatuur onderscheiden²³, zoals gedeelde normen, sociale controle, interactie en identificatie met de buurt. Wederzijds vertrouwen wordt als cruciale factor gezien om cohesie tot stand te brengen.²⁴

Shaw en Mckay²⁵ hebben in hun theorie over sociale wanorde drie condities aangewezen die de aanleiding vormen dat buurten hun 'zelf-organiserend' vermogen kwijtraken en er geen cohesie, maar wanorde heerst: een grote (etnische) heterogeniteit, hoge fluctuatie, en armoede, oftewel gebrek aan hulpbronnen. De meeste studies hebben zich vervolgens gericht op de consequenties van sociale compositie – vooral de etnische diversiteit²⁶ – op sociale cohesie. Het beginsel dat mensen een voorkeur hebben voor interactie met gelijken^{27,28,29} vormt de basis voor de gedachte dat diversiteit in de directe omgeving nadelige gevolgen heeft voor sociale cohesie, alsmede andere onwenselijke gevolgen zoals gebrek aan participatie. Over het verband tussen etnische diversiteit en cohesie in buurten wordt veel gediscussieerd, en vooralsnog lijkt de gedachte bevestigd dat onder mensen met dezelfde achtergrondkenmerken meer contact plaatsvindt en het vertrouwen hoger is, maar dat er daarnaast geen zelfstandig (negatief) effect van diversiteit bestaat.³⁰ Echter, indien diversiteit afgemeten wordt als *outgroup* diversiteit bestaat er wel een negatief verband met cohesie.³¹ Het is wel belangrijk om op te merken dat de samenstelling van de bevolking niet het enige is dat sociale cohesie beïnvloedt. Zo vonden Glaeser en Sacerdote³² dat een gezamenlijke ingang contacten van bewoners vergemakkelijkt. Jacobs³³ benadrukte al in de jaren '60 dat de breedte van een stoep en balkons aan de straatkant invloed hebben op sociale controle en interactie. Ook Volker et al.³⁴ geven aan dat in een buurt met veel voorzieningen, zoals groenstroken, speelplaatsen en plantsoenen, maar ook kleine winkels, meer gemeenschapsgevoel leeft. Anderen³⁵ laten zien dat de inrichting van de publieke ruimte een belangrijke factor is voor het ontstaan van cohesie. Al deze auteurs benadrukken dat een modernistische scheiding van functies – werken, slapen, recreëren – juist moet worden opgeheven en dat multifunctionaliteit een woonbuurt leefbaarder en veiliger maakt.^{36,37}

Hoe ernstig is een gebrek aan sociale cohesie?

Hoe belangrijk is sociale cohesie in woonbuurten? De meest invloedrijke studie hierover is van Sampson en collega's.³⁸ Zij lieten zien dat sociale controle plus vertrouwen in burens en gehechtheid aan de buurt belangrijke mediators zijn voor het verband tussen de drie condities vanuit de sociale-disorganisatietheorie (zie boven) – heterogeniteit, fluctuatie en armoede – en criminaliteit. In buurten met meer *collective efficacy* – de combinatie van controle en vertrouwen – komen minder delicten voor. Controlerend voor *collective efficacy* wordt de samenhang van onder andere diversiteit en criminaliteit dus zwakker.

Ook andere auteurs³⁹ claimen dat sociale cohesie en het hiermee samenhangende gebrek aan sociaal kapitaal niet alleen op buurtniveau maar op alle terreinen van het sociale leven, schadelijke gevolgen heeft voor de productie van zeer belangrijke collectieve goederen: volksgezondheid, economische vooruitgang en algemeen welzijn. In Nederland is vooral gevonden dat sociale cohesie in woonbuurten samenhangt met meer veiligheid, zowel gepercipiëerde veiligheid als daadwerkelijke delicten en kansen op slachtofferschap.⁴⁰

Cohesie en netwerken in woonbuurten in Amsterdam en daarbuiten

Sociale cohesie en netwerken in een buurt hangen samen, maar zijn niet helemaal hetzelfde. Sociale cohesie is een kenmerk van een macro-eenheid, zoals een buurt, terwijl sociale netwerken meer op microniveau spelen en ook als kenmerk van een individu kunnen worden gezien. Om van de baten van een cohesie in een buurt te kunnen genieten is niet per se een uitgebreid netwerk nodig. Een voorbeeld⁴¹ hiervoor is dat een vrouw 's nachts veilig door een hechte buurt kan lopen, ook al is ze geen onderdeel van de buurtgemeenschap. Er zijn niet veel studies die het verschil tussen cohesie en netwerken expliciet maken, en waar het wel wordt gedaan, vinden onderzoekers ook zelfstandige effecten. Mohnen et al.⁴² lieten zien dat beide, het hebben van een netwerk en cohesie, in een buurt een onafhankelijk effect op zelf gerapporteerde gezondheid hebben. Toch zijn netwerken – interactie – uiteraard belangrijk voor het concrete gevoel van erbij te horen. Maar kennelijk is een minimum-netwerk al voldoende.

De volgende tabel laat zien hoe cohesie in Nederlandse woonbuurten zich heeft ontwikkeld, en zet vervolgens Amsterdam af tegen de rest van Nederland.⁴³ Cohesie is hier gemeten door een aantal uitspraken die samen

genomen een schaal vormen. Hoe hoger de score, hoe groter de sociale cohesie; de schaal loopt van 0-100.

Tabel 9.1. Cohesie in Nederlandse buurten in de jaren 2000-2018 en in Amsterdam (SSND, n=165 buurten)

	2000	2008	2014	2018
Alle buurten (n=165)	84,90 (8,11)	68,45 (19,87)	66,40 (25,90)	69,66 (9,81)
Amsterdam (4 buurten: Jordaan, Oosterpark, Indische Buurt, Middenmeer)	74,74 (7,50)	67,50 (4,00)	74,00 (5,20)	70,30 (8,00)

Noot: Cohesie is gemeten door 10 items (bijv.: ik hoor er echt bij in deze buurt, de mensen vertrouwen elkaar, men kan bij elkaar aankloppen voor hulp) met een Cronbach's alfa score tussen .788 en .852. De schaal loopt van 0 – 100. De waarden in de tabel geven gemiddeldes en standaarddeviatie voor alle buurten weer.

De tabel laat zien dat in het jaar 2000 de cohesie in buurten beduidend hoger was dan op de andere meetmomenten. Vooral tussen de jaren 2000 en 2008 is de cohesie omlaaggegaan, maar daarna blijft ze tamelijk constant. Ook in Amsterdam is dit patroon te zien; de cohesie was in het jaar 2000 echter al circa 10 punten lager dan in de 'rest' van Nederland. Relatief zijn er dus in Amsterdam minder schommelingen en scoort Amsterdam thans vrij hoog op sociale cohesie, zelfs iets hoger dan het landelijke gemiddelde. Met andere woorden: in Amsterdam kunnen we geen neergaande trend in buurtcohesie vaststellen, terwijl in andere gebieden in Nederland dit wel het geval lijkt te zijn. Met name de variatie in cohesie in Nederlandse buurten is groter geworden, wat men kan aflezen aan de toename in de standaard-deviatie. Men moet hierbij echter opmerken dat er maar vier Amsterdamse buurten in deze steekproef zitten. Een verdergaande analyse zou moeten uitwijzen of het om een klein aantal buurten gaat die een extreme verandering hebben doorgemaakt. En wellicht zijn er ook buurten waar cohesie juist is toegenomen.

Ook individuele gegevens van de leefbaarheidsmonitor (n=3450) tussen 2012 en 2017 laten voor zowel Nederland alsmede voor Amsterdam in die periode alleen heel kleine schommelingen zien. Kennelijk is het niveau van sociale cohesie de laatste jaren tamelijk constant.⁴⁴

Hoe zit het met de netwerken tussen burens in diezelfde periode? Allereerst: hoe worden netwerken tussen burens gemeten? Netwerken kunnen op verschillende manieren in kaart worden gebracht, en een van de meest gebruikte methoden is de zogenaamde exchange methode (Fischer 1982).

Respondenten wordt naar namen of initialen van netwerkleden gevraagd, met wie ze bepaalde activiteiten ondernemen of anderszins iets 'uitwisselen'. Klassieke vragen zijn: 'Met wie heeft u de laatste zes maanden belangrijke persoonlijke aangelegenheden besproken?', 'Wie vraagt u om advies bij problemen op het werk?' en 'Bij wie gaat u op bezoek?' Ook wordt er gevraagd: 'Wie heeft de sleutel van uw huis?', 'Wie vraagt u om hulp bij klussen in huis?' of 'Wie past er op uw huis als u met vakantie gaat?' Buren worden vooral in reactie op de laatste drie vragen genoemd (zie onder). Ook is er aan burens rechtstreeks gevraagd: kent u uw directe burens? In een tweede stap worden dan de kenmerken van de netwerkleden in kaart gebracht en naar persoons- en relatiekenmerken gevraagd. Tabel 9.2 laat de buurtnetwerken zien.

Tabel 9.2. Informele relaties met burens in Nederland en in Amsterdam in het jaar 2000 – 2018 (n=4000 afzonderlijke metingen in 165 buurten)

NEDERLAND	2000	2007	2014	2018
Netwerkomvang	12,32 (4,28)	12,75 (5,35)	11,73 (4,47)	8,57 (3,82)
% burens	18%	18,9%	22,5%	26,8%
Burens belangrijk voor... (%)				
Praten over belangrijke zaken	4%	6,2%	5%	3,7%
Helpen bij klussen in huis en tuin	19,8%	35,4%	37,7%	31,7%
Op bezoek gaan	15,7%	33,5%	27,1%	21,7%
Advies mbt werk	0,8%	0,7%	0,7%	0,3%
Contactfrequentie per maand*)	3 keer	2-3 keer	3 keer	3 keer
Vertrouwen (-2 tot +2)**)	0,74 (0,98)	0,64 (0,65)	0,78 (0,64)	0,84 (0,73)
Elkaar mogen (-2 tot +2)**)	0,49 (0,85)	0,65 (0,64)	0,74 (0,63)	0,81 (0,68)
AMSTERDAM	2000	2007	2014	2018
Netwerkomvang	13,31 (3,13)	17,88 (4,32)	11,10 (5,04)	9,00 (1,41)
% burens	13,2 %	16,77%	20,70%	22,0%
Burens belangrijk voor...				
Praten over belangrijke zaken	8,7%	16,7%	3,9%	0,3%
Helpen bij klussen in huis en tuin	19,2%	36,6%	33,7%	20%
Op bezoek gaan	13,0%	45,6%	33,8%	33,3%
Advies mbt werk	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%
Contactfrequentie per maand*)	3 keer	4 keer	3 keer	2-3 keer
Vertrouwen (-2 tot +2)**)	0,21 (1,09)	0,46 (0,54)	0,84 (0,64)	0,66 (1,75)
Elkaar mogen (-2 tot +2)**)	0,21 (0,91)	0,63 (0,48)	0,85 (0,64)	0,63 (1,36)

*) Met contact wordt bedoeld dat men elkaar heeft gesproken, maar niet uitsluitend face-to-face.

***) De schaal voor vertrouwen en elkaar mogen loopt van -2 tot +2. Alle waarden groter dan 0 staan voor een positieve relatie. Lager dan 0 betekent dat men aangeeft elkaar eerder niet te vertrouwen of te mogen.

Het is belangrijk om te vermelden dat de steekproef vrijwel geheel uit mensen met een Nederlandse achtergrond bestaat het is daarom lastig de boven beschreven heterogeniteits-kwesties in kaart te brengen. Daarnaast zijn burens op verschillende manieren in het netwerk opgenomen: er is rechtstreeks naar de directe burens gevraagd en burens konden ook worden genoemd in reactie op naam-genererende vragen. Tot slot zijn deze data panel-data, dat wil zeggen dat de steekproef steeds ouder is geworden.

Netwerken van inwoners van Amsterdam zijn qua omvang vergelijkbaar met de gemiddelde omvang in Nederland, alleen in 2007 werden er duidelijk grotere netwerken gemeten. In Amerikaans onderzoek werden in steden doorgaans grotere netwerken gemeten dan in minder stedelijke gebieden.⁴⁵ Het aandeel van burens in de netwerken van de inwoners van Amsterdam is op alle momenten kleiner: burensrelaties in hun netwerken hebben een minder prominente rol dan elders in Nederland. In dit licht is het opvallend dat burensrelaties in Amsterdam op de eerste twee meetmomenten vrij belangrijk waren voor het bespreken van persoonlijke zaken; belangrijker dan de burensrelaties elders. Maar in 2014 en 2018 is het percentage lager. Ook zien we dat burens regelmatig hulp bieden bij klussen in huis en tuin – in Amsterdam is dit percentage in de laatste meting onder het landelijk gemiddelde gedaald. Daar staat tegenover dat burens in Amsterdam iets meer rapporteren dat ze bij elkaar op bezoek gaan. Werkgerelateerde zaken bespreken burens zo goed als niet met elkaar – niet in Amsterdam, maar ook niet in de rest van het land. Meest opvallend is dat de mate van vertrouwen in burens en in hoeverre men elkaar mag, in Amsterdam sterker lijkt te schommelen dan elders, en sowieso meestal lager ligt. Vertrouwen in burens is toegenomen in Nederland. In Amsterdam is in de laatste meting het vertrouwen weer lager, maar is er over de hele periode toch een toename te zien.

Het gaat voor dit stuk te ver om de verschillen en ontwikkelingen in Amsterdam en elders in Nederland te verklaren. Wel kunnen we constateren dat er geen duidelijke trend is naar een afname van sociale cohesie en naar marginalisering van buurtnetwerken. Daarnaast zien we dat Amsterdam niet erg afwijkt van Nederland, maar dat burensrelaties iets verschillen in functie: burens in Amsterdam worden vaker genoemd als degenen bij wie men op bezoek gaat, terwijl in de rest van het land burens vaker elkaar helpen bij klussen in huis en tuin. Deze laatste bevinding is mogelijk een gevolg van het grotere voorzieningenaanbod in Amsterdam. Praktische hulp kan makkelijk worden uitbesteed en contacten – ook die met burens – krijgen dan meer een functie voor gezelligheid en gemeenschappelijke activiteiten.

Uitdagingen en nieuwe richtingen voor onderzoek en beleid

Het is onomstreden dat sociale cohesie in woonbuurten wenselijk is. Cohesieve buurten zijn veiliger, schoner en leefbaarder. Bewoners van cohesieve buurten rapporteren een betere gezondheid en er zijn aanwijzingen dat ze betere toegang hebben tot de arbeidsmarkt. De zelfselectie van mensen in buurten vormt echter een groot probleem. Buurteffecten zijn lastig meetbaar, omdat het niet toevallig is wie naar welke buurt verhuist.⁴⁶ Dat betekent ook dat het voor een gemeente moeilijk is op buurteffecten te sturen. Toch zijn er een paar handvatten te geven over hoe cohesie is te bevorderen door beleid. Allereerst kan sociale cohesie worden bevorderd door het creëren van ontmoetingsplekken. De sportvereniging, de zwembad, plantsoenen en buurtwinkels bevorderen ontmoetingen tussen bewoners en zijn basiscondities voor netwerkvorming. Daarnaast groeit cohesie door gedeelde verantwoordelijkheid en door *collective efficacy* – de gedeelde norm dat buurtbewoners zullen ingrijpen indien nodig en collectieve goederen zullen beschermen. Het besef dat de buurt de gezamenlijke leefomgeving is van alle bewoners, versterkt *collective efficacy*. In het verlengde hiervan kan een gemeente de aandacht vestigen op wat bewoners met elkaar verbindt – en juist niet op wat ze van elkaar scheidt. Hierdoor kunnen scheidslijnen verzacht worden. Sociale media kunnen hierbij helpen. Nog nooit was het zo makkelijk om met elkaar te communiceren – tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid. Maar het gebruik en de functie van social media kan nog worden verfijnd, en de nieuwe middelen vereisen vaak nieuwe gedragsregels.

Buurtonderzoek zal in de toekomst populair blijven – er zijn nog veel uitdagingen en open vragen. Zoals gezegd is een van de grotere vraagstukken de vraag naar selectie-effecten: mensen kiezen in hoge mate waar ze gaan wonen en vervolgens heeft de samenstelling van de buurt een effect op haar bewoners. Een ander belangrijk punt is dat sociale cohesie wellicht een kromlijng effect heeft op de wenselijke uitkomsten – denk aan de verstikkende, maar hechte buurten in de jaren vijftig. Indien sociale cohesie te hoog is zal ze niet meer de gezondheid bevorderen of de kansen op werk en nieuwe informatie verhogen, in tegendeel, het zal averechts werken net zoals een te lage cohesie. Tot slot kunnen effecten van cohesie verschillen tussen individuen: misschien hebben ouderen baat bij een hechte buurt, maar vinden jongeren het onbelangrijk. Voor een gemeente betekent dit vaak maatwerk ontwikkelen en prioriteren. Samenwerking van onderzoekers en gemeenten is dan ook erg belangrijk – nog steeds worden er weinig metingen naar de effecten van beleid gedaan.

Tot slot: is het inzetten op sociale menging in buurten van belang of juist niet? We kunnen dit niet door empirische gegevens beantwoorden. Echter, gezien de verkokering van vrije tijdbestedingen en de segregatie van vele ontmoetingsplekken zijn buurten veelal nog een van de weinige contexten waar oud en jong, hoog- en laagopgeleid en mensen van Nederlandse en buitenlandse komaf elkaar informeel kunnen ontmoeten.⁴⁷ Daarom zou men sociale mix in woonbuurten moeten stimuleren wil men voorwaarde scheppen voor cohesie en solidariteit. Echter voor het ontstaan van sociale bindingen en duurzame netwerken is het creëren van ontmoetingskansen – hoewel noodzakelijk – niet voldoende. Het ontwikkelen van gemeenschappelijke doelen en ‘collective efficacy’ zijn dan de volgende beleidsdoelen.

Noten

1. Nisbet (1966)
2. Ultee, Arts en Flap (1992)
3. Schnabel, Bijl, de Hart (2008)
4. Het grootste instituut op dat gebied is wellicht het Oranje Fonds, waarvan alle initiatieven expliciet het doel hebben om maatschappelijke cohesie te versterken.
5. Schnabel, Bijl, de Hart (2008)
6. Zie bijvoorbeeld Forrest en Kearns (2001)
7. Volker & Mollenhorst (2014)
8. Wirth (1938)
9. Coleman (1990)
10. Putnam (2000)
11. McPherson, Smith-Lovin en Brashears (2006)
12. De General Social Survey (GSS) is een sinds 1972 lopende sociaalwetenschappelijke survey die om het jaar wordt herhaald, en houdingen, gedragingen en belangrijke achtergrondkenmerken van burgers van de VS in kaart brengt.
13. De Hart et al. (2002)
14. Breedveld et al. (2006)
15. Dekker et al. (1999)
16. Dekker en De Hart (2001)
17. Van den Berg en De Hart (2008)
18. Sampson et al. (2005)
19. Zie bijvoorbeeld Cairncross (1995)
20. Granovetter (1973)
21. Shaw en McKay (1942)
22. Forrest en Kearns (2001)
23. Sampson, Raudenbush en Earls (1997)
24. Coleman (1990)

25. Shaw en Mackay (1942)
26. Putnam (2007) heeft met zijn claim dat etnische diversiteit op korte termijn alleen maar schadelijke gevolgen heeft veel kritiek opgeroepen. Van der Meer en Tolsma (2014) hebben in een overzichtsstudie gevonden dat Putnams stelling vooral in de VS opgaat. Maar ook in Europa is er een negatief verband tussen diversiteit en sociale cohesie. Echter, dit heeft geen effect op vertrouwen en de bereidheid tot hulp – de onwenselijke effecten blijven beperkt tot de buurt. In een verder onderzoek uit 2018 laten Tolsma en Van der Meer zien dat buuren met verschillende etnische achtergronden minder vertrouwen in elkaar hebben, maar dat er geen extra effect is van diversiteit. Abascal en Baldassari (2015) hebben Putnam uiteindelijk weerlegd in een re-analyse: ze vonden dat Putnams bevindingen aan selectie-effecten toe te schrijven zijn. Voor Nederland hebben Jennissen et al. de kwestie in 2018 wederom op de agenda gezet: in een grootschalige studie met gecombineerde data, aangevuld met registerdata, lieten de auteurs zien dat het niet zozeer de etnische heterogeniteit in buurten is die cohesie beïnvloedt, maar vooral de diversiteit van de outgroup – d.i. de diversiteit onder de bevolking als de eigen herkomstgroep buiten beschouwing wordt gelaten – samengaat met lagere sociale cohesie.
27. Mcpherson et al. (2001)
28. Homans (2017 [1951])
29. Laumann (1966)
30. Tolsma en Van der Meer (2018)
31. Jennissen et al. (2018)
32. Glaeser en Sacerdote (2000)
33. Jacobs (1961)
34. Volker, Flap en Lindenberg (2007)
35. Wilcox et al. (2004)
36. Blokland (2008)
37. Bolt en Torrance (2005)
38. Sampson, Raudenbush en Earls (1997)
39. Putnam (2000)
40. Wittebrood (2008)
41. Coleman (1990)
42. Mohnen et al. (2011)
43. De gegevens voor de tabel zijn geaggregeerde gegevens van de SSND, waar in 2018 voor de 4^{de} keer dezelfde respondenten naar hun netwerk werden ondervraagd. De steekproef is een random getrokken buurtsample.
44. Sociale cohesie is in deze studie op een vergelijkbare manier gemeten als in de SSND; het gaat hier om negen uitspraken, vergelijkbaar met de uitspraken in de SSND, de schaal van 0 – 10.
45. Fischer (1982)
46. Miltenburg (2017)
47. Volker, B., Andriessen, I., & Posthumus, H. (2014)

Literatuur

- Abascal, M., & Baldassarri, D. (2015). Love thy neighbor? Ethnoracial diversity and trust reexamined. *American Journal of Sociology*, 121(3), 722-782.
- Blokland, T. (2008). *Ogen op straat. Veiligheidsbeleving en sociale controle in achterstandbuurten*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bolt, G. & M.I. Torrance (2005). *Stedelijke herstructurering en sociale cohesie*. Utrecht: Nethur.
- Breedveld, K., A. van den Broek, J. de Haan, L. Harms, F. Huysmans & E. van Ingen (2006). *De tijd als spiegel. Hoe Nederlanders hun tijd besteden*. Den Haag: SCP.
- Cairncross, F. (1995). 'The Death of Distance', *The Economist* 336 no. 7934 (30 september).
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA/Londen: The Belknap Press of Harvard University Press.
- De Hart, J., F. Knol, C. Maas-De Waal & T. Roes (2002). *Zekere banden. Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid*. Den Haag: SCP.
- Dekker, P. & J. De Hart (2001). Vrijwilligerswerk. In: Burger, A. & P. Dekker (red.) *Nog markt nog staat: de Nederlandse non-profit sector in vergelijkend perspectief*. Den Haag: SCP, p. 121-138.
- Dekker, P., J. de Hart, M. Leijenaar, K. Niemöller & E.M. Uslander (1999). *Vrijwilligerswerk vergeleken*. Den Haag: SCP.
- Fischer C.S. (1982) *To Dwell among Friends. Personal Networks in Town and City*. Chicago: Chicago University Press.
- Flap, H.D. & B. Volker (2005). Gemeenschap, informele controle en collectieve kwaden in de buurt. In: B.G.M. Volker (red.), *Burgers in de buurt* (p. 41-67). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Forrest, R. & A. Kearns (2001). Social cohesion, social capital and the neighborhood. *Urban Studies*, 38(12), 2125-2143.
- Glaeser, E.L. & B. Sacerdote (2000). The social consequences of housing. In: Journal of Housing Economics, jg. 9, nr. 1, p. 1-23.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 6, 1360-1380.
- Hart, J. de (2002). *Zekere banden. Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Homans, G.C. (2017 [1951]). *The human group*. Routledge.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. New York: Vintage Books.
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M. & Bovens, M.A.P. (2018). *De nieuwe verscheidenheid: De toegenomen diversiteit naar herkomst in Nederland* (No. 38). Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).

- Kempen, R. van & G. Bolt (2003). *Tussen fysiek en sociaal. Een literatuuronderzoek naar de relatie tussen fysieke en sociale verschijnselen in steden*. Den Haag: Kenniscentrum Grote Steden.
- Laumann, E.O. (1966). *Prestige and association in an urban community: An analysis of an urban stratification system*. Bobbs-Merrill Company.
- McPherson, M., L. Smith-Lovin & M.E. Brashears (2006). Social isolation in America. Changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71, 353-75.
- McPherson, M., L. Smith-Lovin & J.M. Cook (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-44.
- Miltenburg, E. (2017). *A Different Place to Different People. Conditional Neighbourhood Effects on Residents' Socio-economic Status*. Thesis, University of Amsterdam.
- Mohnen S.M., Groenewegen P.P., Völker B., Flap H. (2011): Neighborhood social capital and individual health. *Social Science & Medicine*, 72(5), 660-667.
- Nisbet, R.A. (1966). *The sociological tradition*. New York: Basic Books.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum. Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Sampson, R.J. & B.W. Groves (1989). Community structure and crime. Testing social disorganization theory. *American Journal of Sociology*, 94(4), 773-802.
- Sampson R.J., D. McAdam, H. MacIndoe & S. Weffer-Elizondo (2005). Civil society reconsidered. The durable nature and community structure of collective civic action. *American Journal of Sociology*, 111, 673-714.
- Sampson, R.J., S.W. Raudenbush & F. Earls (1997). Neighborhoods and violent crime. A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Schnabel P., R. Bijl & J. De Hart (red.) (2008). *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie*. Sociaal Cultureel Rapport, SCP, Den Haag.
- Shaw, C.R. & H.D. McKay (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tolsma, J. & T. Van der Meer (2018). Trust and contact in diverse neighborhoods: An interplay of four ethnicity effects. *Social science research* 73, 92-106.
- Ultee, W., W. Arts & H. Flap (1992). *Sociologie. Vragen, uitspraken bevindingen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Van den Berg, E. & J. De Hart (2008). *Maatschappelijke organisaties in beeld*. Den Haag: SCP.
- Van der Meer, T., & Tolsma, J. (2014). Ethnic diversity and its effects on social cohesion. *Annual Review of Sociology*.

- Volker, B., H. Flap & S. Lindenberg (2007). When are neighbourhoods communities? Community in Dutch neighbourhoods. In: *European Sociological Review*, jg. 23, nr. 1, p. 99-114.
- Volker, B. & G.W. Mollenhorst, (2014). *The Survey of the Social Networks of the Dutch*. Codebook. Utrecht University.
- Volker, B., Andriessen, I., & Posthumus, H. (2014). Gesloten werelden? Sociale contacten tussen lager-en hogeropgeleiden.
- Wilcox, P., N. Quisenberry, D.T. Cabrera & S. Jones (2004). Busy places and broken windows. Toward defining the role of physical structure and process in community crime models. *The Sociological Quarterly*, 45(2), 185-207.
- Wittebrood, K. (2008). Sociale cohesie als bouwsteen voor veilige burten. in P. Schnabel, R. Bijl & J. de Hart (red.) *Betrekkelijke Betrokkenheid. Studies in sociale cohesie*. Sociaal en Cultureel Rapport 2008, p. 95-112. SCP Den Haag.
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a Way of Life. *American Journal of Sociology*, 44, 1-24.

10. Ongelijke kansen op gezondheid: hoe krijgen we meer grip op dit complexe verschijnsel?

Karien Stronks, Loes Crielaard, Henrike Galenkamp, Mary Nicolaou



Karien Stronks is als hoogleraar Public health verbonden aan de afdeling Sociale Geneeskunde van het Amsterdam UMC, locatie AMC. Zij doet onderzoek naar maatschappelijke determinanten van gezondheid, in het bijzonder sociaal-economische status en etnische herkomst. Met haar onderzoek wil ze begrijpen hoe als gevolg van deze determinanten verschillen in gezondheid ontstaan, en op welke manier we die gezondheidsverschillen kunnen verkleinen.



Loes Crielaard is bezig met haar promotieonderzoek: een gezamenlijk project tussen de afdeling Sociale Geneeskunde van het Amsterdam UMC, locatie AMC, het Computational Science Lab aan de Universiteit van Amsterdam (UvA), en het UvA Institute for Advanced Study. In haar onderzoek probeert zij verschillende disciplines samen te brengen om met behulp van *computational modelling*-methodes meer grip te krijgen op de fundamentele oorzaken van sociaal-economische gezondheidsverschillen.



Henrike Galenkamp werkt als postdoctoraal onderzoeker bij de afdeling Sociale Geneeskunde van het Amsterdam UMC, locatie AMC, waar zij onderzoek doet naar sociaal-economische verschillen in gezondheid, en ondersteuning biedt aan de opzet en uitvoering van kwantitatieve onderzoeksprojecten.



Mary Nicolaou is universitair docent aan de afdeling Sociale Geneeskunde van het Amsterdam UMC, locatie AMC. Met haar onderzoek wil ze begrijpen hoe leefstijl, in het bijzonder voedingsgedrag, wordt gevormd onder invloed van culturele en sociale factoren.

Iemands positie op de maatschappelijke ladder heeft gevolgen voor zijn of haar gezondheid. Zo leven mensen met een lagere sociaal-economische status in Nederland gemiddeld 6-7 jaar korter dan mensen in de hoogste posities op de maatschappelijke ladder. Dat mensen verschillen in inkomen, opleidings- en beroepsniveau, is in een land als Nederland algemeen geaccepteerd. Maar dat die sociaal-economische positie vervolgens medebepalend is voor iemands kans op een lang en gezond leven, is voor velen – van links tot rechts op het politieke spectrum – *onaanvaardbaar*. Het verkleinen van deze gezondheidsverschillen is dan ook sinds enkele decennia een belangrijke doelstelling van beleid op het terrein van de volksgezondheid, in Nederland, maar ook in andere Europese landen.

Een veelheid aan preventieve interventies binnen en buiten de gezondheidszorg heeft de afgelopen decennia tot een aanzienlijke verbetering van de gezondheid van de Nederlandse bevolking geleid.¹ Voorbeelden van dergelijke interventies zijn maatregelen gericht op het terugdringen van roken, of preventieve behandeling met statines van een hoog cholesterolgehalte. Alle sociaal-economische groepen, inclusief de lagere, hebben van deze verbeteringen in de volksgezondheid geprofiteerd. Toch heeft dat niet geleid tot een verkleining van de *relatieve* verschillen in gezondheid. Integendeel, er zijn zelfs aanwijzingen dat verschillen in bepaalde gezondheidsproblemen in relatieve zin juist groter zijn geworden.²

Dus ondanks grote verbeteringen in de volksgezondheid en ambitieuze overheidsdoelstellingen om gelijke kansen op gezondheid te realiseren, zijn we de afgelopen decennia niet dichterbij dit ideaal gekomen. In deze bijdrage zullen we betogen dat, om gelijke kansen op gezondheid te kunnen realiseren, andere kennis nodig is dan we tot nu toe ontwikkeld hebben. Achtereenvolgens geven we een overzicht van (1) de omvang en aard van gezondheidsverschillen tussen sociaal-economische groepen in Nederland³ en van (2) de huidige kennis over de oorzaken ervan. Tegen de achtergrond

daarvan zullen we (3) beargumenteren welk onderzoek nodig is om meer inzicht te krijgen in de complexiteit van dit verschijnsel. Inzicht dat als basis kan dienen voor de ontwikkeling van preventieve maatregelen ter realisatie van gelijke kansen op gezondheid.

Sociale stratificatie en gezondheid

Sociale stratificatie

In iedere samenleving zijn opleidingskansen, inkomen, macht en arbeid ongelijk verdeeld. Door die ongelijke verdeling krijgt de samenleving als het ware een gelaagde structuur, aangeduid met de term sociale stratificatie. De positie die personen in deze structuur innemen, is afhankelijk van de mate waarin zij over de hulpbronnen beschikken. In navolging van de socioloog Weber kunnen aan iemands positie in de maatschappelijke structuur ten minste een klasse- en een statuscomponent worden onderscheiden.⁴ De klassecomponent reflecteert de materiële hulpbronnen waarover iemand beschikt. Voorbeelden hiervan zijn financiële middelen en woonomstandigheden. Het inkomen is een goede indicator van deze component. De statuscomponent reflecteert vooral verschillen in leefstijl, attitudes en kennis, en kan het beste geïndiceerd worden door het opleidings- of beroepsniveau. Hiermee zijn dan ook de meest gebruikte indicatoren voor sociaal-economische status in gezondheidsonderzoek gegeven. In de praktijk wordt vaak met de indicator opleiding gewerkt. Dit heeft als voordeel dat iedereen, zowel mannen als vrouwen, werkenden én niet-werkenden, geïndiceerd kan worden. Bovendien is het onderwijs dat iemand genoten heeft een goede indicator voor de positie die hij/zij op andere dimensies van de sociale structuur inneemt.⁵

Samenhang met gezondheid

Voor vrijwel alle gezondheidsindicatoren waarvoor in Nederland empirische gegevens zijn, geldt dat personen met een lagere sociaal-economische status slechter af zijn dan personen in hogere posities op de maatschappelijke ladder. Dit verschijnsel doet zich in heel Nederland voor: zowel in de grotere als kleinere steden, en zowel in de stad als op het platteland. Wel varieert de zichtbaarheid van dit verschijnsel, bijvoorbeeld door de ruimtelijke segregatie van lagere en hogere sociaal-economische groepen in grote steden. Ook kan het karakter van de verschillen in gezondheid in grote

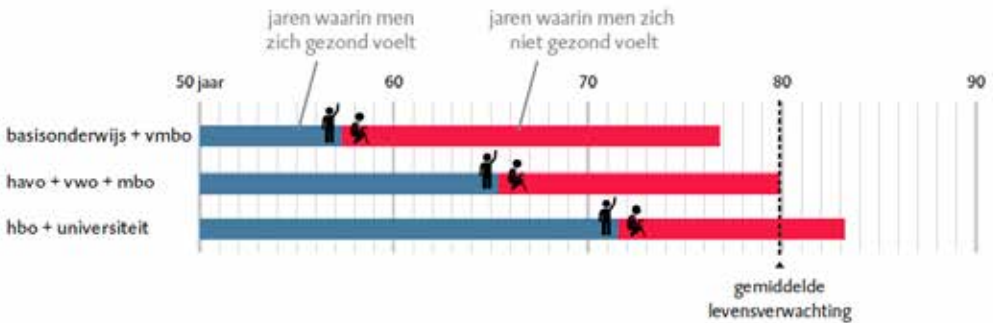
steden variëren door de multi-etnische samenstelling van lagere en mid-dengroepen aldaar.

We geven achtereenvolgens een indruk van de omvang van gezondheidsverschillen voor vier indicatoren van gezondheid: levensverwachting, ziekten, ervaren gezondheid, en gezonde levensverwachting. De gegevens over (gezonde) levensverwachting hebben op heel Nederland betrekking, de overige op Amsterdam. Waar relevant, maken we onderscheid tussen mannen en vrouwen.

Levensverwachting

Mannen en vrouwen met een hoog opleidingsniveau hebben in Nederland een levensverwachting van respectievelijk 83,3 en 86,5 jaar, terwijl

Mannen



Vrouwen

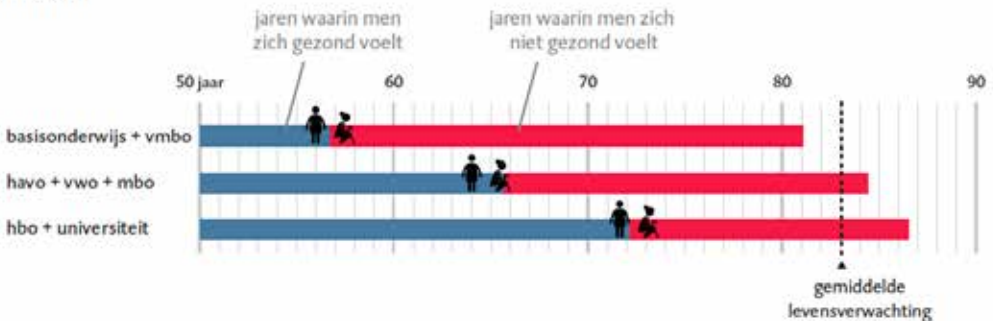


Fig. 10.1 Samenhang opleiding en (gezonde) levensverwachting (2013-2016)
 Bron: Broeders, D.W.J., H.D. Das, R.P.W. Jennissen, W.L. Tiemeijer en M. de Visser (2018) *Van verschil naar potentieel: een realistisch perspectief op de sociaaleconomische gezondheidsverschillen*, wrr-Policy Brief 7, Den Haag: WRR.



Fig. 10.2 Hazardratio's met 95%-BI voor totale sterfte en doodsoorzaakspecifieke sterfte in Nederland bij (a) mannen en (b) vrouwen van 30-79 jaar naar opleidingsniveau. Deze gegevens werden verzameld in de periode 1998-2007.

HVZ = hart- en vaatziekten; CVA = cerebrovasculair accident.

Kulhánová, I., Hoffmann, R., Eikemo, T.A., Menvielle, G., Mackenbach, J.P., Sociaal-economische verschillen in sterfte naar doodsoorzaak* Eerste Nederlandse gegevens. *Ned Tijdschr Geneesk.* 2014;158:A8188.

mannen en vrouwen met een laag opleidingsniveau respectievelijk 76,8 en 81,1 jaar te leven hebben (figuur 10.1). Bij uitsplitsing naar oorzaak van overlijden, laat figuur 10.2⁶ zien dat de kans op overlijden voor de meeste doodsoorzaken hoger is in lagere opleidingsgroepen. Uitzonderingen hierop zijn prostaatcancer bij mannen en borstkanker bij vrouwen. De grootste verschillen worden gevonden voor hart- en vaatziekten en respiratoire aandoeningen.

Ziekten

Ook het percentage mensen dat aan één of meer (lichamelijke) chronische ziekten lijdt, neemt af met het stijgen van het opleidingsniveau. Tabel 10.1, afkomstig van de Amsterdamse HELIUS-studie, een multi-etnisch cohort (18-70 jaar) dit zien: ziekten als hart- en vaatziekten, diabetes en obesitas komen 2-3 keer zo vaak voor onder de laagst versus de hoogstopgeleiden.⁷ De tabel laat ook zien dat mensen in lagere opleidingsgroepen ook vaker aan meerdere aandoeningen lijden (multimorbiditeit). Psychische ziekten, zoals depressie, komen eveneens meer voor onder lagere sociaal-economische groepen. De tabel laat alleen gegevens over mensen van Nederlandse afkomst zien, maar eenzelfde patroon doet zich ook voor onder mensen met een migratieachtergrond.⁸

Tabel 10.1. Chronische ziekten naar opleidingsniveau, HELIUS-studie

	Opleidingsniveau			
	Totaal, n=4458	Laag, n=769	Middelbaar, n=976	Hoog, n=2713
Gemiddelde leeftijd (SD)	46.0 (14.0)	55.1 (11.5)	44.1 (15.3)	44.2 (13.1)
% vrouw	54.2	55.9	51.2	54.7
Chronische ziekten:				
% Hartinfarct (n=4605)	3.1	6.0	3.7	2.1
% Angina Pectoris (n=4611)	1.6	3.6	2.3	0.8
% Hypertensie (n=4531)	29.5	51.0	30.7	22.9
% Diabetes (n=4518)	3.5	9.2	3.5	1.9
% Obesitas (n=4532)	10.0	22.2	11.6	6.0
% Depressieve symptomen (n=4611)	2.8	4.9	3.5	2.0

	Opleidingsniveau			
	Totaal, n=4458	Laag, n=769	Middelbaar, n=976	Hoog, n=2713
Percentage met comorbiditeit, onder degenen met een specifieke ziekte:				
Hartinfarct (n=139)	74.1	93.5	66.7	63.2
Angina Pectoris (n=71)	85.9	85.7	100	71.4
Hypertensie (n=1318)	60.4	76.3	66.7	47.3
Diabetes (n=158)	88.5	88.7	94.1	84.6
Obesitas (n=448)	83.2	92.5	81.4	74.7
Depressieve symptomen (n=125)	69.6	84.2	73.5	56.6

Laag opleidingsniveau: lager onderwijs, vmbo

Middelbaar opleidingsniveau: havo, vwo, mbo

Hoog opleidingsniveau: hbo, wo

Ervaren gezondheid

Ook wat betreft ervaren gezondheid en de rapportage van gezondheidsklachten zijn personen uit lagere sociaal-economische groepen in het nadeel ten opzichte van personen met een hogere positie. Tabel 10.2 laat zien, wederom op basis van data uit de HELIUS-studie, dat het percentage dat zijn of haar gezondheid als minder dan goed ervaart, oploopt van 5 procent in de hoogste opleidingsgroep naar 31 procent in de laagste. De SF-12, een veelgebruikte vragenlijst naar aspecten van fysiek en mentaal functioneren, laat eveneens verschillen zien, vooral in de fysieke component.

Tabel 10.2. Gezondheidsklachten naar opleidingsniveau, HELIUS-studie, multi-etnische populatie

	Matig of slecht ervaren gezondheid (%)	Score SF-12 fysiek (range: 0-100)	Score SF-12 mentaal (range: 0-100)
Opleidingsniveau:			
Laag	50.4	42.1	45.1
Midden-laag	29.2	46.6	47.9
Midden-hoog	20.7	48.7	48.2
Hoog	9.8	51.0	50.2

Laag opleidingsniveau: lager onderwijs

Midden-laag: vmbo

Midden-hoog: havo, vwo, mbo

Hoog opleidingsniveau: hbo, wo

Gezonde levensverwachting

Gezonde levensverwachting combineert levensverwachting met hoe gezond iemand is of zich voelt. Dat laatste wordt bijvoorbeeld geoperationaliseerd als een 'als goed ervaren gezondheid'. Uit tabel 10.3 blijkt dat mannen en vrouwen met een universitaire/hbo-opleiding gemiddeld ongeveer 72 jaar met een als goed ervaren gezondheid leven, terwijl dat voor mannen en vrouwen met alleen basisschool ongeveer 57 jaar is. Het verschil in gezonde levensverwachting bedraagt derhalve 15 jaar. De verschillen in levensverwachting zonder beperkingen, zonder chronische ziekten of in goede geestelijke gezondheid zijn kleiner, maar bedragen nog altijd tussen de 8 en 14 jaar.

Tabel 10.3. Gezonde levensverwachting, mannen en vrouwen, bij gebruik van verschillende indicatoren voor gezondheid, heel Nederland

Geslacht	Type gezonde levensverwachting	Opleidingsniveau		
		Laag	Middelbaar	Hoog
Mannen	Goed ervaren gezondheid	57,4	65,4	71,6
	Zonder beperkingen	66,2	72,8	77,3
	Zonder chronische ziekten	42,0	46,6	51,7
	In goede geestelijke gezondheid	68,6	73,8	78,2
Vrouwen	Goed ervaren gezondheid	56,7	65,6	72,2
	Zonder beperkingen	63,5	71,8	77,8
	Zonder chronische ziekten	36,4	39,9	46,9
	In goede geestelijke gezondheid	68,8	73,9	77,6

Laag opleidingsniveau: lager onderwijs, vmbo

Middelbaar opleidingsniveau: havo, vwo, mbo

Hoog opleidingsniveau: hbo, wo

Waarom hangen, volgens ons huidige inzicht, sociale stratificatie en gezondheid met elkaar samen?

Causatie en selectie

In hoofdlijnen zijn voor de slechtere gezondheidstoestand van mensen in lagere sociaal-economische groepen twee verklaringen aan te voeren.⁹ Verschillen in gezondheid ontstaan allereerst doordat mensen met een slechte gezondheidstoestand een grotere kans hebben om in lagere

sociaal-economische posities terecht te komen. Een voorbeeld van dit zogenaamde selectiemechanisme is wanneer ziekte in iemands jeugd tot een slechtere maatschappelijke positie leidt dan zijn/haar milieu van herkomst. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer iemand door ziekte de middelbare school niet kan afmaken, of op een minder hoog niveau scholing volgt dan wanneer hij of zij niet ziek geweest was. Maar het omgekeerde effect – het effect dat vanuit sociaal-economische status op gezondheid uitgaat – lijkt een groter deel van de bestaande verschillen in gezondheid te verklaren. De positie die iemand op de maatschappelijke ladder inneemt, werkt in vele aspecten van het leven door. Zo bepaalt iemands inkomen deels zijn/haar woonomstandigheden, het beroepsniveau bepaalt de arbeidsomstandigheden waaraan iemand is blootgesteld, het opleidingsniveau bepaalt de eigen kennis over de gezondheidsgevolgen van bepaald gedrag, alsook iemands opvattingen en attitudes. Veel van deze factoren beïnvloeden vervolgens weer de gezondheidstoestand. Relevante factoren worden vaak onderverdeeld in gedragsfactoren (roken, overmatig alcoholgebruik, et cetera), materiële omstandigheden (arbeids- en woonomstandigheden, et cetera), psychosociale stress (stressoren, sociale steun, et cetera), gezondheidszorg, en milieu van herkomst (slechte voeding tijdens de jeugd, bijvoorbeeld).

Verschillen in type 2 diabetes als illustratie

We zullen de werking van het zogenaamde causatiemechanisme verder illustreren aan de hand van het hogere risico van mensen in lagere sociaal-economische groepen om de ziekte type 2 diabetes te ontwikkelen. In Nederland is dat risico 2 tot 3 keer zo hoog, zoals uit tabel 10.4 blijkt.

Tabel 10.4. Zelf-gerapporteerde diabetes naar opleiding, 2014 (CBS-Gezondheidsenquête, 2014)

Leeftijd	Basisonderwijs	Vmbo, mbo 1, avo onderbouw	Havo, vwo, mbo	Hbo, universiteit
35-49 jaar	6%	4%	2%	1%
50-64 jaar	14%	7%	6%	4%
65+ jaar	22%	16%	11%	9%

In deze tabel staat mbo 1 voor het 'laagste niveau beroepsonderwijs' en verwijst avo onderbouw naar de 'eerste drie jaren havo/vwo, mulo, ulo en theoretische en gemengde leerwegen vmbo' (Volksgezondheidszorg.info, 2019). Daarnaast zijn de vermelde percentages 'gewogen om de resultaten

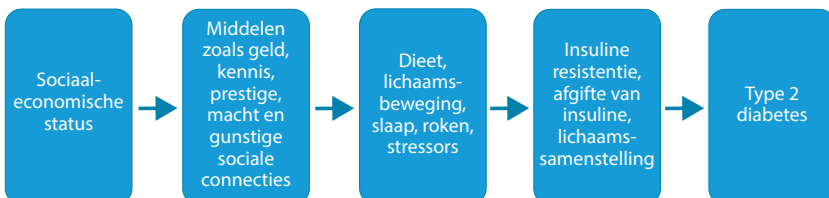
representatief te maken voor de gehele Nederlandse bevolking', 'gestandaardiseerd naar de Nederlandse bevolking in 2014 om te corrigeren voor verschillen in leeftijd (en geslacht) tussen de opleidingscategorieën' en '3-jaars voortschrijdende gemiddelden' (Volksgezondheidszorg.info, 2019).

Het causatiemechanisme volgend, kunnen we stellen dat de hogere kans op type 2 diabetes in lagere sociaal-economische groepen in eerste instantie een functie is van variatie in het voorkomen van biologische risicofactoren, met name insulineresistentie, onvoldoende afgifte van insuline en ongunstige lichaamssamenstelling zoals een hoog BMI. Deze biologische factoren zijn op hun beurt weer de resultante van leefstijlfactoren, met name een calorierijk eetpatroon en een voortdurende te hoge voedselinname¹⁰, weinig beweging en een sedentaire leefstijl met veel schermtijd¹¹, en weinig slaap en roken.¹² Daarnaast zijn omgevingsfactoren van belang, zoals langdurige blootstelling aan verkeerslawaaai en luchtvervuiling.¹³ Ook psychosociale factoren zoals stress en depressie spelen een rol in het risico op het optreden van deze biologische factoren.¹⁴

Al deze risicofactoren voor type 2 diabetes komen meer voor in lagere sociaal-economische groepen. Dit geldt bijvoorbeeld voor overgewicht, waaraan in 2014 59 procent van de laagopgeleiden ten opzichte van 42 procent van de hoogopgeleiden leed, en voor roken, dat in 2014 voor 27 procent van de laagopgeleiden ten opzichte van 19 procent van de hoogopgeleiden een gewoonte was.¹⁵ Maar ook het percentage personen met depressie en/of angstklachten was in 2013 aanzienlijk hoger onder laagopgeleiden, namelijk 20 procent onder degenen met alleen basisonderwijs, versus 12 procent onder hoogopgeleiden.¹⁶

Dat deze risicofactoren 'scheef' verdeeld zijn over sociaal-economische groepen is geen toeval. Dat komt omdat iemands sociale positie toegang geeft tot hulpbronnen zoals geld, kennis, prestige, macht en gunstige sociale connecties die hem of haar in staat stellen om gezond te zijn.¹⁷

Samengevat kan de causale keten waarlangs sociaal-economische status tot een hogere kans op type 2 diabetes leidt, als volgt schematisch worden weergegeven:



Welk onderzoek is nodig om de complexiteit van deze problematiek beter te begrijpen?

De gangbare verklaring voor het ontstaan van gezondheidsverschillen zoals hiervoor geïllustreerd, is reductionistisch van aard: als onderzoekers proberen we de ongelijke kansen op type 2 diabetes te begrijpen door deze problematiek uiteen te rafelen in afzonderlijke componenten, zoals biologische processen of een specifiek gedrag. Echter, het besef ontwikkelt zich steeds meer dat, om maatregelen te kunnen ontwikkelen die effectief zijn in het verkleinen van gezondheidsverschillen, een ander type kennis nodig is.

Ten eerste is het nodig om het geheel van verklarende factoren te begrijpen, inclusief de interacties tussen die factoren. Dit besef is onder meer ingegeven door teleurstellende resultaten van interventies die zich richten op een enkele verklarende factor, zonder andere verklarende factoren in ogenschouw te nemen. Zo leidde de introductie van de vergoeding van stoppen-met-roken-ondersteuning in het basispakket van de zorgverzekering in 2011 tot meer stoppogingen in hogere dan in lagere inkomensgroepen, terwijl de verwachting was dat juist lagere inkomens hierdoor meer gebruik zouden maken van stoppen-met-roken-ondersteuning.¹⁸ De meest waarschijnlijke verklaring voor dit onverwachte resultaat is dat rokers in lagere inkomensgroepen vele andere barrières moeten overwinnen om te stoppen met roken, zoals gebrek aan steun uit de omgeving, of chronische stress als gevolg van ongunstige levensomstandigheden. Die stapeling van problemen, bijvoorbeeld samenhangend met armoede of een als negatief ervaren leefbaarheid van de buurt, verdringen de aandacht voor gezond gedrag gemakkelijk naar de achtergrond. Dit voorbeeld illustreert dat om meer effect in deze groepen te realiseren een pakket aan maatregelen nodig is, dat op meerdere relevante factoren en hun onderlinge samenhang aangrijpt.

Een tweede probleem met de huidige benadering is dat sociaal-economische status teruggebracht wordt tot een kenmerk van een individueel persoon, zoals iemands opleiding of inkomen. Het is onwaarschijnlijk dat ingrijpen op deze individuele kenmerken (meer inkomen, meer opleiding), automatisch gezondheidswinst oplevert. Want het verhoogde risico van mensen met een lage sociaal-economische status komt niet alleen voort uit dit individuele kenmerk, maar ook uit de kenmerken van de sociaal-economische groep waartoe zij op basis van die kenmerken behoren. Bijvoorbeeld de sociale norm ten aanzien van bepaald gedrag die als gevolg van de interactie tussen individuen in een groep ontstaat. Dat gedrag is bovendien ook weer een manier om zich als groep te onderscheiden (identiteit).

Bestaande interventies ter bevordering van gezond gedrag negeren dit soort collectieve processen vaak. In de literatuur spreekt men van een *lifestyle drift*: we weten uit verklarend onderzoek dat gedrag de resultante is van allerlei omgevingsinvloeden, zoals iemands sociaal-economische omstandigheden, maar toch komen we, wanneer het aankomt op interventies, heel vaak weer uit bij interventies die erop gericht zijn om gezond gedrag op het niveau van een individu te bevorderen. Bijvoorbeeld door een individu voorlichting over gezonde voeding te geven. Onderzoek laat zien dat dergelijke interventies, die een grote mate van *agency* van het individu vragen, juist in lagere sociaal-economische groepen minder effect sorteren, en daarmee vaak leiden tot een toename van verschillen in gezondheid tussen sociaal-economische groepen.¹⁹ Dit voorbeeld illustreert dat, om een verschijnsel als verschillen in gezondheid goed te kunnen begrijpen, we onze focus moeten verschuiven naar het collectieve niveau, en bijvoorbeeld individuele kenmerken in relatie tot sociale normen op groepsniveau moeten bezien.

De noodzaak om op een integrale manier naar het ontstaan van gezondheidsverschillen te kijken, en de interactie tussen individuele kenmerken en collectieve processen te begrijpen, vereist dat we het ontstaan van verschillen in gezondheid zien als de uitkomst van een complex systeem van factoren die met elkaar interacteren, op verschillende schalen, en over verschillende tijdsvakken. Met andere woorden, verschillen in gezondheid zijn in dit perspectief een *emergent property* van een complex systeem, met allerlei deelsystemen zoals de familie, vriendenkring, buurt en school.

Enkele illustraties van de waarde van een systeemperspectief, in relatie tot sociaal-economische verschillen in type 2 diabetes

Wat voor nieuwe inzichten levert een dergelijk systeemperspectief op, en hoe helpen deze inzichten om tot mogelijk effectieve interventies ter verkleining van gezondheidsverschillen te komen? We geven vier voorbeelden, gerelateerd aan de eerder besproken casus van de hogere kans op type 2 diabetes in lagere sociaal-economische groepen, en de daarmee verbonden hogere kans op overgewicht/obesitas. We illustreren deze voorbeelden met mogelijke vragen voor toekomstig onderzoek.

1. Het belang van sociale normen

Het gedrag dat het risico op type 2 diabetes verhoogt (voeding, bewegen, slaap), is de uitkomst van ingewikkelde processen binnen het sociale systeem waartoe iemand behoort, met invloeden vanuit de fysieke (bijvoorbeeld

voedselomgeving) en sociale omgeving (bijvoorbeeld de sociale norm ten aanzien van normaal gewicht). Omdat individuen binnen een bepaalde sociale groep aan vergelijkbare omstandigheden zijn blootgesteld, lijkt ook het gedrag van individuen binnen die groep op elkaar. De optelsom van dat gedrag binnen een groep wordt vervolgens ook weer een determinant van het gedrag van een individu (*feedback loop*). Zo beïnvloedt het gemiddelde lichaamsgewicht van een sociale groep ook weer het feitelijke gedrag van individuen in die groep (bijvoorbeeld om minder te eten, of meer te bewegen). De implicatie hiervan is dat, om het eet- en beweggedrag van een individu te kunnen veranderen, het geen zin heeft alleen een individu aan te spreken op zijn of haar gedrag. We zullen ook de sociaal-culturele omgeving moeten veranderen. Hiervoor is een goed begrip van heersende sociale normen nodig, en van de manier waarop deze het individuele gedrag vormen, maar ook van hoe die normen ontstaan onder invloed van de optelsom van dat gedrag van individuen. Een voorbeeld van een relevante onderzoeksvraag in dit kader is: Wat zijn de mechanismen die de hoge prevalentie van overgewicht en obesitas in lagere sociaal-economische groepen in stand houden?

2. De interactie tussen verschillende typen hulpbronnen

Zoals hiervoor aangegeven, geeft sociaal-economische status toegang tot verschillende typen hulpbronnen (inkomen, kennis, tijd, psychologische kenmerken als *locus of control*, macht, prestige) die het individu kan inzetten om een gezondheidsrisico's te vermijden. Hoe meer toegang tot deze *resources*, hoe succesvoller het individu is in het vermijden van risico. De hulpbronnen stellen mensen als het ware in staat hun gezondheid te 'beschermen', ongeacht veranderende omstandigheden en veranderingen in mechanismen die tot slechte gezondheid leiden.²⁰ Sociaal-economische status wordt daarom wel als een 'fundamentele oorzaak' van gezondheid en ziekte genoemd. Dit kan mogelijk verklaren waarom gezondheidsverschillen zo hardnekkig zijn.

Kenmerkend voor dergelijke fundamentele oorzaken is dat er niet één dominant mechanisme is dat verantwoordelijk is voor de relatie tussen oorzaak en uitkomst. Veeleer is die relatie de uitkomst van een accumulatie van een groot aantal factoren, waarvan het relatieve belang door de tijd heen en tussen populaties kan verschillen. Zo worden sociaal-economische verschillen in dieet beïnvloed door factoren zoals prijs en toegankelijkheid, maar ook door kennis over gezond eten,²¹ waar het is bewezen dat mensen van een lagere sociaal-economische status niet alleen minder geld voor

voeding hebben, maar ook minder voedingskennis, dan mensen van een hogere status.²² Maar het zou best kunnen dat kennis over gezonde voeding kan helpen om een tekort aan geld te overkomen. Om de uitkomst van deze processen goed te begrijpen moeten we dus het geheel benaderen als een 'systeem' waarin de verschillende factoren met elkaar interacteren om tot bepaald gedrag te leiden. Door vanuit dit perspectief te kijken, komen we tot een type onderzoeksvragen over de effectiviteit van mogelijke maatregelen die uitstijgen boven het effect van een enkelvoudige maatregel. Als voorbeeld: Onder welke omstandigheden (financieel, voedselaanbod, et cetera) leidt voldoende kennis over wat gezonde voeding is ook daadwerkelijk tot een gezond voedingspatroon? Of: Welke kenmerken hebben mensen die, ondanks een laag inkomen, een gezond voedingspatroon hebben (*positive deviance*)?

3. De manier waarop verschillende sociaal-economische groepen zich tot elkaar verhouden

Er zijn sterke aanwijzingen dat ook de onderlinge verhouding tussen sociaal-economische groepen, bijvoorbeeld het gevoel minder waard te zijn dan mensen in andere groepen, van invloed kan zijn op het risico op gezondheidsproblemen. Wordt sociaal-economische status tot een kenmerk van een individueel persoon gereduceerd, dan zien we dit soort processen op groepsniveau ten onrechte niet. Dit gevoel van mindere waarde te zijn ten opzichte van andere groepen, kan samenhangen met bijvoorbeeld gebrek aan waardering voor lagere opleidingsniveaus (vergelijk de discussie over het gebruik van termen als laagopgeleiden versus praktisch opgeleiden), of gebrek aan waardering zoals tot uiting komend in de financiële beloning van bepaalde beroepen. Dergelijke gevoelens kunnen een bron zijn van stress, en als zodanig een negatief effect op iemands gezondheid hebben. Door dergelijke bronnen van stress op groepsniveau zichtbaar te maken, wordt ook duidelijk waar mogelijke ingangen liggen om deze stress te reduceren. Het openen van het nieuwe studiejaar op mbo-opleidingen zoals dat in 2018 in aanwezigheid van koning Willem Alexander gebeurde – analoog aan het openen van het academisch jaar en met als doel de mbo-opleidingen meer status te geven –, zou een voorbeeld van zo'n maatregel kunnen zijn. Een mogelijke onderzoeksvraag die tegen die achtergrond gesteld zou kunnen worden is: In welke situaties ervaren mensen in lagere opleidingsniveaus dat zij als minderwaardig worden gezien door mensen in andere opleidingsniveaus, en wat is de impact hiervan op hun mentale gezondheid?

4. De grote stad als omgeving

In een stedelijke omgeving zijn contrasten tussen groepen die naast en door elkaar leven zichtbaarder dan in andere delen van Nederland. Dit geldt bijvoorbeeld voor de mix van etnische groepen. Zo is in Amsterdam iets meer dan de helft van de inwoners van niet-Nederlandse herkomst, en daarvan zijn de grootste groepen afkomstig uit Turkije (15 procent), Marokko (26 procent) en Suriname (24 procent). De stadsdelen verschillen aanzienlijk in samenstelling. In Zuidoost heeft de helft van de mensen met een niet-Nederlandse afkomst een Surinaamse afkomst, en in totaal woont er bijna een derde van alle Amsterdamse Surinamers. Verder zijn er grote contrasten in inkomen en armoede tussen Amsterdamse stadsdelen.²³ Verschillen in samenstelling wat betreft etniciteit en inkomen betekenen dat er ook binnen een stad als Amsterdam aanzienlijke verschillen zijn in zowel culturele als sociale omgevingen waarin mensen leven, met mogelijke gevolgen voor hun gezondheid. Zo is het percentage 5-jarige kinderen dat aan overgewicht lijdt in Zuidoost circa 18 procent, ten opzichte van 9 procent in Amsterdam Zuid, vooral doordat deze stadsdelen verschillen in de sociaal-economische en etnische samenstelling van de bevolking (ABCD-studie, ongepubliceerde data).

Volgens de gangbare opvattingen rondom acculturatie zou het contact tussen verschillende bevolkingsgroepen tot een geleidelijke verandering van de cultuur van de minderheidsgroep leiden, in de richting van de bevolking uit het zogenaamde gastland, in dit geval Nederland. Dit verschijnsel wordt vooral waargenomen in het buitenland, en dan met name de VS. In Nederland lijkt dit echter geen wetmatigheid. In een studie waar de voedingspatronen van Surinaamse Nederlanders zijn vergeleken met die van Nederlanders van autochtone afkomst, werd er een voedingspatroon herkend met typisch Surinaamse kenmerken (rijst, bami, kip) dat ook door mensen van Surinaamse afkomst wordt geconsumeerd die al heel lang in Nederland wonen.²⁴ Het is mogelijk dat bepaalde gedragingen van sociale groepen niet onderhevig zijn aan verandering omdat ze, zoals voedingsgedrag, voortkomen uit een lange culturele geschiedenis, in combinatie met talloze factoren die onder andere te maken hebben met migratie, sociale en materiële bronnen en beschikbaarheid van voedsel.²⁵ Een relevante onderzoeksvraag in deze context is dan bijvoorbeeld: Hoe is het voedingsgedrag van de inwoners in grote steden de afgelopen jaren veranderd onder invloed van de toegenomen diversiteit in de samenstelling van de bevolking?

Tot slot

Wij hebben in dit essay laten zien hoe het risico op ziekte en gezondheid mede samenhangt met iemands positie op de maatschappelijke ladder. Met als gevolg dat sociale groepen aanzienlijk verschillen in gezondheid, ook in een egalitair land als Nederland. Terwijl we als onderzoekers gewend zijn deze verschillen uiteen te rafelen in specifieke factoren, zoals roken of stress, laat de hardnekkigheid van deze verschillen zien dat we andere onderzoeksmethoden moeten inzetten om de complexiteit van dit verschijnsel te ontrafelen. Wij pleiten ervoor deze verschillen in gezondheid te zien als de uitkomst van complexe processen die te maken hebben met kenmerken van het individu, maar zeker ook met kenmerken van de betreffende groepen en hoe die met elkaar omgaan, alsook met de fysieke en sociale omgeving en interacties tussen de omgeving en het individu. Deze benadering is des te noodzakelijker wanneer de complexiteit van dergelijke systemen groter is, zoals in een grootstedelijke omgeving. Dit vereist een type onderzoek waarin we meerdere disciplines moeten laten samenwerken – niet alleen *public health*, maar ook sociologie, sociale psychologie, antropologie, gezondheidsbevordering, *complex systems science*, *computational modelling* – om het verschijnsel als geheel te begrijpen, op verschillende niveaus, van individu tot populatie. Deze disciplines samen kunnen de (sub)systemen begrijpen (in het gezin, in de buurt, op het werk, binnen de vriendenkring, et cetera) die in hun onderlinge interactie tot verschillen in gezondheid leiden. Ook de aard van de onderzoeksvragen moeten in deze benadering worden aangepast, en zullen het functioneren van dit systeem als geheel betreffen, eerder dan specifieke onderdelen binnen dit systeem.

Wij hopen dat de kennis die wij bepleiten het op termijn mogelijk zal maken om interventies te ontwikkelen die recht doen aan die complexiteit, en daarmee effectiever zijn dan de enkelvoudige interventies die nu meestal worden ingezet om specifieke onderdelen van dat systeem te veranderen. Of dit ook echt zo gaat werken? Daar komen we alleen maar achter door het te proberen.

Noten

1. Mackenbach (red) (2011).
2. WRR (2018).

3. Verschillen in gezondheid bestaan niet alleen tussen sociaal-economische groepen, maar ook bijvoorbeeld tussen mannen en vrouwen of verschillende etnische groepen. Die verschillen in gezondheid blijven in dit hoofdstuk buiten beschouwing.
4. Weber (1946).
5. Daly et al. (2002).
6. Kulhánová et al. (2014).
7. Galenkamp et al. (2019).
8. Verest et al. (2019).
9. Arcaya et al. (2015).
10. Kolb et al. (2018).
11. Bellou et al. (2018).
12. Kolb et al. (2018).
13. Volaco et al. (2018).
14. Kolb et al. (2018).
15. RIVM (2018).
16. CBS gezondheidsenquête (2013).
17. Link & Phelan (1995).
18. Benson et al. (2016).
19. McGill et al. (2015).
20. Link & Phelan (1995).
21. McGill et al. (2015).
22. Meeusen et al. (2010).
23. Onderzoek & Statistiek Amsterdam (2018).
24. Sturkenboom et al. (2016).
25. Holdsworth et al. (2017).

Literatuur

- Arcaya, M.C., Arcaya, A.L. & Subramanian, S.V. (2015). Inequalities in health: definitions, concepts, and theories. *Glob Health Action*, 24(8), 27106.
- Bellou, V., Belbasis, L., Tzoulaki, I. & Evangelou, E. (2018). Risk factors for type 2 diabetes mellitus: An exposure-wide umbrella review of meta-analyses. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194127>
- Benson, F.E., Nagelhout, G.E., Nierkens, V., Willemsen, M.C. & Stronks, K. (2016). Inequalities in the Impact of National Reimbursement of Smoking Cessation Pharmacotherapy and the Influence of Injunctive Norms: An Explorative Study. *Subst Abuse*, 24(10), 45-53.
- CBS-Gezondheidsenquête. (2013). *Prevalentie psychische klachten naar opleiding*. Geraadpleegd op <https://www.volksgezondheidenzorg.info/>

- onderwerp/psychische-gezondheid/cijfers-context/huidige-situatie#node-prevalentie-psychische-klachten-naar-opleiding.
- CBS-Gezondheidsenquête (2014). *Diabetes naar opleiding, 2014*. Geraadpleegd op <https://www.volksgezondheidenzorg.info/grafiek/diabetes-naar-opleiding-2014>.
- Daly, M.C., Duncan, G.J., McDonough, P. & Williams, D.R. (2002). Optimal indicators of socioeconomic status for health research. *Am J Public Health*, 92(7), 1151-7.
- Dekker, L.H., Nicolaou, M., van Dam, R.M., de Vries, J.H., de Boer, E.J., Brants, H.A., et al. (2015). Socio-economic status and ethnicity are independently associated with dietary patterns: the HELIUS-Dietary Patterns study. *Food & nutrition research*, 59, 26317.
- Diabetesvereniging Nederland (2019). Wat is diabetes type 2? Geraadpleegd 19 februari 2019, van <https://www.dvn.nl/Wat-is-diabetes/Type-2/Wat-is-type-2>.
- Galenkamp, H., Van Oers, H.A.M., Kunst, A.E. & Stronks, K. (2019). Is quality of life impairment associated with chronic diseases dependent on educational level? *Eur J Public Health*. doi: 10.1093/eurpub/cky276
- Holdsworth, M., Nicolaou, M., Langøien, L.J., Osei-Kwasi, H.A., Chastin, S.F.M., Stok, F.M., Capranica, L., Lien, N., Terragni, L., Monsivais, P., Mazzocchi, M., Maes, L., Roos, G., Mejean, C., Powell & K., Stronks, K. (2017). Developing a systems-based framework of the factors influencing dietary and physical activity behaviours in ethnic minority populations living in Europe – a DEDIPAC study. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 14(1), 154, 7 november 2017. doi: 10.1186/s12966-017-0608-6
- Kolb, H., Stumvoll, M., Kramer, W., Kempf, K. & Martin, S. (2018). Insulin translates unfavourable lifestyle into obesity. *BMC Medicine* <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1225-1>
- Kulhánová, I., Hoffmann, R., Eikemo, T.A., Menvielle, G. & Mackenbach, J.P. (2014). Sociaal-economische verschillen in sterfte naar doodsoorzaak. Eerste Nederlandse gegevens. *Ned Tijdschr Geneesk.*, 158, A8188.
- Link, B.G. & Phelan, J. (1995). Social conditions as fundamental causes of disease. *Journal of Health and Social Behavior* (Forty Years of Medical Sociology: The State of the Art and Directions for the Future), 80-94.
- Mackenbach, J.P. (red.) (2011). *Successen van preventie 1970-2010*. Rotterdam: Erasmus Publishing.
- McGill, R., Anwar, E., Orton, L., Bromley, H., Lloyd-Williams, F., O'Flaherty, M., ... Capewell, S. (2015). Are interventions to promote healthy eating equally effective for all? Systematic review of socioeconomic inequalities in impact Health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health*. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1781-7>
- Meeusen, M.J.G., van Wijk, E.E.C., Hoogendam, K., Ronteltap, A. & van 't Riet, J. (2010). Eetgewoonten van laagopgeleiden: LEI-rapport 2010-036. Geraadpleegd op <http://edepot.wur.nl/155651>

- Onderzoek & Statistiek Amsterdam (2018). Jaarboek Amsterdam in Cijfers. <https://www.ois.amsterdam.nl/downloads/pdf/2018%20jaarboek%20amsterdam%20in%20cijfers.pdf>
- RIVM. Volksgezondheid Toekomst Verkenning-2018. (2018). Trendskenario – Gezondheidsverschillen: Hoe ontwikkelen zich gezondheidsverschillen in de toekomst? Geraadpleegd op <https://www.vtv2018.nl/gezondheidsverschillen>
- Sturkenboom, S.M., Dekker, L.H., Lamkaddem, M., Schaap, L.A., de Vries, J.H., Stronks, K. & Nicolaou, M. (2016). Acculturation and dietary patterns among residents of Surinamese origin in the Netherlands: the HELIUS dietary pattern study. *Public health nutrition*, 19(4), 682-692.
- Verest, W.J.G.M., Galenkamp, H., Spek, B., Snijder, M.B., Stronks, K. & Van Valkengoed, I.G.M. (2019). Do ethnic inequalities in multimorbidity reflect ethnic differences in socioeconomic status? The HELIUS study. *Eur J Public Health*, doi: 10.1093/eurpub/ckz012
- Volaco, A., Cavalcanti, A.M., Filho, R.P. & Precoma, D.B. (2018). Socioeconomic Status: The Missing Link Between Obesity and Diabetes Mellitus? *Current Diabetes Reviews*. <https://doi.org/10.2174/1573399813666170621123227>
- Volksgezondheidszorg.info. (2019). Diabetes naar opleiding, 2014. Geraadpleegd 19 februari 2019, op <https://www.volksgezondheidszorg.info/grafiek/diabetes-naar-opleiding-2014->
- Weber, M. (1946). *Class, Status, Party*. In H.H. Girth & C. W. Mills (red.), *From Max Weber: Essays in Sociology* (pp. 180-195). New York: Oxford University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2018). Van verschil naar potentieel. Een realistisch perspectief op sociaal-economische gezondheidsverschillen. Den Haag: WRR Policy Brief.

11. Echtscheiding, ongelijkheid en Amsterdam

Matthijs Kalmijn



Matthijs Kalmijn is hoogleraar sociologie aan de Universiteit van Amsterdam en senior onderzoeker aan het Nederlands Interdisciplinair Demografisch Instituut in Den Haag. Hij verricht onderzoek naar families, levenslopen, migratie, en ongelijkheid. De studie waarover in dit hoofdstuk wordt gerapporteerd werd mogelijk gemaakt door een onderzoeksbeurs van de European Research Council (ERC) binnen het European Union's Horizon 2020 research and innovation programme / ERC grant agreement n° 669334.

Scheiding in Amsterdam

Er zijn in Nederland grote verschillen in echtscheidingskansen. Er wordt meer gescheiden in stedelijke gebieden dan op het platteland of in de suburbs, meer in de Randstad dan erbuiten, en meer in woonplaatsen met een linkse politieke signatuur dan in woonplaatsen met een conservatieve of liberale signatuur (De Graaf & Kalmijn, 1998). Amsterdam is daarmee lang koploper geweest in Nederland. Echter, sinds de jaren negentig van de vorige eeuw is de scheidingskans in Amsterdam aanmerkelijk gedaald. Figuur 11.1 laat zien dat de scheidingskans in Amsterdam daarmee geconvergeerd is sinds het begin van de jaren negentig naar het landelijk gemiddelde.¹ Mogelijke oorzaken voor deze daling zijn het toenemende aantal niet-westerse migranten (die van oudsher een lager scheidingsrisico kennen) en wellicht een verschuiving van scheidingen naar het beëindigen van een niet-gehuwde samenwoningrelatie.

Het gaat hier om incidentiecijfers (ook wel loopcijfers) die aangeven hoe vaak er in een specifiek jaar wordt gescheiden ten opzichte van het aantal gehuwde personen. Het is eveneens nuttig te kijken naar standcijfers; deze geven aan hoeveel mensen zich in gescheiden staat bevinden. Figuur 11.2

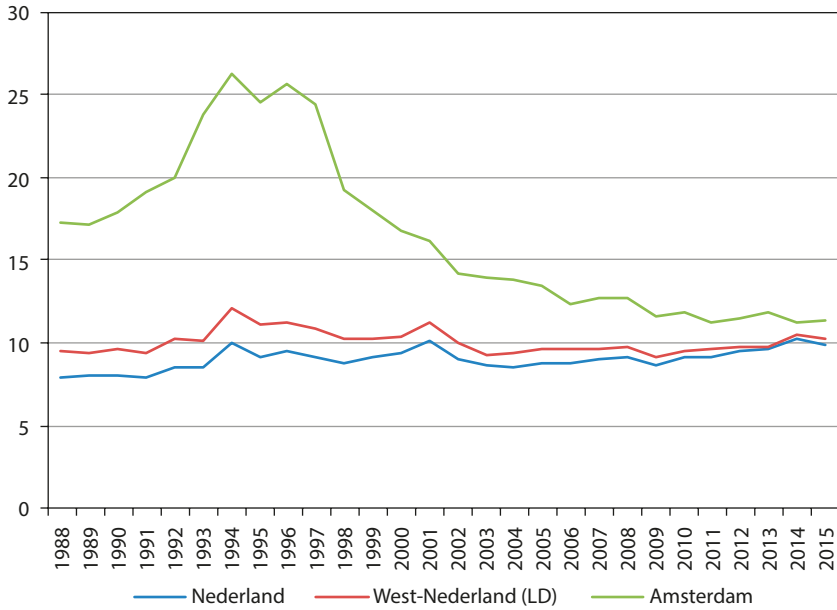


Fig. 11.1 Echtscheidingscijfer 1988-2015: Aantal scheidingen per 1000 gehuwde vrouwen

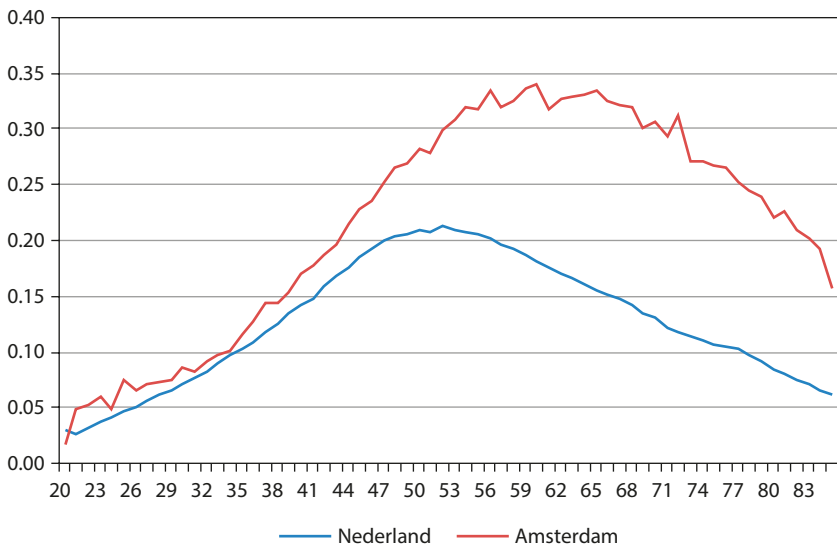


Fig. 11.2 Proportie gescheiden in de (ooit) gehuwde bevolking naar leeftijd

laat zien wat het percentage gescheiden personen is in de (ooit) gehuwde bevolking. Dit is een onderschatting van het aantal mensen die scheiding meemaken, omdat hertrouwde personen niet onder de gescheiden personen vallen (het CBS splitst dit niet uit in zijn online data). Toch geven ze een goede indruk van de prevalentie van scheiding in een stad. De patronen zijn opmerkelijk. Bij relatief jonge mensen loopt Amsterdam mee met het gemiddelde. Naarmate de leeftijd stijgt, wordt de prevalentie van scheiding hoger, maar dit is veel sterker het geval in Amsterdam. Bij personen tussen de 50 en 70 jaar is in Amsterdam ongeveer 30 tot 35 procent gescheiden, in Nederland als geheel is dat 15 tot 20 procent. In het leeftijds patroon zien we duidelijk terug dat Amsterdam een voorloper is geweest in de echtscheidingsrevolutie.

Niet bij alle scheidingen zijn kinderen betrokken en niet alle eenoudergezinnen komen tot stand door scheiding. Het is daarom ook zinvol te kijken naar de huishoudsamenstelling. Het aandeel eenoudergezinnen in Amsterdam is nog steeds relatief hoog, zoals figuren 11.3a en b laten zien. Als percentage van alle huishoudens komen eenoudergezinnen niet vaker voor in Amsterdam (8,7 procent versus landelijk 7,3 procent) maar dat komt doordat Amsterdam zoveel alleenstaande huishoudens kent (55,8 procent ten opzichte van 38,3 procent landelijk). Als we kijken naar gezinshuishoudens, dan is het aandeel eenoudergezinnen in Amsterdam 35,6 procent, wel hoger dan landelijk (22,1 procent). Beleid, gericht op gezinnen, heeft dus veelvuldig te maken met eenoudergezinnen, en het overgrote deel daarvan komt tot stand door scheiding. Bij bepaalde etnische groepen zijn er ook flink wat gezinnen waarbij de moeder nooit gehuwd was of nooit samenwoonde met de vader (denk aan Surinaamse en Antilliaanse gezinnen), maar ook dan is het merendeel van de alleenstaande moeders gescheiden (Kalmijn, 2018).

Scheiding en de kinderen

Het is algemeen bekend dat ouderlijke echtscheiding negatief samenhangt met een reeks van uitkomsten voor kinderen, zoals welbevinden, zelfvertrouwen, probleemgedrag en schoolprestaties. Ook op langere termijn zijn er negatieve statistische effecten, zoals op bereikt onderwijsniveau, werkloosheid en de eigen echtscheidingskans. Het overgrote deel van het onderzoek komt uit de VS, maar er zijn ook enkele Nederlandse studies (Bosman & Louwes, 1988; Dronkers, 1997; Dronkers, 1999; Fischer, 2004; Kalmijn, 2016; Oldehinkel, Ormel, Veenstra, De Winter, & Verhulst, 2008; Westerman & Van Gaalen, 2015).

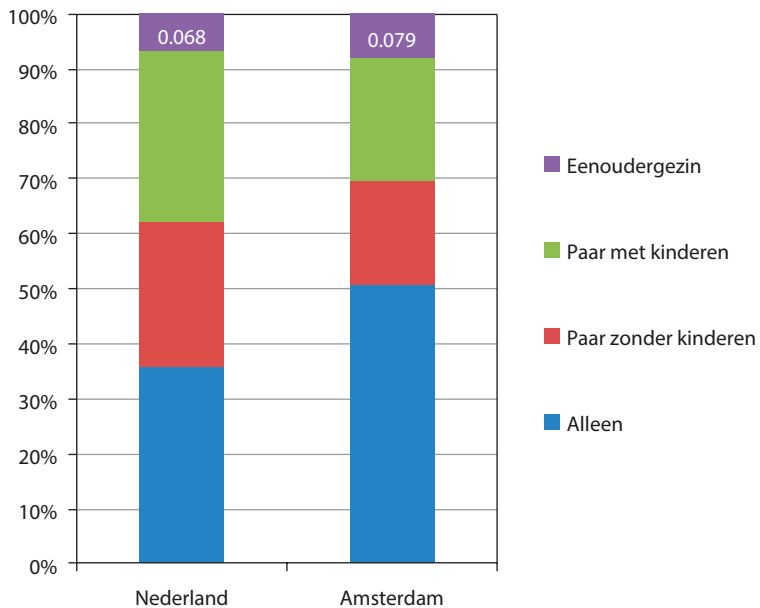


Fig. 11.3a Huishoudsamenstelling

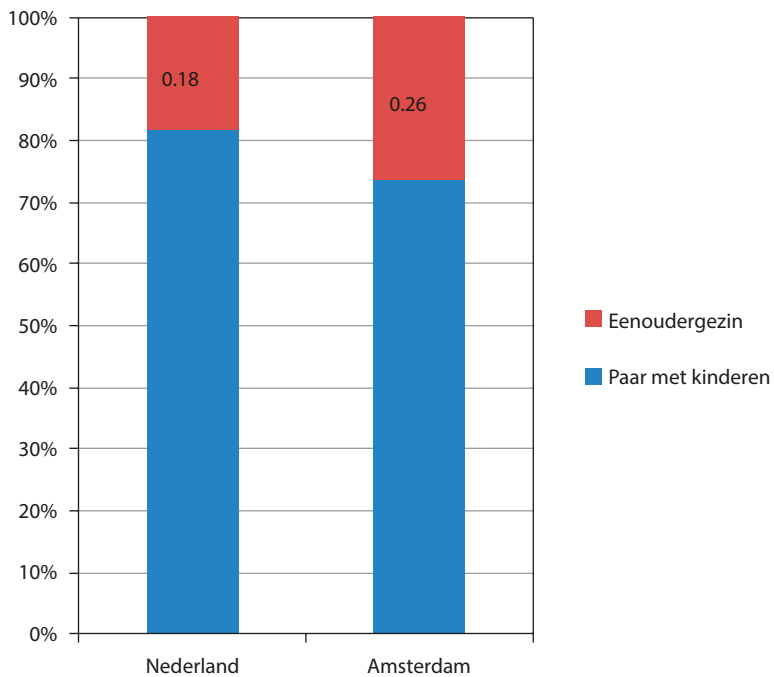


Fig. 11.3b Gezinssamenstelling

Waarschijnlijk zijn de negatieve effecten in Nederland – en in West-Europa in het algemeen – kleiner dan in de VS. Eenoudergezinnen hebben vaker een laag inkomen, en dat kan in de VS een flink deel van het scheidings-effect op het onderwijsniveau van kinderen verklaren (McLanahan & Sandefur, 1994). In Nederland is de inkomensdaling na scheiding er ook wel – veel gescheiden moeders zijn afhankelijk van bijstand (Kalmijn & Alessie, 2008) – maar de achteruitgang is kleiner. Bovendien is in Nederland het onderwijsniveau minder afhankelijk van ouderlijk inkomen. Het zijn met name het opleidingsniveau en ten dele ook het beroepsniveau en het cultureel kapitaal van ouders, die bepalend zijn voor de onderwijskansen van kinderen in Nederland (De Graaf, 1986; Westerman & Van Gaalen, 2015). Hoe groot het ‘effect’ van scheiding is op het bereikte onderwijsniveau van kinderen is overigens niet goed gedocumenteerd. Deze bijdrage zal dat effect in meer detail beschrijven.

Er is discussie over de vraag of de effecten van scheiding op kinderen wel causaal zijn. Het is niet mogelijk dit vast te stellen, omdat experimenten in dit veld vanzelfsprekend niet mogelijk zijn. Er zijn wel statistische oplossingen gezocht om de causaliteit beter te staven (McLanahan, Tach, & Schneider, 2013) maar deze berusten doorgaans op een veelheid van slecht te toetsen assumpties en zijn gevoelig voor de exacte specificatie van de gehanteerde modellen (Sigle-Rushton, Lyngstad, Andersen, & Kravdal, 2014).

Een meer voor de hand liggende aanpak is om longitudinale designs te gebruiken waarin men kinderen en hun ouders door de tijd heen volgt. In Nederland is er helaas geen degelijk longitudinaal onderzoek naar de effecten van ouderlijke echtscheiding zoals in de VS en het VK. Nederlandse publieke onderzoeksorganisaties zoals het CBS en SCP hebben niet geïnvesteerd in grootschalige panelstudies, en hiermee is er in Nederland een kennisachterstand ontstaan op sociaalwetenschappelijk terrein. Onderwijsonderzoekers hebben wel panels opgezet, maar daarin is weinig relevante informatie te vinden over de gezinsstructuur. Zelfs jongerenpanels zoals TRAILS hebben geen echte panelanalyses met voor- en nametingen verricht om een scheidings-effect vast te stellen (Oldehinkel et al., 2008). In de VS laten panelanalyses vaak kleinere effecten zien dan cross-sectionele analyses (Amato & Anthony, 2014) maar die kennen weer als nadeel dat de voormetingen gekleurd kunnen zijn door de huwelijksproblemen die tot een scheiding leiden. Scheiding is een proces, en het concept van ‘voor’ en ‘na’ is daarom minder duidelijk. Daartegenover staat wel een rijke traditie van retrospectief sociaal-demografisch onderzoek, en in die traditie kan men ook deze bijdrage plaatsen. Uniek in Europa is wel dat er steeds meer interessant onderzoek gedaan wordt met data uit de registers. Dit onderzoek is

longitudinaal maar bevat noodgedwongen geen verklarende variabelen, want die zitten doorgaans niet in de registers (Westerman & Van Gaalen, 2015).

Het debat over cumulatie

Een nieuw debat in het onderzoek naar echtscheiding en ongelijkheid richt zich op de vraag naar cumulatie (McLanahan, 2004). Een invloedrijke theorie is dat echtscheiding vaker voorkomt onder lageropgeleide ouders dan onder hoogopgeleide ouders. In tijden waarin scheiding nog taboe was, zou het de culturele elite zijn geweest die als eerste de norm tegen scheiding doorbrak. De klassieke socioloog Goode beweerde dat met de toename in echtscheiding de voorhoedefunctie van hogeropgeleiden zou vervallen en het positieve effect van opleiding op scheiding zou verdwijnen (Goode, 1951, 1962). Uiteindelijk zou het effect zelfs kunnen omdraaien, omdat er bij lageropgeleiden meer financiële problemen spelen die kunnen leiden tot stress binnen de relatie. Als er verder geen morele drempels zijn, zullen die problemen de doorslag geven. De literatuur laat duidelijk zien dat het scheidingsrisico vergroot wordt door zaken als financiële problemen, werkloosheid, schulden, enzovoort (Poortman, 2005). Cohortonderzoek in Nederland en elders bevestigt dat de 'opleidingsgradiënt' is omgedraaid: enkele decennia terug scheidden de hogeropgeleiden meer dan de lageropgeleiden, nu is dat andersom (de Graaf & Kalmijn, 2006; Härkönen & Dronkers, 2006). Bovendien komt alleenstaand moederschap in recente cohorten beduidend vaker voor onder laagopgeleide vrouwen dan onder hoogopgeleide vrouwen (van Gaalen, 2017).

Een tweede vraag over ongelijkheid gaat over hoe de gevolgen van scheiding afhangen van de status en het opleidingsniveau van ouders. Zijn er niet alleen verschillen in risico's maar ook verschillen in kwetsbaarheid? Over deze vraag is zowel de theorie als de empirie inconsistent. Eén kant van het debat stelt dat er sprake is van cumulatie. Lageropgeleiden zijn kwetsbaarder omdat zij minder hulpbronnen hebben om de nadelige gevolgen van scheiding voor hun kinderen op te vangen. Andersom geformuleerd: wellicht slagen hogeropgeleide ouders er beter in hun kinderen te beschermen na een scheiding (Mandemakers & Kalmijn, 2014). Dit kan te maken hebben met meer kennis over het probleem, maar ook met verstandigere keuzes zoals het voorkomen van andere instabiliteit na de breuk.

Deze theorie lijkt plausibel, maar is niet onomstreden. Sommige auteurs stellen dat het juist andersom is, namelijk dat scheiding meer nadelig is voor hogere milieus (Bernardi & Radl, 2014). Immers, de hulpbronnen van

de vader vallen vaak weg na scheiding door een afname van contact, en dan is de daling in 'status' groter onder hogeropgeleiden. Anderen laten zien dat de betrokkenheid van de vader na scheiding groter is onder hogeropgeleiden, en dat werkt tegen deze logica in, zij kunnen immers beter hun hulpbronnen inzetten als er contact is (de Leeuw, Kalmijn, & van Gaalen, 2018; Kalmijn, 2015b). Meer controversiële ideeën zijn dat lageropgeleide ouders niet goed zijn in *damage control*. Zo zouden er na echtscheiding ook bij die groepen meer andere problemen ontstaan, zoals instabiliteit in relaties, huishoudens, woonplekken, scholen, enzovoort. Sommige auteurs relateren dit aan cognitieve hulpbronnen, andere wijzen op beperktere kennis en mogelijkheden (Dronkers, 2002; Herrnstein & Murray, 1994).

Empirisch onderzoek over deze vraag is nog niet duidelijk. Bernardi en Radl vonden in een studie van veertien landen (waaronder zeven Oost-Europese landen) dat het effect van ouderlijke scheiding op het opleidingsniveau van het kind negatiever was als de ouders tertiair waren opgeleid (Bernardi & Radl, 2014). Bernardi heeft dit het *social origin compensatory effect* genoemd. Scheiding pakt nadeliger uit in hogere milieus, zodat scheiding ongelijkheid verkleint. Studies in de VK en in Nederland vinden geen interactie met de status van de vader en zelfs een positieve interactie met de status van de moeder (Kalmijn, 2015a; Mandemakers & Kalmijn, 2014). Dit wijst op een buffereffect voor de moeder en geen *compensatory effect*. De Leeuw et al. (2018) vonden ook een positieve interactie van scheiding en opleiding moeder. Tegelijkertijd vonden zij wel de door Bernardi veronderstelde negatieve interactie van scheiding en opleiding vader maar alleen in oudere cohorten, niet in recente cohorten. Mandemakers en Kalmijn (2014) gaven aan dat het van belang is om de ouders afzonderlijk te bekijken, omdat de hulpbronnen van vaders inderdaad kunnen wegvallen terwijl hoogopgeleide gescheiden moeders juist compensatie kunnen bieden.

Het debat over institutionalisering

Een ander belangrijk debat gaat over de mate waarin echtscheiding geïnstitutionaliseerd is in een samenleving. Men spreekt van institutionalisatie als het stigma rondom scheiding is verdwenen, als de omgeving op het probleem is ingespeeld, en als de overheid het gemakkelijk maakt voor gescheiden gezinnen om hun leven op een zo normaal mogelijke wijze zonder verdere instabiliteit vorm te geven. Verschillende auteurs hebben gesteld dat naarmate scheiding meer voorkomt, scheiding vanzelf wordt geïnstitutionaliseerd, en dat de gevolgen van scheiding dientengevolge kleiner worden.

Dit idee is onder meer getoetst door landen te vergelijken. Men zou verwachten dat in landen waar meer wordt gescheiden de effecten van scheiding op zowel de ouders als de kinderen kleiner zijn. Voor een dergelijk patroon is wel enige evidentie, maar deze is niet altijd even sterk of consistent (Bernardi & Radl, 2014; Dronkers & Harkonen, 2008; Kalmijn, 2010; Verbakel, 2012). Een andere manier van toetsen is door te vergelijken over de tijd. De meeste auteurs vinden geen aanwijzingen dat de invloed van scheiding in een land afneemt, hetgeen men op grond van de institutionaliseringshypothese zou verwachten (Sigle-Rushton, Hobcraft, & Kiernan, 2005). De derde manier waarop het idee is onderzocht, is door etnische groepen te vergelijken. Hier zijn grote verschillen te zien, met hoge percentages eenoudergezinnen en hoge scheidingskansen in groepen met Afrikaanse herkomst. In Nederland is het percentage eenoudergezinnen met name onder Surinamers en Antillianen erg hoog en in Engeland komt scheiding ook veel voor bij mensen van Caribische afkomst (Kalmijn, 2018). Deze verschillen zijn vergelijkbaar met die tussen 'blacks' en 'whites' in de VS (Morgan, McDaniel, Miller, & Preston, 1993). Studies laten zien dat bij deze groepen er minder negatieve effecten zijn van ouderlijke scheiding op de kinderen (Kalmijn, 2017).

Op grond van de institutionaliseringshypothese zou men ook verwachten dat de gevolgen van scheiding voor de kinderen minder ernstig zijn in plaatsen waar scheiding vaker voorkomt. Amsterdam is daarvoor een interessante testcase. Zijn de effecten van scheiding milder in Amsterdam dan in de rest van Nederland?

Nieuwe data: de jaren zeventig- en tachtig-generatie

In dit essay analyseren we nieuw verzamelde retrospectieve data om een aantal van bovengenoemde gedachten te toetsen, namelijk data uit het OKiN (Ouders en kinderen in Nederland) (Kalmijn et al., 2018). Deze data zijn verzameld onder personen van 25-45 jaar oud in 2017. Via de registers is een tweetraps steekproef getrokken, waarbij kinderen zijn oververtegenwoordigd die op een leeftijd van 15 niet bij beide biologische ouders woonden. Hiermee kan een beeld worden gekregen van een zeer grote groep kinderen die in hun jeugd een echtscheiding hebben meegemaakt. De kinderen zijn nu volwassen, dus het gaat om de langetermijngevolgen. De kinderen zijn geboren in de jaren zeventig en tachtig, dus het gaat daarmee tegelijkertijd om een ouder echtscheidingscohort. We kijken ook apart naar Amsterdam (341 kinderen zijn geboren in Amsterdam).²

In tabel 11.1 laten we het hoogst behaalde opleidingsniveau zien voor twee groepen kinderen: kinderen van 25-45 jaar oud wiens ouders uit elkaar gingen tijdens de jeugd, en kinderen van wie de ouders niet waren gescheiden in de jeugd. De cijfers zijn gestandaardiseerd voor leeftijd omdat kinderen van gescheiden ouders jonger zijn, en dat kan leiden tot een te rooskleurig beeld van de gescheiden groep. We zien substantiële verschillen in opleidingsniveau. Kinderen van gescheiden ouders zijn duidelijk lager opgeleid dan kinderen van niet-gescheiden ouders. Het percentage hogeropgeleiden onder de gescheiden groep is 36,7 tegenover 46,7 voor de intacte groep. Dit zijn bivariate verschillen, die niet zijn gecorrigeerd voor kenmerken van ouders.

Tabel 11.1. Hoogst voltooide opleiding naar ouderlijke echtscheiding tijdens de jeugd (voor de leeftijd van 18)

	Ouders niet gescheiden	Ouders gescheiden	Allen
Lagere school, Lbo of Vmbo-b/k	9.0	14.8	9.9
Mavo of Vmbo-g/t	3.9	6.2	4.3
Middelbaar beroepsonderwijs	32.8	34.4	33.1
Havo/Vwo/Gymnasium	7.7	8.0	7.7
Hoger Beroepsonderwijs	32.3	24.6	31.1
Universiteit	14.4	12.1	14.0
Totaal	100.0	100.0	
Aantal personen	2048	3545	5593

Noot: Personen 25-45 in 2017. Gewogen en gestandaardiseerd voor leeftijd binnen kolommen

Bron: *Survey Ouders en Kinderen in Nederland 2017 (OKiN)*

Met behulp van multivariate regressie wordt vervolgens bekeken wat de verschillen zijn na controle voor een reeks van ouderlijke kenmerken. De opleidingsschaal is gecodeerd naar een internationale schaal (Schroder & Ganzeboom, 2014) en vervolgens gestandaardiseerd naar een score met een gemiddelde van 0 en een spreiding van 1. We zien in de eerste kolom van tabel 11.1 een significant negatief effect van ouderlijke scheiding. Het effect is niet erg sterk maar ook weer niet verwaarloosbaar. Niet alle controlevariabelen hebben een effect. Zo zijn er geen effecten van het probleemgedrag van de vader en de moeder (overmatig alcoholgebruik, depressie, verslaving) en geen effecten van ouderlijk conflict in de jeugd. Meestal hebben dergelijke controlevariabelen wel een effect, maar dat geldt vooral als er gekeken wordt naar andersoortige gevolgen, zoals depressie en zelfvertrouwen. Voor hun onderwijsniveau spelen dergelijke problemen blijkbaar geen rol. De

sociaal-economische status van ouders – gemeten aan de hand van zowel het opleidings- als het beroepsniveau – heeft een zeer sterk effect op het bereikte onderwijsniveau van het kind, hoewel deze invloed wel zwakker wordt in jongere cohorten.

Is de invloed van ouderlijke scheiding even sterk in Amsterdam? De eerste kolom van tabel 11.2 laat zien dat de invloed in Amsterdam significant zwakker is. Op basis van het model is uit te rekenen dat er in Amsterdam *geen* invloed is van ouderlijke scheiding. Dit is in overeenstemming met de institutionaliseringsthese. Waar scheiding veel voorkomt, is er minder stigma en is de context (de school, de buurt, het sociale netwerk) meer ingespeeld op het probleem.

In de tweede kolom van tabel 11.2 laten we zien of de invloed van scheiding afhangt van de sociaal-economische status van de ouders. We zien een negatief effect van scheiding in combinatie met een positieve en significante interactie. De invloed van scheiding wordt dus kleiner naarmate de ouders een hogere status hebben. Dit bevestigt het idee van cumulatie van ongelijkheid. In de derde kolom bekijken we de status van de vader en moeder apart. De interactie van scheiding met de status van de vader is niet significant en die met de status van de moeder wel. De invloed van scheiding op het opleidingsniveau van het kind hangt dus niet af van de status van de vader maar is wel minder negatief als de moeder een hoger opleidings- of beroepsniveau heeft. Deze bevinding is duidelijk in overeenstemming met de hypothese over het buffereffect. Op grond van het model is uit te rekenen dat bij moeders met de hoogste status het effect van scheiding verwaarloosbaar is.

Tabel 11.2. Lineaire regressie van de hoogst voltooide opleiding van het kind (ISLED schaling)

	Model 1	Model 2	Model 3
Vrouw vs. man	.150** (.000)	.150** (.000)	.153** (.000)
Geboortjaar	.111 (.190)	.238* (.019)	.292** (.009)
Migrant (niet-westers)	.039 (.391)	.036 (.429)	.043 (.356)
Probleemgedrag vader	.074 (.157)	.078 (.134)	.094 (.074)
Probleemgedrag moeder	-.048 (.392)	-.049 (.380)	-.046 (.413)
Ouderlijk conflict	.066	.070	.066

	Model 1	Model 2	Model 3
	(.160)	(.134)	(.160)
Geboren in Amsterdam	-.130	-.129	-.130
	(.252)	(.257)	(.256)
SES ouders	1.487**	1.330**	
	(.000)	(.000)	
X geboortejaar	-.290*	-.359*	
	(.049)	(.016)	
SES moeder			.636**
			(.000)
X geboortejaar			-.188
			(.277)
SES vader			.930**
			(.000)
X geboortejaar			-.254
			(.140)
Ouderlijke scheiding	-.269**	-.356**	-.371**
	(.000)	(.000)	(.000)
X SES ouders		.300**	
		(.001)	
X SES moeder			.306**
			(.004)
X SES vader			.069
			(.507)
X geboortejaar		-.135	-.162
		(.131)	(.072)
X Amsterdam	.282*	.275*	.242
	(.030)	(.034)	(.066)
Constante	-.686**	-.651**	-.780**
	(.000)	(.000)	(.000)
Aantal personen	5593	5593	5437
Adjusted R ²	.165	.167	.169

Noot: Personen 25-45 in 2017. Afhankelijke variabele gestandaardiseerd. P-waarden tussen haakjes. Continue onafhankelijke variabelen omgerekend tot rangscores (0-1 bereik). SES is de combinatie van ouderlijke opleiding (ISLED) en de sociaal-economische status van hun laatste beroep (ISEI). Beide elementen zijn gestandaardiseerd en vervolgens gemiddeld. Probleemgedrag is een index van overmatig drinken, behandeling voor psychische klachten, waaronder depressie, en behandeling voor verslaving (tijdens de jeugd).

Bron: *Survey Ouders en Kinderen in Nederland 2017 (OKiN)*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Conclusie en discussie

Ouderlijke scheiding heeft een klein maar negatief effect op het bereikte opleidingsniveau van kinderen. Hoewel scheidingen lang meer voorkwamen in Amsterdam, lijkt de invloed van scheiding op basis van eerste analyses van het OKiN in Amsterdam juist kleiner. Dit vraagt om nader onderzoek naar de manier waarop ouders, scholen, kinderen en de buurt omgaan met scheiding in Amsterdam. Op welke wijze weten deze contexten de nadelige effecten te beperken? Eveneens moet deze bevinding verder worden onderbouwd: geldt zij ook voor andere uitkomsten (mentale gezondheid, delinquentie) en geldt zij ook als nauwkeuriger kan worden gekeken naar de etnische achtergrond van kinderen? Bovendien moet worden bezien hoe het zit met effecten voor de huidige generatie schoolgaande kinderen. Omdat in veel gescheiden gezinnen er ook een stiefvader aanwezig is, en omdat een toenemend aantal gescheidenen co-ouderschap organiseert (Poortman & Van Gaalen, 2017), is de gezinsituatie steeds complexer geworden en dient dit te worden meegenomen in onderzoek naar de invloed van de gezinsstructuur op ongelijkheid (de Leeuw et al., 2018).

Er lijkt in Nederland duidelijk sprake te zijn van cumulatie van ongelijkheid. Scheiding heeft een negatiever effect in lageropgeleide gezinnen. Onze cijfers suggereren dat met name hogeropgeleide moeders compenseren, net als eerder Nederlands onderzoek liet zien. Dat er geen *compensatory effects* optreden, heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat hoogopgeleide vaders er beter in slagen de band met de kinderen sterk te houden, zodat zijn hun hulpbronnen alsnog kunnen inzetten (de Leeuw et al., 2018). Omdat scheiding in Nederland ook in toenemende mate blijkt voor te komen onder lageropgeleide ouders, is hier sprake van cumulatie. De sterkte van het effect van scheiding is op zichzelf niet erg groot en valt in het niet bij de reguliere ouderlijke kenmerken zoals opleidings- en beroepsniveau van ouders. Toch kunnen de kleine effecten van scheiding serieuze consequenties hebben. Het cumulatie effect suggereert immers dat er een groeiende achterhoede is waar scheiding veel voorkomt én veel uitmaakt voor toch al kwetsbare toekomstige generaties kinderen. Hierop zou toekomstig onderzoek zich moeten richten. Voor Amsterdam zijn alleenstaanden de belangrijkste demografische groep, maar als men zich wil richten op gezinnen, dan zijn eenoudergezinnen relatief belangrijk.

We vinden enkele opmerkelijke trends in de incidentie van scheiding, en er zijn belangrijke verschillen tussen Amsterdam en de rest van Nederland wat betreft gezinsstructuur. Noodgedwongen moesten we ons hierbij beperken

tot analyses van de online database van het CBS (Statline). Meer analyses zijn nodig om de daling van de scheidingskans in Amsterdam te verklaren. Ook zijn uitgebreidere analyses met surveys en registers nodig om de verschillen in gezinsstructuur tussen Amsterdam en Nederland beter te beschrijven en te duiden. Is Amsterdam nog 'uniek' in dit opzicht of lijkt de stad steeds meer op de rest van Nederland?

Tot slot nog een kanttekening voor vervolgonderzoek. Regulier surveyonderzoek is een essentiële methode om bovenstaande en aanverwante problemen rond ongelijkheid te bestuderen. Echter, surveys hebben nogal eens te lijden onder relatief lage deelname van respondenten (hoge non-respons). Dit wordt vaak gezien als een probleem dat onderzoeksuitkomsten negatief kan beïnvloeden. In steden en het westen is de non-respons vaak hoger dan elders, maar Amsterdam spant daarbij de kroon in negatieve zin. In een analyse van non-respons in 19 gemeenten in 1998 vonden wij dat na controle voor leeftijd, burgerlijke staat, urbanisatiegraad en regio, Amsterdam een beduidend lagere respons had dan de andere gemeenten, met name door de slechte bereikbaarheid van respondenten (Kalmijn, De Graaf, & Uunk, 1998). In een landelijk onderzoek uit 2009 vonden we onder autochtonen een algemene respons van 46 procent, maar in Amsterdam was dat (onder autochtonen) slechts 32 procent (De Graaf, Kalmijn, Kraaykamp, & Monden, 2010). In meer recente analyses van de Enquête Beroepsbevolking toont Cobben aan dat respondenten in Amsterdam beduidend minder vaak bereikt worden en ook veel minder vaak meedoen, zelfs na controle voor urbanisatiegraad en relevante individuele kenmerken uit de registers (Cobben, 2009).

Onderzoekers hebben tevens te maken met dure, omslachtige en inefficiënte procedures die de gemeente Amsterdam gebruikt als er via hen een steekproef wordt getrokken. Het is daarom voordeliger te werken met steekproeven van het CBS dan met steekproeven van de gemeente zelf. Het gebruik van alleen registerdata is natuurlijk een aantrekkelijk alternatief, hoewel men hierbij rekening moet houden met problemen rondom de registratie van de woonsituatie bij gescheiden gezinnen, waarschijnlijk in Amsterdam geen triviaal probleem. De benadering van de bevolking via het voortgezet onderwijs lijkt wat betreft respons in Amsterdam daarom efficiënter. Nadeel is dat men dan alle vragen aan kinderen moet stellen, terwijl men graag van beide kanten informatie zou willen hebben. Via de kinderen kunnen ouders overigens ook worden benaderd maar dan zal er ook enige nonresponse zijn; in een eerder onderzoek op middelbare scholen was dat ongeveer 25% (Kalter et al., 2013).

Noten

1. De figuren heb ik geconstrueerd op basis van ruwe gegevens uit CBS Stat-Line in 2018.
2. Dit is nog een open vraag.

Literatuur

- Amato, P.R., & Anthony, C.J. (2014). Estimating the Effects of Parental Divorce and Death With Fixed Effects Models. *Journal of Marriage and Family*, 76(2), 370-386. doi:10.1111/jomf.12100
- Bernardi, F., & Radl, J. (2014). The long-term consequences of parental divorce for children's educational attainment. *Demographic Research*, 30, 1653-1680. doi:6110.4054/DemRes.2014.30.61
- Bosman, R., & Louwes, W. (1988). Eenouder- en tweeoudergezinnen en schoolloopbanen. *Mens en Maatschappij*, 63, 5-23.
- Cobben, F. (2009). *Nonresponse in Sample Surveys: Methods for Analysis and Adjustment*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- De Graaf, P.M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237-246.
- De Graaf, P.M., & Kalmijn, M. (1998). Verschillen in echtscheidingscijfers tussen Nederlandse gemeenten: Een verkaring vanuit sociologisch en demografisch perspectief. *Maandstatistiek van de Bevolking*, 11, 15-24.
- de Graaf, P.M., & Kalmijn, M. (2006). Change and stability in the social determinants of divorce: A comparison of marriage cohorts in the Netherlands. *European Sociological Review*, 22(5), 561-572. doi:10.1093/esr/jcl010
- De Graaf, P.M., Kalmijn, M., Kraaykamp, G., & Monden, C. (2010). *Design and content of the NETHERLANDS Longitudinal Lifecourse Study (NELLS)*. Retrieved from
- de Leeuw, S.G., Kalmijn, M., & van Gaalen, R. (2018). The intergenerational transmission of educational attainment among non-residential fathers and their children. *Research in Social Stratification and Mobility*, 55, 40-50. doi:10.1016/j.rssm.2018.03.004
- Dronkers, J. (1997). Zoals de ouden zongen, piepen de jongen: Intergenerationele overdracht van de kans op scheiding in Nederland. *Mens en Maatschappij*, 72, 149-165.
- Dronkers, J. (1999). The effects of parental conflicts and divorce on the well-being of pupils in Dutch secondary education. *European Sociological Review*, 15, 195-212.
- Dronkers, J. (2002). Bestaat er een samenhang tussen echtscheiding en intelligentie? *Mens en Maatschappij*, 77(1), 25-42.

- Dronkers, J., & Harkonen, J. (2008). The intergenerational transmission of divorce in cross-national perspective: Results from the Fertility and Family Surveys. *Population Studies*, 62(3), 273-288. doi:10.1080/00324720802320475
- Fischer, T. (2004). *Parental divorce, conflict, and resources*. Amsterdam: Thesis.
- Goode, W.J. (1951). Economic factors and marital stability. *American Sociological Review*, 16(6), 802-812.
- Goode, W.J. (1962). Marital satisfaction and instability: A cross-cultural class analysis of divorce rates. *International Social Science Journal*, 14(5), 507-526.
- Härkönen, J., & Dronkers, J. (2006). Stability and Change in the Educational Gradient of Divorce. A Comparison of Seventeen Countries. *European Sociological Review*, 22, 501-517.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Kalmijn, M. (2010). Country Differences in the Effects of Divorce on Well-Being: The Role of Norms, Support, and Selectivity. *European Sociological Review*, 26(4), 475-490. doi:10.1093/esr/jcp035
- Kalmijn, M. (2015a). Family Disruption and Intergenerational Reproduction: Comparing the Influences of Married Parents, Divorced Parents, and Stepparents. *Demography*, 52(3), 811-833. doi:10.1007/s13524-015-0388-z
- Kalmijn, M. (2015b). Father-Child Relations after Divorce in Four European Countries: Patterns and Determinants. *Comparative Population Studies*, 40(3), 251-276. doi:10.12765/CPoS-2015-10en.
- Kalmijn, M. (2016). Father-Child Contact, Interparental Conflict, and Depressive Symptoms among Children of Divorced Parents. *European Sociological Review*, 32(1), 68-80. doi:10.1093/esr/jcv095
- Kalmijn, M. (2017). Family Structure and the Well-Being of Immigrant Children in Four European Countries. *International Migration Review*, 51(4), 927-963. doi:10.1111/imre.12262
- Kalmijn, M. (2018). Family structure and father absence among immigrant children: The role of migration, religion, and inequality. In F. Kalter, J. O. Jonsson, F. Van Tubergen, & A. Heath (Eds.), *Growing up in diverse societies: The integration of the children of immigrants in England, Germany, the Netherlands and Sweden* (pp. 143-175). Oxford: Oxford University Press.
- Kalmijn, M., & Alessie, R. (2008). *Life course changes in income: An exploration of age- and stage effects in a 15-year panel in the Netherlands*. Retrieved from Tilburg:
- Kalmijn, M., De Graaf, P.M., & Uunk, W. (1998). *Codeboek Scheiding in Nederland 1998*. Universiteit Utrecht: ICS Occasional Papers and Document Series.
- Kalmijn, M., Ivanova, K., van Gaalen, R., de Leeuw, S.G., van Houdt, K., van Spijker, F., & Hornstra, M. (2018). A Multi-Actor Study of Adult Children and Their Parents in Complex Families: Design and Content of the OKiN Survey. *European Sociological Review*, 34(4), 452-470. doi:10.1093/esr/jcy016

- Kalter, F., Heath, Anthony F., Hewstone, M., Jonsson, J.O., Kalmijn, M., Kogan, I., & Van Tubergen, F. (2013). *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU)*. Cologne: GESIS Data Archive. ZA5353 Data file Version 1.0.0.
- Mandemakers, J.J., & Kalmijn, M. (2014). Do mother's and father's education condition the impact of parental divorce on child well-being? *Social Science Research, 44*, 187-199. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.12.003
- McLanahan, S. (2004). Diverging destinities: How children are fading under the Second Demographic transition. *Demography, 41*(4), 607-628.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge: Harvard University Press.
- McLanahan, S., Tach, L., & Schneider, D. (2013). The Causal Effects of Father Absence. *Annual Review of Sociology, Vol 39, 39*, 399-427. doi:10.1146/annurev-soc-071312-145704
- Morgan, S.P., McDaniel, A., Miller, A.T., & Preston, S.H. (1993). Racial differences in household and family structure at the turn of the century. *American Journal of Sociology, 98*(4), 798-828.
- Oldehinkel, A.J., Ormel, J., Veenstra, R., De Winter, A.F., & Verhulst, F.C. (2008). Parental divorce and offspring depressive symptoms: Dutch developmental trends during early adolescence. *Journal of Marriage and Family, 70*(2), 284-293. doi:10.1111/j.1741-3737.2008.00481.x
- Poortman, A.R. (2005). How work affects divorce: The mediating role of financial and time pressures. *Journal of Family Issues, 26*(2), 168-195.
- Poortman, A.R., & Van Gaalen, R. (2017). Shared residence after separation: A review and new findings from The Netherlands. *Family Court Review, 55*(4), 531-544.
- Schroder, H., & Ganzeboom, H.B.G. (2014). Measuring and Modelling Level of Education in European Societies. *European Sociological Review, 30*(1), 119-136. doi:10.1093/esr/jct026
- Sigle-Rushton, W., Hobcraft, J., & Kiernan, K. (2005). Parental divorce and subsequent disadvantage: A cross-cohort comparison. *Demography, 42*(3), 427-446.
- Sigle-Rushton, W., Lyngstad, T.H., Andersen, P.L., & Kravdal, O. (2014). Proceed With Caution? Parents' Union Dissolution and Children's Educational Achievement. *Journal of Marriage and Family, 76*(1), 161-174. doi:10.1111/jomf.12075
- Van Gaalen, R. (2017). *Over koplopers, waterdragers en bezemwagens: Onderzoek naar de maakbaarheid van de levensloop met registerdata. (Oratiereeks; Nr. 577)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Verbakel, E. (2012). Subjective Well-Being by Partnership Status and Its Dependence on the Normative Climate. *European Journal of Population-Revue Europeenne De Demographie, 28*(2), 205-232. doi:10.1007/s10680-012-9257-2
- Westerman, S., & Van Gaalen, R. (2015). Gezinsdynamiek, ouderlijk opleidingsniveau en schoolniveau van vijftienjarigen. *Bevolkingstrends, 15*.

12. Ongelijkheid in de stad op grond van seksuele en gender diversiteit: ‘Ze moeten niet zo moeilijk doen’ versus ‘Er is toch wel iets aan de hand’

Henny Bos, Laurens Buijs, Gabriël van Beusekom



Henny Bos is hoogleraar Sexual & Gender Diversity in Families and Youth aan de Universiteit van Amsterdam. Zij werkt aan deze universiteit op de afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen (faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen). In haar onderzoek houdt zij zich voornamelijk bezig met: (1) homo en lesbisch ouderschap, (2) LHBT en gender non-conforme jongeren en (3) vruchtbaarheidsproblematiek en nieuwe reproductieve technieken.



Laurens Buijs is sociaalwetenschapper aan de Universiteit van Amsterdam en zelfstandig ondernemer. Hij doet onder andere onderzoek naar mannelijkheid, anti-homogeweld, de Nederlandse identiteit, de multiculturele samenleving, en stadsonwikkeling in het Amsterdamse Wallengebied. Als ondernemer begeleidt hij bedrijven, scholen, sportclubs en gemeenten bij het opzetten en monitoren van beleid op het gebied van diversiteit en inclusie.



Gabriël van Beusekom studeerde Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Hier deed hij ook een promotieonderzoek, gericht op risico- en beschermende factoren voor het psychologisch welbevinden van homojongeren en gender non-conforme jongeren. Hij werkt nu bij het Sociaal en Cultureel Plan Bureau waar hij zich voornamelijk bezig houdt met onderzoek naar de leefsituatie van LHBT-personen en de heersende opvattingen over hen.

Op zaterdag 3 augustus 2019 gaan tal van lesbische, homoseksuele, biseksuele, transgender en intersekse (LHBTI) organisaties zich weer kleurrijk, vol trots en met veel veerkracht presenteren op de Amsterdamse grachten tijdens de Canal Pride. Canal Pride is het hoogtepunt van de Pride week in Amsterdam, een festival waarin iedereen kan vieren dat je kunt zijn wie je bent en dat je mag houden van wie je wilt.¹ Het thema van Pride Amsterdam 2019 is 'Remember the past, create the future'.² Het is in 2019 immers vijftig jaar na Stonewall: in het laatste weekend van juni 1969 pikten de LHBT-bezoekers van de bar Stonewall Inn in de wijk Greenwich in New York de jarenlange treiteringen en geweldplegingen van de politie niet meer en kwamen in opstand. Dit leidde een jaar later tot de eerste Pride Parade ter wereld, en wel in de stad New York.³ Genoeg reden om tijdens de Pride 2019 in Amsterdam hierbij stil te staan in een week waarin LHBT'ers de norm zijn in Amsterdam – sinds een aantal jaren is er ook aandacht voor de intersekse personen⁴ – en ongestoord hun diversiteit kunnen laten zien, en waarin 'allies' hun steun betuigen door rond te lopen met T-shirts met teksten zoals 'gay for a day'. Ook andere steden in Nederland hebben een soortgelijke Pride week (al dan niet met een Canal Pride). Maar in hoeverre is deze ene week per jaar voor LHBT'ers representatief voor de rest van het jaar?

In de media, maatschappij en politiek is er veel aandacht voor allerlei 'incidenten' die niet zo positief zijn. Te denken valt aan de Nashville-verklaring, waarin beschreven staat dat het zondig is om homoseksueel en transgender te zijn en seks te hebben met iemand van hetzelfde geslacht, en waarin het huwelijk tussen paren van gelijk geslacht wordt afgewezen.⁵ Naar verluidt, is de Nederlandse vertaling van deze verklaring zo'n 250 keer ondertekend door predikanten, voorgangers en andere religieuze en politieke prominenten (bijvoorbeeld door SGP-leider Kees van der Staaij).⁶ Een ander voorbeeld zijn de negatieve uitlatingen en het belachelijk maken van homoseksuelen en

transgenders door voetbalanalisten in het tv-programma Voetbal Inside,⁷ maar ook geweld in de openbare ruimte – bijvoorbeeld twee homoseksuele mannen die op station Amsterdam-Centraal in elkaar geslagen zijn. Gaat het hier om ‘incidenten’ of is er meer aan de hand? Met andere woorden: is het wel allemaal zo rooskleuring en feestelijk als in de Pride week, en wat betekent dit voor het welzijn van LHBTT’ers?

Recent Nederlands onderzoek naar veiligheidsbeleving van LHB/LHBT’ers⁸

Sinds 2016 onderzoekt het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) in hun zogenoemde ‘LHBT-monitor’ de leefsituatie van LHBT’ers op verschillende terreinen, waarbij onder andere gekeken wordt naar hun gevoel van veiligheid.^{9,10} In november 2018 werden de meest recente cijfers gepresenteerd.¹⁰ De LHBT-monitor maakt uitsluitend gebruik van grootschalig, representatief Nederlands bevolkingsonderzoek. Eerder SCP-onderzoek maakte ook wel gebruik van niet-representatieve gelegenheidssamples, waarbij de respondenten geworven werden via de LHBT-gemeenschap.¹¹

Voor de monitor van 2018 heeft het SCP gegevens kunnen bemachtigen van bevolkingsonderzoeken zoals de Veiligheidsmonitor, door na een jarenlange lobby in deze onderzoeken een vraag op te nemen over seksuele oriëntatie.¹² Hierdoor kon er een vergelijking gemaakt worden tussen LHB’ers en heteroseksuelen. Vragen over het hebben van een transgender of intersekse achtergrond zijn in bovengenoemde onderzoeken (nog) niet meegenomen, waardoor er geen specifieke vergelijking gemaakt kan worden tussen hen en cisgender personen¹³ en mensen die niet intersekse zijn.

Uit de landelijke LHBT-monitor 2018 kwam onder andere naar voren dat LHB’ers significant minder sociale cohesie in de buurt ervaren en dat zij zich in het algemeen – maar ook op specifieke locaties zoals op straat en in het centrum – vaker onveilig voelen.¹⁰ Zo geeft 26 procent van de homoseksuele en 23 procent van de biseksuele respondenten aan zich onveilig te voelen in het centrum van hun woonplaats, versus 18 procent van de heteroseksuele mensen. Ook met betrekking tot het meemaken van respectloos gedrag door anderen zien we dezelfde significante verschillen terug, in de zin dat dit vaker gerapporteerd wordt door LHB’ers; onafhankelijk van over welke context het gaat (onbekenden op straat, in het openbaar vervoer, van bekenden, et cetera). Opvallend is wel dat het grootste verschil terug te zien is als het gaat om respectloos gedrag door onbekenden op straat. Zo rapporteert 30 procent van de lesbische/homoseksuele en 31 procent van de biseksuele personen dat zij

respectloos bejegend zijn op straat door onbekenden, en voor heteroseksuele personen gaat het om 24 procent. In het SCP-rapport is er met betrekking tot al deze aspecten rondom veiligheidsbeleving en de verschillen tussen LHB en heteroseksuele personen gekeken of het uitmaakt of iemand in een niet-stedelijke dan wel stedelijke omgeving woont, en over het algemeen maakte dit niets uit. In een recent gepubliceerd proefschrift zijn data gebruikt van de vorige Veiligheidsmonitoren (2012-2015) en is gekeken naar het verband tussen buurtintegratie (sociale cohesie) van LHB'ers en heteroseksuelen, waarbij specifiek werd onderzocht of Amsterdam een uitzonderlijke positie heeft.¹⁴ Dit bleek inderdaad het geval: de LHB-gemeenschap van Amsterdam bleek niet alleen groter, maar ook bleek het niveau van buurtintegratie voor LHB-individueen hoger te zijn dan voor heteroseksuele Amsterdammers. De onderzoekster reflecteert hierop door te vermelden dat dit het resultaat zou kunnen zijn van zelfselectie: LHB'ers verhuizen naar Amsterdam, omdat het de naam heeft een tolerantere gemeente te zijn, waar ze gemakkelijker contact kunnen zoeken met andere seksuele minderheden of met mensen die een minderheid zijn vanwege hun genderidentiteit. Verder zou het ook kunnen dat de zichtbaarheid van een grote LHB-gemeenschap een positief effect heeft op de buurtintegratie van LHB'ers.

Er is ook goed nieuws: het percentage lesbische vrouwen en homoseksuele mannen dat tussen 2012 en 2017 te maken kreeg met een ernstig geweldsdelict (aangevallen of mishandeld of daarmee bedreigd) is zodanig afgenomen, dat lesbische vrouwen en homoseksuele mannen in 2017 niet verschillen van heteroseksuele personen in de mate waarin zij slachtoffer werden. Voor biseksuele personen gaat die positieve ontwikkeling echter niet op. Anno 2017 krijgen zij nog steeds vaker te maken met geweld (4,4 procent van de biseksuelen versus 3,2 procent van de heteroseksuelen).¹⁰

Over de leefsituatie van transgender personen in Nederland is veel minder bekend. In de LHBT-monitor 2018 wordt daarbij verwezen naar het onderzoek Seks onder je 25ste, dat uitgevoerd is door Rutgers en zich alleen richt op jongeren tussen de 14 en 25 jaar oud, waarbij ook specifiek naar transgender jongeren is gekeken.^{10,15} Daaruit blijkt dat één op de vijf transgender jongeren aangeeft (heel) vaak te zijn gepest voor hun 16de levensjaar. Dit ligt vele malen hoger dan dat van cisgender jongeren, waar één op de tien dit aangeeft. Ook maken transgender jongeren in vergelijking met cisgender jongeren veel vaker mee dat ze in de thuissituatie beledigd of gekleineerd worden, of geven ze aan niet bij hun ouders terecht te kunnen. En 21 procent zegt zelfs (versus 10 procent van de cisgender jongeren) in de thuissituatie met fysiek geweld te maken te hebben gehad. Bij al deze resultaten maakte het overigens niet uit of de jongeren al dan niet in een grote stad wonen.¹⁰

Recent Nederlands onderzoek naar attitudes over homoseksualiteit en genderdiversiteit

Bovengenoemde situatie is de omgeving waarin LHBT'ers aangeven hun leven te leiden. Dit is echter allemaal gebaseerd op één kant van de medaille, namelijk op grond van wat zij in algemene bevolkingsonderzoeken hebben aangegeven. Er zijn echter ook gegevens bekend over wat men in Nederland vindt van LHBT'ers. Ook hier doet het SCP sinds lange tijd onderzoek naar, en recent (mei 2018) is hierover een rapport verschenen.¹⁶ Uit dit recente SCP-rapport blijkt dat het merendeel van de bevolking positief denkt over homoseksualiteit. Zo is bijvoorbeeld 3% van de bevolking het niet eens met de stelling dat homoseksuele mannen en lesbische vrouwen hun leven moeten kunnen leiden zoals zij willen, en wil 7% van de bevolking dat het homohuwelijk moet worden afgeschaft.¹⁶ Voor deze vormen van acceptatie verwacht het SCP dat een ondergrens bereikt is en neemt men aan dat het percentage niet lager wordt, mede omdat het al enige tijd stabiel is.^{16,17}

Echter, die ondergrens is nog lang niet bereikt als het gaat om wat men vindt van uitingen van homoseksualiteit in het openbaar. Zo zegt 29 procent het vies te vinden als twee mannen elkaar in het openbaar zoenen, en 20 procent zegt dit als het gaat om twee zoenende vrouwen, een beduidend hoger percentage dan als het gaat om een man en vrouw die elkaar zoenen (11 procent).¹⁶ In het meest recente SCP-onderzoek naar attitudes zijn ook vragen meegenomen over wat men vindt van mensen met een andere genderidentiteit, en daaruit blijkt dat ook hier nog geen ondergrens bereikt is: 20 procent vindt dat er iets mis is met mensen die zich geen man of vrouw voelen, en 14 procent zegt niet met hen om te willen gaan. Dergelijke cijfers kwamen ook naar voren uit een onderzoek uit 2012 onder kinderen in groep 7 en 8 van de basisschool. Een derde van hen vond dat een fictieve gender non-conforme leeftijdsgenoot niet mocht meedoen aan een stereotype jongens- dan wel meisjesactiviteit, en 40 procent vond dat de leeftijdsgenoot het gedrag moest veranderen om wel te mogen meedoen.¹⁸

Ambivalente boodschappen

Kortom: als het gaat om attitudes is er toch wel sprake van een complexe situatie met ambivalente boodschappen over homoseksualiteit en genderdiversiteit. We zijn uitermate positief over homoseksualiteit in het algemeen en over gelijke rechten, maar tegelijkertijd vinden we bijvoorbeeld dat in het openbaar zoenen een privilege is dat is weggelegd voor de heteroseksuele

meerderheid. We kunnen dan ook wel stellen dat er sprake is van een 'begrensd acceptatie',¹⁹ die mede ook gekenmerkt wordt door heteronormativiteit (waarbij ervan uitgegaan wordt dat iemand heteroseksueel en cisgender is) en subtiele vormen van homonegativiteit (ook wel genoemd: moderne homonegativiteit of subtiele vormen van buitensluiting op grond van het behoren tot een seksuele minderheid of van genderdiversiteit) waarvan we ons vaak ook niet bewust zijn.²⁰⁻²³ We zijn vaak ook van mening dat we er ons niet aan schuldig maken.²⁴

Vaak worden woorden zoals 'homo', 'mietje' of 'pot' (onbewust) gebruikt om iets vervelends of negatiefs mee aan te duiden. Of ze worden gebruikt om aan te geven dat iemand 'anders' is, en dit hoeft niet altijd iets te maken te hebben met iemands seksuele oriëntatie. Bijvoorbeeld de jongen in de klas die leergierig is, niet goed is in gym of niet stoer en mannelijk is, of het meisje dat zich niet vrouwelijk gedraagt.^{25,26} Zo vond Kate Collier in haar promotieonderzoek onder een grote groep Amsterdamse middelbare scholieren dat bijna de helft (47,2 procent) aangaf in de afgelopen maand nageroepen te zijn als 'homo', 'mietje', 'lesbo' of 'pot'. Dit overkwam niet alleen de seksuele minderheidsjongeren, maar ook twee derde van de jongens en een derde van de meisjes die niet tot deze groep behoorden.²⁷ Volgens Aboud en Joong (2010) gaat het er daarbij om 'to underscore status differences ... (and) reaffirm existing hierarchies among different social categories'.²⁸

Recent Nederlands onderzoek naar gezondheidsbeleving van LHBT'ers

Wat betekent het voor LHBT'ers om te leven in een samenleving met 'begrensd acceptatie'? Hun eigen veiligheidsbeleving weerspiegelt immers ook dat het slechts om een 'begrensd acceptatie' gaat en dat dit ook aan de orde is in middelgrote en grote steden in Nederland. Wat weten we hierover uit Nederlands onderzoek? De eerdergenoemde LHBT-monitor 2018 heeft ook hiernaar gekeken. Daarbij is gebruikgemaakt van de door het Centraal Bureau van Statistiek (CBS) uitgevoerde gezondheidsenquête, waarin de focus ligt op gezondheid, medische contacten en leefstijl van de Nederlandse bevolking.²⁹ Net zoals bij de Veiligheidsmonitor gaat het hier om een representatief bevolkingsonderzoek waarin een vraag is opgenomen over iemands seksuele oriëntatie.

Uit de LHBT-monitor 2018 komt naar voren dat LHB-personen vaker weleens harddrugs hebben gebruikt, psychisch minder gezond zijn, vaker depressieve klachten hebben gehad en vaker een langdurige aandoening/

ziekte hebben (iets wat ook weerspiegeld wordt in het feit dat zij vaker contact hadden met een huisarts in het jaar voorafgaand aan de enquête).¹⁰ Overigens is opvallend dat het met name met de groep biseksuele mannen en vrouwen slecht gaat in termen van hun gezondheid en leefstijl. Zo heeft één op de vijf biseksuele personen obesitas, terwijl dit geldt voor één op de acht heteroseksuelen. Het soft- en/of harddruggebruik van biseksuele respondenten uit de LHBT-monitor ligt twee keer zo hoog in vergelijking met hen die een heteroseksuele identiteit hebben (bijvoorbeeld: 51 versus 21 procent voor cannabisgebruik, en 11 versus 5 procent voor cocaïnegebruik). Wat betreft depressie zegt 18 procent van de biseksuele versus 8 procent van de heteroseksuele personen hiervan het afgelopen jaar last te hebben gehad. Het maakt hierbij niet uit of je al dan niet in een stad woont.

Voor de stand van zaken met betrekking tot de gezondheidsbeleving van transgender personen verwijst de LHBT-monitor 2018 wederom naar het onderzoek Seks onder je 25ste.^{10,15} Het beeld dat daaruit naar voren komt is dat in vergelijking met cisgender, de transgender personen in allerlei opzichten minder positief zijn over zichzelf. Zo zegt 25 procent van de transgender personen dat zij zich nutteloos en 23 procent dat zij zich waardeloos voelen. Terwijl dit door respectievelijk 7 en 5 procent van de cisgender personen gerapporteerd wordt. Niet verwonderlijk dat dergelijke grote verschillen tussen trans- en cisgender personen ook terug te vinden zijn als het gaat om het hebben van depressieve en/of sombere gevoelens (27 procent van de transgenders versus 8 procent van de cisgenders). Voor al deze gezondheidsverschillen geldt wederom dat dit onafhankelijk is van al dan niet in een stedelijke omgeving wonen.

Verklaringsmodel voor de ongelijkheid in gezondheid

Bovengeschetste resultaten (zowel met betrekking tot de veiligheidsbeleving als de gezondheidsverschillen uit de LHBT-monitor 2018) zijn niet op zichzelf staande bevindingen. Soortgelijke resultaten zijn ook terug te vinden onder Nederlandse scholieren in verschillende onderzoeken die onder andere zijn uitgevoerd door de afdeling Pedagogische en Onderwijs Wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.³⁰⁻³² Ook onderzoeken, uitgevoerd in andere westerse landen, laten dezelfde verschillen in veiligheid en gezondheidsbeleving zien tussen hen die op grond van hun seksualiteit of genderidentiteit tot een minderheid behoren versus degenen die heteroseksueel of cisgender zijn.³³⁻³⁵

Alhoewel uit allerlei internationale vergelijkingen met betrekking tot wetgeving, beleid en attitudes naar voren komt dat je het als LHB'er in Nederland nog niet zo slecht hebt⁷, blijkt ook in Nederland (en ook voor LHB'ers die in grote steden wonen) dat het behoren tot een minderheid 'onder je huid kan gaan zitten'.³⁶ Het minderheidsstressmodel van Ilan Meyer is daarbij het bekendste en meest gebruikte model om dit te verklaren.³⁷ Uitgangspunt is daarbij dat veel stress leidt tot gezondheidsproblemen, en dat LHBT'ers naast de alledaagse stressoren ook extra stressoren ervaren die specifiek betrekking hebben op het behoren tot een minderheidsgroep op basis van seksuele oriëntatie dan wel genderidentiteit. In veel empirische studies, uitgevoerd in verschillende landen en onder verschillende groepen (jongeren, ouderen, mensen die wonen in grote steden), is er evidentie gevonden voor het seksuele minderheidsstressmodel.³⁸⁻⁴¹ Inmiddels hebben verschillende studies ook laten zien dat er bewijs is dat het model van toepassing is op mensen die op grond van hun genderidentiteit behoren tot een minderheid.⁴²⁻⁴⁴

Casus uit de Amsterdamse context

Onderzoek naar homofob geweld in Amsterdam illustreert goed hoe traditionele normen over seksualiteit en gender nog altijd doorwerken in de moderne samenleving, en wat daarvan de gevolgen zijn voor LHBT'ers. Uit gegevens van politie en discriminatiemeldpunten blijkt dat geweld tegen LHBT'ers nog altijd honderden keren per jaar gemeld wordt.⁴⁵ Het gaat dan om homofobie in de brede zin van het woord: uitschelden, bedreigen, pesten, intimideren en fysiek geweld. De verwachting is dat deze meldingen, zoals alle meldingen van criminaliteit, slechts het topje van de ijsberg zijn, omdat de meeste incidenten niet geregistreerd worden.

Verdachten van dit geweld zijn vaak jongens tussen de 16 en 25 jaar, van verschillende herkomstgroeperingen. Opmerkelijk genoeg verklaren de verdachten van dit geweld in interviews vaak dat zij zich distantiëren van homofobie en dat het incident waarbij zij betrokken waren ook niet in die termen gezien kan worden. Zij verklaren expliciet zich achter de normen en waarden van de moderne samenleving te scharen, en vinden dat acceptatie van LHBT'ers daar ook bij hoort.

Als hun gevraagd wordt waarom zij dan toch agressie hebben getoond richting een LBHT'er, komt de genoemde begrensde acceptatie naar voren. Zij steunen seksuele diversiteit in algemene zin, maar wel onder bepaalde voorwaarden. 'LHBT'ers zijn okay, als ze zich maar wel normaal gedragen'.

'Normaal' wordt door hen vervolgens ingekleurd met traditionele denkbeelden over seksualiteit en gender: een homoman moet zich bijvoorbeeld niet te vrouwelijk, seksueel en zichtbaar opstellen. Doen zij dat wel, dan geeft dat de verdachten de legitimiteit voor hun acties. Deze hetero-normatieve opvattingen blijken een belangrijkere verklaring te zijn voor het ontstaan van homofobe incidenten dan bijvoorbeeld etniciteit, religie of sociale klasse.⁴⁵

In deze dynamiek speelt groepsdruk een belangrijke rol. Mannelijkheid is voor deze jongeren niet slechts een biologisch gegeven, maar ook een identiteit die voor hen continu op het spel staat. Het bewijzen van hun mannelijkheid naar hun leeftijdgenoten is voor hen van levensbelang voor hun sociale positie. Het zich afzetten tegen diversiteit op het gebied van seksualiteit en gender is hierbij een effectief middel: doordat zij zich in elkaars bijzijn uitspreken tegen 'vrouwelijk gedrag' bij mannen en (minder vaak) 'mannelijk gedrag' bij vrouwen, laten zij aan elkaar zien hoe zij zichzelf positioneren als man, waarmee traditionele normen in stand worden gehouden.

Naar een inclusieve samenleving

De situatie in Amsterdam ten aanzien van de positie van LHBT'ers is dus paradoxaal. Aan de ene kant is dit de stad van de jaarlijkse Canal Parade, van het beroemde homonachtleven, van de seksuele revolutie en van het eerste homohuwelijk ter wereld. Het accepteren van diversiteit op het gebied van seksualiteit en gender is centraal komen te staan in de identiteit van Nederlanders in algemene zin en Amsterdammers in het bijzonder.

Aan de andere kant is de stad allesbehalve probleemvrij als het aankomt op de sociale positie van LHBT'ers. We zien dat discriminatoir geweld tegen homo's, ook fysiek geweld, nog een structureel probleem is in Nederland én in Amsterdam, en dat er geen reden is te concluderen dat dit de afgelopen decennia significant is toe- of afgenomen. Ook zien we dat homo's en lesbo's nog altijd veel vaker dan hetero's allerlei psychosociale problemen hebben, en vaak ook na hun *comingout* nog jarenlang worstelen met gevoelens van schaamte en schuld. We zien dat er nog altijd veel maatschappelijke druk op LHBT'ers wordt gelegd om de diversiteit die zij ervaren op het gebied van seksualiteit en gender niet teveel uit te stralen.

De paradox laat de schijnbare tegenstelling zien tussen aan de ene kant het idee van een tolerant volk op het gebied van seks en gender, en aan de andere kant de voortdurende aanwezigheid van allerlei negatieve ervaringen uit de minderheidsgroepen zelf. Deze bevinding laat een kloof

zien tussen woord en daad, theorie en praktijk, wensbeeld en realiteit. Nederlanders willen heel graag LHBT'ers accepteren; ze zijn dat zelfs steeds meer als een centrale waarde in hun gemeenschappelijke identiteit gaan zien.⁴⁶

Maar in de praktijk blijkt het moeilijk te zijn om de daad bij het woord te voegen: mensen zeggen dat ze LHBT'ers accepteren, maar handelen hier niet (altijd) naar of kunnen dit moeilijk volhouden. Veel mensen, met name mannen, en daarbinnen met name jonge mannen, ervaren vaak toch nog allerlei conflicten in zichzelf als zij met diversiteit op het gebied van seks en gender in aanraking komen. Ze vinden het vies, eng, afkeurenswaardig, en/of een bedreiging voor hun mannelijkheid. Dat is vaak niet eens per se kwade wil, in de zin dat het voortkomt uit een doorwrochte homofobe ideologie. Het is eerder afkomstig uit de onderbuik, iets waarmee veel mensen geconfronteerd worden op het moment dat ze ermee in aanraking komen.

Het Amsterdamse beleid

Het stadsbestuur van de gemeente Amsterdam zegt expliciet de LHBTI-belangenorganisaties te ondersteunen in het zichtbaar maken van de betrokkenen, met daarbij extra aandacht voor jongeren, interseksuele personen, bi-culturele LHBTI'ers en roze vluchtelingen.⁴⁷ Er is echter weinig tot niets bekend of dit beleid ook effectief is. Het zou mooi zijn als de gemeente Amsterdam in haar beleid hieromtrent ook een concrete onderzoeksagenda zou opnemen. Met betrekking tot LHBTI-jongeren zou het bijvoorbeeld aan te bevelen zijn om op Amsterdamse scholen te onderzoeken of LHBTI-jongeren op een school met een Gender & Sexuality Alliance (GSA, tot voor kort nog bekend onder de naam Gay & Straight Alliance) hun schoolomgeving positiever ervaren dan jongeren die op een school zitten waar geen GSA aanwezig is. Een GSA houdt in dat er op een school van onderop door leerlingen zelf activiteiten georganiseerd worden die betrekking hebben op seksuele en genderdiversiteit.⁴⁸ Internationaal onderzoek naar GSA's heeft laten zien dat een dergelijke interventie effectief is,⁴⁹ maar voor Nederland is daarover nog maar heel weinig bekend.⁵⁰ De gemeente Amsterdam zou een voortrekkersrol hierin kunnen hebben door een dergelijk onderzoek op te zetten en uit te voeren. Immers, uit de gegevens van COC-Nederland (die de GSA's in Nederland ondersteunt) blijkt dat lang niet alle scholen in Amsterdam een GSA hebben. Een ander punt voor op de onderzoeksagenda zou kunnen zijn om op wijkniveau naar ongelijkheid in

veiligheidsbeleving en gezondheid van LHBTI'ers te gaan kijken. Nederland en ook specifiek Amsterdam kent immers geen wijken zoals bijvoorbeeld het Castro District in San Francisco, Hill Crest in San Diego en Chelsea in New York, waar de meerderheid bestaat uit mensen die qua seksuele oriëntatie en genderidentiteit tot een seksuele minderheid behoren. Het zou kunnen zijn dat je als LHBTI'er het moeilijker hebt als je woont in een wijk waar de bevolkingssamenstelling voornamelijk bestaat uit groepen die in het algemeen negatiever staan ten opzichte van homoseksualiteit. Mocht dit het geval zijn (wat eerst onderzocht moet worden), dan dient hier extra beleidsaandacht voor te zijn.

De gemeente Amsterdam is in haar organisatie ook zelf actief bezig met LHBTI-beleid. Zo heeft de gemeente de schrijfwijzer 'Regenboog Taaltips' om haar ambtenaren te informeren over hoe op een respectvolle manier te praten en te schrijven over seksuele en genderdiversiteit. Ook in haar personeelsbeleid wil zij uitstralen een inclusieve organisatie te zijn. Dit is in het verleden niet altijd zo geweest. Zo bleek uit recent archiefonderzoek dat de gemeente Amsterdam in de jaren vijftig van de vorige eeuw sollicitanten afwees omdat zij homoseksueel waren, en werd er van hen een lijst bijgehouden.⁵¹

Conclusie

Homofobie is niet verdwenen in onze samenleving, maar van gedaante veranderd. Subtieler aanwezig, anders verpakt, beter verstoepd dan zestig jaar geleden. Deze nieuwe vorm van homofobie wordt ook wel moderne homofobie of moderne uitsluiting genoemd.¹⁴ Nog altijd groeien we op in een heteronormatieve samenleving met binair denken over de man en de vrouw, de homo en de hetero. Een samenleving waarin traditionele uitingsvormen van seksualiteit en gender bijna ongemerkt nog altijd als normaal worden gezien, en anderen als een afwijking van die norm.

Amsterdam is een stad die trots kan zijn op de geschiedenis van emancipatie en seksuele bevrijding. Maar het is een vergissing om de uitbundige viering van de Pride te zien als een teken dat de strijd hier gestreden is. Allerlei moderne vormen van uitsluiting gaan nog altijd door, vaak onbewust en ongezien, verstoepd onder de regenboogvlag. Om te werken aan een steeds inclusievere stad is het noodzakelijk om te zien hoe traditionele denkbeelden over seksualiteit en gender ons denken en handelen nog altijd beïnvloeden, ook al zijn die nu in een modern jasje gestoken.

Noten

1. <https://pride.amsterdam/stichting-amsterdam-gay-pride>.
2. <https://pride.amsterdam/thema2019>.
3. Bausum, A. (2016). *Stonewall: Breaking out in the fight for gay rights*. New York, NY: Penguin Group.
4. Intersekse is een overkoepelende term voor diverse aangeboren condities waarbij de ontwikkeling van het geslacht verschilt van wat medici over het algemeen onder 'man' of 'vrouw' verstaan.
5. <https://cbmw.org/nashville-statement>.
6. NRC (2019). *Honderden predikanten tekenen verklaring tegen homoseksualiteit*. Geraadpleegd op 22 januari 2019 via <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/01/06/honderden-predikanten-tekenen-vertaling-tegen-homoseksualiteit-a3128033>.
7. AD (2018). *Verkleedpartij Gijp in Voetbal Inside was goede grap*. Geraadpleegd op 5 april 2018 via <https://www.ad.nl/show/verkleedpartij-gijp-in-voetbal-inside-was-goede-grap~a1679674>.
8. Over personen met een intersekse conditie is in Nederland heel weinig onderzoek gedaan in het kader van ongelijkheid. Om die reden kunnen we geen gegevens vermelden over mensen met een intersekse conditie en hebben we het in dit hoofdstuk alleen over LHB'ers, of waar mogelijk over LHBT'ers omdat er dan ook gegevens zijn over transgenderpersonen.
9. Kuyper, L. (2016). *LHBT-monitor 2016. Opvatting over en ervaringen van lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender personen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
10. Van Beusekom, G. & Kuyper, L. (2018). *De leefsituatie van lesbische, homoseksuele, biseksuele en transgender personen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
11. Keuzenkamp, S. (2010). *Steeds gewoner, nooit gewoon. Acceptatie van homoseksualiteit in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
12. <http://www.veiligheidsmonitor.nl>.
13. Niet transgender personen: Personen wiens genderidentiteit overeenkomt met het biologisch geslacht zoals vastgesteld bij geboorte.
14. Fischer, M. (2019). *Free to live their lives as they wish? The social well-being gap between persons in same-sex and mixed-sex relationships in Europe*. Amsterdam: University of Amsterdam/Institute for Social Science Research (AISSR).
15. Nikkelen, S. & Vermey, K. (2018). *Seksuele oriëntatie en genderidentiteit*. In: H. De Graaf, M. Van den Borne, S. Nikkelen, D. Twisk & S. Meijer. *Seks onder je 25^{ste}. Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017*, pp. 37-60. Utrecht: Rutgers/Soa Aids Nederland.
16. Kuyper, L. (2018). *Opvattingen over seksuele en genderdiversiteit in Nederland en Europa*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

17. Keuzenkamp, S., Bos, D., Duyvendak, J.W. & Hekma, G. (2006). *Gewoon doen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
18. Bos, H.M.W., Picavet, C. & Sandfort, Th.G.M. (2012). Ethnicity, gender socialization, and children's attitudes towards gay men and lesbian women. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 43, 1082-1094.
19. Van Toorn, J. (2018). *Naar een inclusieve werkvloer: seksuele oriëntatie en gender identiteit op het werk*. Leiden: Universiteit van Leiden.
20. Morrison, M.A. & Morrison, T.G. (2003). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43, 15-37.
21. Morrison, M.A. & Morrison, T.G. (2011). Sexual orientation bias toward gay men and lesbian women: Modern homonegative attitudes and their association with discriminatory behavioral intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 2573-2599.
22. Morrison, M.A., Morrison, T.G. & Franklin, R. (2009). Modern and old-fashioned homonegativity among samples of Canadian and American university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 523-542.
23. Morrison, T.G., Kenny, P. & Harrington, A. (2005). Modern prejudice toward gay men and lesbian women: Assessing the viability of a measure of modern homonegative attitudes within an Irish context. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 219-250.
24. Bodenhausen, G.V., Todd, A.R. & Richeson, J.A. (2009). *Controlling prejudice and stereotyping: Antecedents, mechanisms, and contexts*. In T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, pp. 111-135. New York: Psychology Press.
25. Chambers, D., Tincknell, E. & Van Loon, J. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16, 397-415.
26. Pascoe, C.J. (2007). *Dude, you're a fag*. Berkeley, CA: University of California Press.
27. Collier, K.L., Bos, H.M. & Sandfort, T.G. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 363-375.
28. Aboud, F.E. & Joong, A. (2010). Intergroup name-calling and conditions for creating assertive bystanders. In S.R. Levy & M. Killen (red.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, pp. 249-260. New York, NY: Oxford University Press.
29. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/onderzoeks-omschrijvingen/korte-onderzoeksbeschrijvingen/gezondheidsenquête-vanaf-2014>.
30. Collier, K.L., Bos, H.M.W. & Sandfort, T.G.M. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 899-907.
31. Collier, K., Van Beusekom, G., Bos, H.M.W. & Sandfort, T.G.M. (2013). The consequences of peer victimization related to sexual orientation and gender identity or expression; A systematic review. *Journal of Sex Research*, 50, 299-317.

32. Van Beusekom, G., Baams, L., Bos, H.M.W., Overbeek, G. & Sandfort, T.G.M. (2016). Gender nonconformity, homophobic peer victimization and mental health: How same-sex attraction and biological sex matter. *Journal of Sex Research*, 53, 98-108.
33. Plöderl, M. & Tremblay, P. (2015). Mental health of sexual minorities. A systematic review. *International Review of Psychiatry*, 27, 367-385.
34. Russell, S.T. & Fish, J.N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 465-487.
35. Semlyen, J., King, M., Varney, J. & Hagger-Johnson, G. (2016). Sexual orientation and symptoms of common mental disorder or low wellbeing: combined meta-analysis of 12 UK population health surveys. *BMC Psychiatry*, 16, 67-76.
36. Hatzenbuehler, M.L., Nolen-Hoeksema, S. & Dovidio, J. (2009). How does stigma 'get under the skin'? The mediating role of emotion regulation. *Psychological Science*, 20(10), 1282-1289.
37. Meyer, I.H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
38. Van Lisdonk, J. & Kuyper, L. (2015). *55-plussers en seksuele oriëntatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
39. Mason, T.B. & Lewis, R.J. (2015). Minority stress, depression, relationship quality, and alcohol use: associations with overweight and obesity among partnered young adult lesbians. *LGBT Health*, 2, 333-340.
40. Matthews, D.D. & Lee, J.G.L. (2014). A profile of North Carolina lesbian, gay, and bisexual health disparities, 2011. In: *American Journal of Public Health*, 104, e98-e105.
41. La Roi, C., Meyer, I. & Frost, D. (in druk). Differences in sexual identity dimensions between bisexual and other sexual minority individuals. *American Journal of Orthopsychiatry*.
42. Kidd, J.D., Jackman, K.B., Wolff, M., Veldhuis, C.B. & Hughes, T.L. (2018). Risk and protective factors for substance use among sexual and gender minority youth: a scoping review. *Current Addiction Reports*, 1-16.
43. Lowry, R., Johns, M.M., Gordon, A.R., Austin, S.B., Robin, L.E. & Kann, L.K. (2018). Nonconforming gender expression and associated mental distress and substance use among high school students. *JAMA Pediatrics*, 172, 1020-1028.
44. Valentine, S.E. & Shipherd, J.C. (2018). A systematic review of social stress and mental health among transgender and gender non-conforming people in the United States. *Clinical Psychology Review*, 66, 24-38
45. Buijs, L., Hekma, G. & Duyvendak, J.W. (2009). *Als ze maar van me afblijven. Een Onderzoek Naar Antihomoseksueel Geweld in Amsterdam*. Amsterdam: AUP.
46. Mepschen, P., Duyvendak, J.W. & Tonkens, E.H. (2010). Sexual politics, orientalism and multicultural citizenship in the Netherlands. *Sociology*, 44, 962-979.

47. Gemeente Amsterdam (2015). *Uitvoering roze agenda*. Gemeente Amsterdam. Jeugd, Onderwijs en Zorg Afdeling Burgerschap en Diversiteit.
48. <https://www.gsanetwerk.nl/>.
49. Poteat, V.P., Sinclair, K.O., DiGiovanni, C.D., Koenig, B.W. & Russell, S.T. (2013). Gay-straight alliances are associated with student health: A multi-school comparison of LGBTQ and heterosexual youth. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 319-330.
50. Peeters, L., Fettelaar, D. & Verbakel, C.M.C. (2016). Gay and Straight Allianties op scholen: meer homotolerantie en een veiliger klimaat voor LHB-leerlingen? *Tijdschrift voor Seksuologie*, 40, 89-95.
51. *Trouw* (2017). Als homo kreeg je in de jaren '50 geen baan bij de gemeente Amsterdam. <https://www.trouw.nl/samenleving/als-homo-kreeg-je-in-de-jaren-50-geen-baan-bij-de-gemeente-amsterdam~a472bodb/>.

13. Gelijke kansen voor mensen met een licht verstandelijke beperking in Amsterdam

Xavier M.H. Moonen



Xavier M.H. Moonen is bijzonder hoogleraar Kennisontwikkeling over jeugdigen en jongvolwassenen met licht verstandelijke beperkingen en gedragsproblemen aan de Universiteit van Amsterdam, bijzonder lector Inclusie van mensen met een verstandelijke beperking aan de Zuyd Hogeschool te Heerlen en adviseur in het expertisecentrum van Koraal te Oosterwijk.

De campagne #Ik ben 6 van 6

De gemeente Amsterdam lanceerde enige tijd geleden de campagne #Ik ben 6 van 6, die gericht is op het kweken van meer begrip voor mensen met een licht verstandelijke beperking. Daartoe zijn begin 2018 twee films online geplaatst.¹ De hoofdrolspelers in deze films vertellen hoe het is om met een licht verstandelijke beperking te leven. Ze vertellen dat er te weinig rekening met hen wordt gehouden. Het contact met anderen maakt hen nerveus, zeggen ze. Ze hebben dan last van stress, gaan stotteren, krijgen rode vlekken, worden agressief of klappen dicht. Ze zeggen dat ze meer tijd nodig hebben om dingen te begrijpen. Lezen en schrijven is een probleem, vertellen ze. Ze vertellen over de moeite die ze hebben met moeilijke woorden, met het lezen en begrijpen van de vele lange officiële brieven die ze krijgen, met het pinnen van geld, met het doen van de dagelijkse boodschappen en ga zo maar door. In de films roepen zij 'de anderen' op om meer begrip te tonen en hen serieus te nemen. Ze dragen zelf ook oplossingen aan: minder moeilijke woorden gebruiken, een helpende hand toesteken maar niet overnemen, geduld hebben en hen helpen om op een gelijkwaardige manier in de maatschappij te kunnen meedoen.

De campagne oogt sympathiek maar roept ook vragen op. Wat is eigenlijk een licht verstandelijke beperking, waarom wordt over 6 van 6 gesproken, en waarom is deze campagne eigenlijk nodig?

Over wie spreken wij als we spreken over een licht verstandelijke beperking?

Lang werd gedacht dat een licht verstandelijke beperking aangeboren was, of op grond van ongelukkige omstandigheden tijdens de zwangerschap of geboorte verkregen werd. Dat geldt maar voor een deel van de mensen die wij mensen met een licht verstandelijke beperking noemen. Op grond van recent onderzoek² weten we dat mensen ook om drie andere redenen een licht verstandelijke beperking kunnen hebben of op dat niveau kunnen functioneren. Ten eerste op grond van slecht, niet op de persoon in zijn of haar sociale context afgestemd onderwijs, met negatieve gevolgen voor kennisontwikkeling, motivatie en doorzettingsvermogen. Ten tweede kan (het functioneren op het niveau van) een licht verstandelijke beperking tijdelijk of blijvend optreden onder invloed van toxische stress op grond van een opstapeling van negatieve ervaringen zoals verwaarlozing, misbruik, echtscheiding van de ouders en ernstige problemen in het gezin. Ten derde kan ernstige psychische schade debet zijn. Ook in hoofdstuk 6 in dit boek over High Dosage Tutoring wordt aan de onderwijsongelijkheid en de gevaren van deze toxische stress gerefereerd.

Onderzoek laat zien dat het begrip 'licht verstandelijke beperking' veel dynamischer is dan eertijds gedacht. Sommige mensen houden hun hele leven een licht verstandelijke beperking. Anderen ontwikkelen zich zodanig dat zij zich kunnen ontworstelen aan deze classificatie, terwijl er ook mensen zijn die door het leven dat zij leiden en de dingen die zij meemaken tijdelijk of definitief gaan functioneren op het niveau van een licht verstandelijke beperking.³ Deze recente inzichten maken ook dat de *hele* samenleving alert moet zijn op het vóórkomen van een licht verstandelijke beperking. Werd vroeger vroeg-signalering en verwijzing naar en ondersteuning door een gespecialiseerde zorgorganisatie voldoende geacht, nu moeten alle instanties en organisaties alert zijn op een ontmoeting met een persoon met een licht verstandelijke beperking. Recent onderzoek⁴ laat bijvoorbeeld zien dat meer dan 40 procent van de cliënten in de psychiatrie op grond van onderzoek geclassificeerd kan worden als een persoon met of functionerend op het niveau van een licht verstandelijke beperking. De consequenties hiervan zijn nog onvoldoende herkend in de psychiatrie

en vragen om vergaande aanpassingen van interventies en communicatie aldaar.

Waarom 6 van 6 onjuist is als het over mensen met een licht verstandelijke beperking gaat

In de films van #Ik ben 6 van 6 wordt verteld dat van alle Amsterdammers ongeveer 16 procent een licht verstandelijke beperking heeft dus 1 van 6 zijn, maar dat alle mensen 'erbij horen', dus 6 van 6 zijn. Die 16 procent is gebaseerd op de theoretische eigenschappen van een intelligentietest van goede kwaliteit. Als we bij een hele populatie een intelligentietest afnemen, dan is de verwachting dat 16 procent van deze populatie dusdanig presteert dat hun IQ-score gelijk aan of lager is dan 85, wat in Nederland vaak als de bovengrens voor een licht verstandelijke beperking gehanteerd wordt. De veronderstelling dat we met een IQ-test exact de ware intelligentie van iemand kunnen aantonen is onjuist. Los van allerlei situationele omstandigheden die van invloed kunnen zijn op de prestatie van een persoon, kunnen we over intelligentie in de regel alleen spreken over een interval met een bepaalde betrouwbaarheid. Bijvoorbeeld: met een zekerheid van 95 procent ligt de ware IQ-score van deze persoon tussen 79 en 91. Ten onrechte wordt er dan te veel waarde toegekend aan de gemiddelde score van 85, terwijl de ware IQ-score immers ook 91 of 79 kan zijn. In allerlei systemen, zoals de indicatiestelling voor de Wet langdurige zorg, en de verwijzing naar het speciaal onderwijs, wordt ten onrechte de gemiddelde uitslag bij 95 procent betrouwbaarheid beschouwd als representatie van het ware IQ.

Het criterium voor een (licht) verstandelijke beperking bij onder andere een totale IQ-score van 85 of lager wordt in Nederland al meer dan honderd jaar gehanteerd. Internationaal wordt sinds 45 jaar als IQ-criterium voor het spreken over een verstandelijke beperking meestal een totale IQ-score van 70 of lager gehanteerd.⁵ Daarmee wordt het theoretische percentage mensen dat tot de groep mensen met een (licht) verstandelijke beperking behoort verlaagd tot 2,2 procent! Deze internationale keuze heeft twee redenen. Ten eerste, niet iedereen die een IQ-score heeft tussen 85 en 71, heeft dusdanige beperkingen in het dagelijkse leven dat er van een verstandelijke beperking gesproken moet worden. Maar ten tweede is de keuze voor een lager IQ-criterium ook een politieke keuze: het betreft immers een veel kleinere groep mensen voor wie een staat extra zorgzaam moet zijn. Internationaal wordt echter ook erkend dat mensen met een IQ-score tussen 71 en 85 (die ook wel zwakbegaafd worden genoemd) baat kunnen

hebben bij herkenning, en de erkenning dat velen van hen (intensieve) ondersteuning nodig hebben.⁶

Met het classificeren van mensen als mensen met een licht verstandelijke beperking wordt de indruk gewekt dat het hier een goed af te bakenen en te onderscheiden groep mensen betreft, en dat die groep op grond van het IQ-criterium extra zorg en ondersteuning nodig heeft. Dat er als het ware een kwalitatief verschil is tussen mensen met een IQ-score van 85 en mensen met een score van 86 of hoger. Dit is niet het geval. Mensen presenteren als groep weliswaar gemiddeld minder goed op een intelligentietest, maar dat betekent niet dat het gedrag van een individu met een relatief lage score per definitie kwalitatief anders is, zeker als de IQ-score relatief dicht bij het afkappunt ligt.⁷ Daarbij wordt er tegenwoordig minder gewicht toegekend aan de IQ-score als bepalend voor de verstandelijke beperking. In de meest recente editie van het handboek voor de classificatie van psychische stoornissen, de DSM-5,⁸ worden drie kenmerken van een persoon genoemd die gezamenlijk aanwezig moeten zijn om te kunnen spreken van een licht verstandelijke beperking: verminderde intelligentie, problemen met de zogenaamde adaptieve vaardigheden en ten derde de hiermee samenhangende problemen die al vroeg in het leven van de persoon zichtbaar worden.

Het criterium 'problemen met het adaptief functioneren' neemt tegenwoordig, en dat lezen we ook terug in de DSM-5, in de classificatie van de ernst van de verstandelijke beperkingen een steeds centralere rol in. De verstandelijke beperkingen verwijzen naar gebrekkige algemene mentale vermogens die invloed uitoefenen op het adaptief functioneren binnen drie domeinen: het conceptuele, het sociale en het praktische domein. De drie domeinen samen bepalen hoe goed een individu omgaat met dagelijkse taken. Het conceptuele domein betreft vaardigheden op het gebied van geheugen, taal, lezen, schrijven, rekenkundig redeneren, het verwerven van praktische kennis, probleemoplossend vermogen en het beoordelen van nieuwe situaties. Het sociale domein omvat het besef van gedachten, gevoelens en ervaringen van anderen, interpersoonlijke communicatieve vaardigheden, sociaal oordeelsvermogen en het vermogen om vriendschappen te sluiten en te onderhouden. Het praktische domein omvat het leervermogen en zelfmanagement, zoals zelfverzorging, de verantwoordelijkheden van een baan, geldbeheer, vrijetijdsbesteding, het reguleren van gedrag en het plannen van taken op school en/of werk.

Helaas zijn er nog weinig betrouwbare en gevalideerde instrumenten, geënt op de vereisten van een moderne samenleving, die de adaptieve vermogens van mensen met en zonder een (veronderstelde) verstandelijke beperking kunnen vaststellen. Er wordt verondersteld dat er wel een relatie

is tussen de hoogte van de intelligentiescore en de kwaliteit van de adaptieve vaardigheden, maar dat het toch twee aparte constructen zijn. Er zijn mensen met een relatief lage intelligentiescore die adaptief heel vaardig zijn, maar er zijn ook mensen met een relatief hoge intelligentiescore en problemen met de adaptieve vaardigheden. De landelijke en de gemeentelijke overheid onderschatten nogal eens de zelfredzaamheid van veel van hun burgers.^{9,10} In de tweede film uit de campagne #Ik ben 6 van 6 vertellen de hoofdrolspelers over hun adaptieve problemen. Het tempo van de samenleving is vaak te hoog voor hen en ze raken daardoor de draad kwijt.

Classificaties moeten prudent gehanteerd worden

Wat betekent nu het hanteren van de drie genoemde criteria voor het classificeren van een persoon als iemand met een licht verstandelijke beperking? Wie wij wel of niet als afwijkend van de norm beschouwen, kan niet op grond van arbitrair gekozen cijfers en criteria bepaald worden, maar is vooral de resultante van een maatschappelijk-ethische discussie en van ervaringen van de persoon zelf. Mensen indelen in groepen op grond van een IQ-cijfer en/of een uitslag op een test voor adaptief functioneren kent zowel positieve als negatieve aspecten. Enerzijds kunnen hierdoor mensen die (potentieel) problemen met hun leven ervaren tijdig herkend worden, en kan passende ondersteuning geboden worden. Maar anderzijds kan dit ook leiden tot onnodige etikettering en hulpverleningsinzet. Dit vraagt om een voorzichtige en op het individu toegesneden omgang met deze criteria door bekwaame professionals. Helaas is zoals reeds vermeld de huidige praktijk anders.

De hoofdrolspelers in de campagnefilms hebben moeite met de woorden 'licht verstandelijke beperking'. Ze zeggen ook: 'Je ziet het niet aan ons.' De woorden zijn niet alleen lastig uit te spreken, maar vele betrokkenen (h) erkennen het ook niet. Het is immers een construct, met allerlei voetangels en arbitraire keuzes. Of er bij de hoofdrolspelers wel of niet sprake is van een licht verstandelijke beperking kan op grond van hun presentatie in de film niet geconstateerd worden. Wat we wel weten, is dat de aan- of afwezigheid van een licht verstandelijke beperking in de praktijk regelmatig onvoldoende onderbouwd wordt. Vaak wordt er alleen naar het IQ gekeken zonder dat er naar de adaptieve vaardigheden gekeken wordt, en er wordt geen rekening gehouden met de omstandigheden. De meeste mensen worden getest als het niet goed met hen gaat. Het is nog maar de vraag of dan de resultaten van testonderzoek een goede weergave zijn van hun ware capaciteiten.

Moeten we dan wel blijven spreken over mensen met een licht verstandelijke beperking? Een argument pro is dat de term licht verstandelijke beperking steeds meer ingeburgerd raakt in de jeugdzorg, bij de gemeenten en in de GGZ. Dit kan bijdragen aan herkenning en erkenning van de noodzaak van goede zorg voor hen.

Maar zouden we de classificatie licht verstandelijke beperking niet veel vaker alleen maar als een professionele werkhypothese moeten hanteren, waarbij de professional zich rekenschap geeft van de sterke en zwakke kanten van de persoon in kwestie? Dan hoeft die classificatie ook niet per se gedeeld te worden met, of geaccepteerd te worden door de persoon in kwestie, die de verstandelijke beperkingen niet herkent, zich niet thuis voelt in de wereld van mensen met een verstandelijke beperking zoals hij of zij die denkt te kennen, en zich dikwijls verzet tegen deze classificatie met het ogenschijnlijk levenslange karakter daarvan. Als hulpverleners alleen zouden praten over de problemen die de persoon tegenover hen bezighouden, zou er sneller afstemming en samenwerking zijn. Dit blijkt onder andere uit onderzoek bij ouders met een licht verstandelijke beperking met opvoedingsproblemen.¹¹ Steeds meer in zwang komt de term 'mensen die functioneren op het niveau van een licht verstandelijke beperking', om slechts het actuele functioneren van een persoon te benadrukken.

Een ander onderwerp dat op dit moment veel aandacht krijgt, is laaggeletterdheid. Veel mensen met een licht verstandelijke beperking zijn (zeer) laaggeletterd, maar hun leerbaarheid op dit punt mag niet overschat worden. Lees hierover ook hoofdstuk 5 in dit boek van Kuiken. Te hopen is dat we geleidelijk aan begrippen kunnen gaan gebruiken die meer recht doen aan de mogelijkheden en beperkingen, maar ook aan de gevoelens van de mensen die wij mensen met een licht verstandelijke beperking noemen.

Iedereen telt mee

Na 3 minuten wordt de boodschap in de eerste van de twee films schriftelijk in beeld gebracht: 'Maak het mensen met een licht verstandelijk beperking gemakkelijker, iedereen telt mee.' Het is onduidelijk tot wie de film zich precies richt. Aangezien in de film het logo van de gemeente Amsterdam getoond wordt, is het aannemelijk dat de gemeente Amsterdam naast haar medewerkers, iedereen oproept om dit te gaan doen. De ervaringen waarover de hoofdrolspelers in de film spreken, lijken erop te wijzen dat er nog veel werk aan de winkel is. Enerzijds geven ze aan dat hun beperkingen in de dagelijkse omgang door anderen vaak niet herkend worden. Anderzijds dat

er met hun beperkingen geen rekening gehouden wordt. Ze spreken over de grote moeite die het hen kost om mee te kunnen doen. Tussen wens en werkelijkheid gaapt nog een groot gat voor hen. Wil dit gat gedicht worden, dan moet de focus voor hen verlegd worden van 'wat ze hebben' naar 'wat ze nodig hebben'.¹² Dit wil zeggen een verschuiving van classificatie op grond van de nadruk op wat een persoon niet heeft of niet kan, naar een wat nodig is om een (desgewenst) zo zelfstandig mogelijk leven te kunnen leiden en te kunnen deelnemen aan gewenste activiteiten in de samenleving. Daarvoor zijn het herkennen van een licht verstandelijke beperking en het erkennen dat er wat moet veranderen noodzakelijk.

Het herkennen van een licht verstandelijke beperking

Ik betoogde reeds dat de woorden 'licht verstandelijke beperking' gebaseerd zijn op een construct waarover geen overeenstemming bestaat, noch theoretisch, noch internationaal, noch bij professionals en betrokkenen. Het classificeren van een licht verstandelijke beperking is voor een goed opgeleide professional al niet eenvoudig, laat staan voor een medeburger in de dagelijkse omgang. In een onderzoek^{13,14} dat wij deden onder hulpverleners in de Amsterdamse maatschappelijke opvang, bleek dat zij niet in staat waren om op grond van hun contact met de dak- en thuislozen die een beroep op hen deden, zonder hulpmiddelen vast te stellen of er bij een persoon sprake was van een licht verstandelijke beperking. Verder bleek dat een training over de kenmerkende gedragingen van mensen met een licht verstandelijke beperking onvoldoende handvatten bood voor een effectieve dagelijkse omgang. Onderzoek laat zien dat hulpverleners veel verschillende communicatie- en begeleidingstechnieken moeten beheersen, omdat de groep mensen die mensen met een licht verstandelijke beperking genoemd worden zo divers is. Dit vraagt om intensieve scholing en super- en intervisie.¹⁵ Uit internationaal onderzoek¹⁶ weten we dat als politiefunctarissen getraind zijn in het herkennen van een licht verstandelijke beperking, ze beter met hen omgaan en dat verhoren beter verlopen. In Nederland behoren mensen met een (licht) verstandelijke beperking die verdacht worden van een misdrijf tot de groep kwetsbare verdachten, waarvoor in het verhoor extra waarborgen zijn ingebouwd. Maar een vereiste is dan wel dat betrokkene herkend wordt als een persoon met een licht verstandelijke beperking, en dat blijkt niet mee te vallen, leert recent onderzoek.¹⁷

Het snel kunnen herkennen van (het functioneren op het niveau van) een licht verstandelijke beperking is dus nodig. In samenwerking met collega's

heb ik enkele jaren geleden een screeningsinstrument ontwikkeld om snel en met een grote mate van zekerheid het vermoeden van (het functioneren op het niveau van) een licht verstandelijke beperking te kunnen vaststellen bij jongeren en volwassenen van 14 jaar en ouder, de SCIL.¹⁸ Dit screeningsinstrument is zo geconstrueerd dat ook niet-professionals het kunnen afnemen als ze de handleiding volgen. In een gesprek met een betrokkene kan binnen 10 à 15 minuten een vermoeden van een licht verstandelijke beperking bevestigd of ontkracht worden. Ook voor het basisonderwijs is een screeningsinstrument ontwikkeld, de Screener Adaptief Functioneren (SAF).¹⁹ In het basisonderwijs stromen, in het kader van passend onderwijs, steeds vaker kinderen in met, of die functioneren op het niveau van een licht verstandelijke beperking. Dit is gewenst, maar dan moeten die kinderen wel herkend worden en moet erkend worden dat ze een passende aanpak nodig hebben, zowel op het niveau van het klasmanagement als op het niveau van de individuele ondersteuning. Naast de SCIL blijft er voor volwassenen behoefte aan een screeningsinstrument voor het in kaart brengen van de adaptieve vaardigheden. Er zijn twee instrumenten in ontwikkeling: de AVVB, waarbij mensen die de betrokkene goed kennen informatie geven over diens adaptieve vaardigheden²⁰, en de SCAF, waarbij de persoon zelf rapporteert over zijn of haar adaptieve vaardigheden.²¹ De SCIL wordt steeds meer ingezet in het sociale domein, maar bij een positieve uitslag weet lang niet iedereen wat dit voor het eigen handelen betekent. Op grond van een SCIL-positieve uitslag moet de onderlinge interactie qua tempo, taalgebruik, duur van de communicatie, et cetera, worden aangepast en kan diagnostisch vervolgonderzoek overwogen worden om nader te kijken naar de sterke en zwakke kanten van de betrokkene. Een gevaar van screenen is dat er té snel een classificerend of diagnostisch oordeel over de betrokkene wordt geveld dat deze langdurig 'blijft achtervolgen'. Blijf licht verstandelijke beperking dus zien als een werkhypothese en onderken dat het op een tijdelijk toestandsbeeld gebaseerd kan zijn!

Wat moet er veranderen?

De hoofdrolspelers in de films vertellen over hun ervaringen. Die zijn niet per se positief. Ze noemen naast het niet herkend worden als persoon met een beperking, problemen met de communicatie en het begrijpen van informatie, en met passende hulp en ondersteuning. In Amsterdam is dit probleem herkenbaar.²² Maar de gemeente Amsterdam maakt ook werk van een gerichte aanpak, getuige de campagne #Ik ben 6 van 6 en de vele projecten die op dit moment zijn opgepakt. Ik belicht een aantal initiatieven.

De SCIL wordt steeds vaker ingezet in het sociale domein in Amsterdam, zo blijkt uit een gebruikersanalyse. Daardoor wordt vroegtijdige herkenning mogelijk.

In een samenwerking tussen de Universiteit van Amsterdam (UvA) en de GGD Amsterdam worden in 2019 medewerkers van de Ouder- en Kindteams en leerkrachten en intern begeleiders in het basisonderwijs getraind om leerlingen met, of die functioneren op het niveau van een licht verstandelijke beperking met behulp van de SAF te herkennen en te ondersteunen. Met behulp van een ander instrument, de Verkorte Adaptief Leervermogen Test (VALT), kan vervolgens verdiepend naar de sterke en zwakke kanten van deze leerlingen gekeken worden en kunnen concrete handreikingen geboden worden voor de leerkracht, de intern begeleider en de ouders. Hiermee wordt beoogd om leerlingen beter te kunnen laten functioneren in het basisonderwijs. Hierbij is intensieve samenwerking tussen leerkracht, kind en ouders onontbeerlijk.²³

Een andere ontwikkeling is het Amsterdams Taalakkoord. Op grond van de notie dat zo'n 150.000 inwoners laaggeletterd zijn – en onder hen zijn heel veel burgers met (of die functioneren op het niveau van) een licht verstandelijke beperking –, initieert de gemeente een beweging, gericht op bedrijven en uitvoerende organisaties uit de regio en op de gemeente Amsterdam zelf. Dat wordt op verschillende manieren gedaan: medewerkers die problemen hebben met het lezen, schrijven en spreken van de Nederlandse taal kunnen worden geschoold, maar er wordt ook gekeken of communicatie-uitingen binnen de bedrijven en organisaties van de ondertekenaars van het akkoord duidelijk en helder zijn.

Een ontwikkeling in het verlengde hiervan is de samenwerking tussen het Landelijk Kenniscentrum Licht Verstandelijke Beperking en de gemeente Amsterdam bij de taalmethode Taal voor allemaal. Taal voor allemaal is een initiatief van de Zuyd Hogeschool, zorgaanbieder Koraal en de UvA. Op grond van onderzoek is bekend dat er een mismatch is tussen de taalvaardigheden van burgers en het niveau van de taalboodschappen van overheidsinstanties. Een meerderheid van de burgers begrijpt een groot deel van taalboodschappen van de overheid niet; de teksten zijn grammaticaal en qua woordkeuze te moeilijk.²⁴ Voor de methode Taal voor allemaal zijn regels gemaakt voor (schriftelijke) communicatie met mensen met respectievelijk zeer lage of lage taalvaardigheden.²⁵ Dit betreft de laagste taalniveaus van laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid begint met taalvaardigheid onder het eindniveau vmbo of niveau mbo-2/3 (ook wel onder het niveau B1 genoemd), maar er zijn ook mensen die veel minder vaardig zijn (lage taalvaardigheden op het niveau A2) of alleen rudimentair kunnen lezen en schrijven (zeer lage taalvaardigheden

op het niveau A1). De methode Taal voor allemaal kent drie uitgangspunten: 1) taalregels voor taalgebruikers op een bepaald niveau (of voor een gemengde groep op verschillende taalniveaus), 2) het toevoegen van afbeeldingen die de taalboodschap ondersteunen, en 3) samenwerking met en tests door burgers uit de beoogde doelgroep van het communicatieproduct. Er vindt nog wetenschappelijk onderzoek plaats naar hoe deze drie uitgangspunten te hanteren. In de gemeente Maastricht zijn in het kader van een door ZonMw gefinancierd onderzoek, ambtenaren door jongeren met een licht verstandelijke beperking erop gewezen hoe moeilijk hun brieven zijn, en heeft een aantal ambtenaren inspiratiebijeenkomsten bijgewoond waarbij de input van die jongeren is gebruikt. Een vervolgprijs wordt gepland.

In het Amsterdamse project rondom Taal voor allemaal wordt door tekstschrijvers van de gemeente samen met onderzoekers en trainers gewerkt met bestaande gemeentelijke teksten, die op grond van voornoemde uitgangspunten worden omgewerkt tot voor een beoogde doelgroep begrijpelijke communicatieproducten. In januari 2019 zijn de eerste gebruikerstesten afgerond. Hieruit wordt duidelijk dat er niet één keuze te maken valt. Zo blijkt dat 12- en 13-jarigen het geen probleem vinden om een gemeentelijke tekst over de aanvraag van een identiteitsbewijs aangeboden te krijgen in zeer eenvoudige taal; ze vinden dit zelfs prettig en duidelijk. Bij volwassenen ligt dit gevoeliger. Weliswaar heeft iedereen baat bij een vereenvoudigde, goed te begrijpen tekst, maar een deel van de beoogde doelgroep (en dat betreft een gemengde groep van mensen met en zonder laaggeletterdheid) vindt de aangeboden tekst té eenvoudig of de toon niet aansprekend genoeg. Een aantal mensen verandert overigens van mening als hun wordt uitgelegd waarom hiervoor gekozen is, namelijk om een tekst te maken die door zoveel mogelijk Amsterdamse burgers kan worden begrepen. Om mensen met zeer lage taalvaardigheden te kunnen bereiken met een algemeen communicatieproduct – een folder, brief of website die aan alle Amsterdamse burgers ter beschikking wordt gesteld, want de gemeente weet immers niet wie (zeer) laag taalvaardig is –, moet dit product aan een aantal vereisten voldoen, blijkt uit gesprekken met hen. Wil de tekst ook voor mensen met zeer lage taalvaardigheden te begrijpen zijn, dan moet de tekst zeer kort en to the point zijn. Daarbij eenvoudig van opbouw en inhoud, eventueel voorzien van ondersteunende afbeeldingen, en er moet een verwijzing in staan naar een echt persoon die hulp kan bieden (dus geen doorkiesnummer of doorklikwebsite of -robot). Niet alle communicatieproducten lenen zich hiervoor, en niet alle burgers willen alleen deze informatie. Daarom kan ook gekozen worden voor een gelaagdheid in de opbouw van het communicatieproduct op een aantal taalniveaus. De keuze voor het standaard

taalniveau is een beleidskeuze. In het voorjaar 2019 neemt de gemeente Amsterdam hierover een beslissing.

De in de gebruikerstest opgedane ervaringen leren ook dat er behoefte is aan een Amsterdamse bewustwordingscampagne hierover. Hoe duidelijk wil Amsterdam zich profileren als het gaat om inclusie van alle (lezende) burgers? Andere organisaties gaan daarin voor. Zo heeft verzekeraar Achmea in januari 2019 de TaalHeldenprijs uit handen van H.K.H. prinses Laurentien in ontvangst mogen nemen. Achmea heeft besloten al haar communicatie op het taalniveau A2 (in termen van Taal voor allemaal op het niveau van mensen met lage taalvaardigheden) te gaan vervaardigen. De afgelopen tien jaar heeft Achmea haar verzekeringsvoorwaarden, brieven aan klanten en teksten op websites vereenvoudigd naar eenvoudig Nederlands (taalniveau B1, het eindniveau vmbo). Maar men heeft geconstateerd dat dit te ingewikkeld is voor heel veel van haar klanten, namelijk mensen met (zeer) lage taalvaardigheden. A2 is het niveau van iemand die het inburgeringsexamen gedaan heeft. Hij of zij begrijpt korte eenvoudige teksten. Hij of zij is in staat om informatie te vinden in eenvoudige teksten zoals een advertentie of een menukaart.

Continuering en intensivering van onderzoek in Amsterdam door de UvA

Een passende ondersteuning start met het herkennen van iemand als een persoon met, of die functioneert op het niveau van een licht verstandelijke beperking. De instrumenten die daartoe ontwikkeld zijn in het basisonderwijs (de SAF en de VALT) zijn nog niet integraal in het onderwijs ingevoerd, en deze invoering zal begeleid moeten worden door wetenschappelijk (effect)onderzoek, teneinde de effectiviteit vast te stellen en te garanderen.

Voor het herkennen van jongeren vanaf 14 jaar en voor volwassenen zijn de SCIL en binnenkort de SCAF beschikbaar. Het is belangrijk dat deze instrumenten gebruikt gaan worden door alle Amsterdamse professionals die met mensen werken bij wie de kans bestaat dat zij een onontdekte licht verstandelijke beperking hebben of op dat niveau functioneren. Bij een positieve screeningscore zouden professionals, op grond van een professionele werkhypothese dat deze persoon baat heeft bij ondersteuning op het niveau van een licht verstandelijke beperking, hun werkwijzen en communicatie moeten aanpassen. De praktijk laat zien dat dit niet makkelijk is. Gerichte training en wetenschappelijk onderzoek kunnen een effectieve invoering ondersteunen en het effect daarvan meten.

In het kader van het Amsterdams Taalakkoord is afgesproken dat alle schriftelijke communicatie van alle ondertekenaars zodanig wordt aangepast dat deze door zoveel mogelijk burgers begrepen wordt. In het project Taal voor allemaal zijn hiermee door onderzoekers van de UvA in samenwerking met de gemeente Amsterdam reeds ervaringen opgedaan. Maar er zijn nog tal van kwesties die vragen om meer wetenschappelijk onderzoek, zoals het effectief gebruik van beeldmateriaal, de exacte uitvoering van taalproducten en de appreciatie van algemeen toegankelijke taalproducten door alle burgers.

Martha Nussbaum²⁶ spreekt in haar boek *Grensgebieden van het recht* over een *human capabilities*-benadering, waarbij mensen in een beschaafde samenleving specifieke rechten hebben. Nederland laat het op ten minste één belangrijk punt in deze benadering afweten, namelijk voor wat betreft het kunnen vormgeven van de gewenste eigen omgeving door mensen met een (licht) verstandelijke beperking. Terwijl dit ook een verplichting is in het kader van het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, dat in Nederland in 2016 van kracht geworden is.²⁷ In het Nederland van nu staat vooral de bijdrage van een individu aan het bruto nationaal product centraal.²⁸ Veel overheidsinspanningen zijn erop gericht om mensen aan het werk te krijgen. Maar mensen met een licht verstandelijke beperking leveren maar een beperkte arbeidsprestatie. Opeenvolgende ministers en staatssecretarissen spreken dan ook over hen in termen van arbeidsgehandicapten of van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt, terwijl hun goed geoutilleerde arbeidsplekken zijn afgebouwd omdat 'de markt' hen wel zou integreren, zo was de verwachting.²⁹ Mensen met een licht verstandelijke beperking zijn juist goed in het uitoefenen van functies die wegbezuinigd of op grond van rationalisatie geautomatiseerd zijn. Realiteit is dat veel jonge mensen werkloos zijn of zijn aangewezen op functies waarbij ze geen pensioenrechten opbouwen.³⁰ Werkloosheid en het hebben van niet-passend werk kan armoede en ziekte in de hand werken en werkt ook negatief door op de levensverwachting van mensen met een licht verstandelijke beperking.³¹ Passend werk is belangrijk als een bron van inkomsten maar ook van gezondheid, waardering en van een goed sociaal netwerk. Op basis van wetenschappelijk onderzoek en met creativiteit en politieke wil, zijn hier in Amsterdam oplossingen voor te vinden.

In termen van de *capabilities*-benadering verdienen mensen met een licht verstandelijke beperking erkenning en bestaanszekerheid, communicatie op maat en een gewaardeerde plek in de samenleving, waarbij de nadruk ligt op hun mogelijkheden en op hun bijdrage aan het netto sociaal kapitaal, zodat ze met recht 6 van 6 kunnen zijn.

Noten

1. <https://vimeo.com/247106731> en <https://vimeo.com/247110253>
2. Moonen (2017).
3. Moonen (2017).
4. Nieuwenhuis et al. (2017).
5. Grossman (1973).
6. Greenspan (2017).
7. Nijman et al. (2017).
8. American Psychiatric Association (2013).
9. NRC (2015).
10. WRR (2017).
11. Meppelder (2014).
12. Moonen et al. (2011).
13. Braamhaar (2017).
14. Trok (2017).
15. Moonen (2014).
16. Spivak & Thomas (2012).
17. Geijsen et al. (2018).
18. Nijman et al., 2017).
19. Moonen et al. (2018).
20. Kruisdijk et al. (2019).
21. Moonen (2019).
22. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2018).
23. Moonen & Bexkens (2017).
24. Buisman & Houtkoop (2014).
25. Moonen (2019a; 2019b).
26. Nussbaum (2006).
27. VN (2006).
28. Moonen (2015).
29. WRR (2017).
30. Inspectie SZW (2017).
31. Schuurman et al. (2013).

Literatuur

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.

Braamhaar, H. (2017). *Communicatie met en gedrag van begeleiders in de maatschappelijke opvang met cliënten waarbij sprake is van (of die functioneren op niveau van) licht verstandelijke beperkingen*. Universiteit van Amsterdam; Master thesis.

- Buisman, M. & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. Den Haag: ECBO en Stichting Lezen en Schrijven.
- Geijssen, K., de Ruiter, C. & Kop, N. (2018). Identifying psychological vulnerabilities: Studies on police suspects' mental health issues and police officers' views. *Cogent Psychology*, 5, 1462133.
- Greenspan, S. (2017). Borderline intellectual functioning: an update. *Current Opinion In Psychiatry*, 30(2), 113-122.
- Grossman, H.J. (red.) (1973). *A manual on terminology and classification in mental retardation (Rev. ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Inspectie SZW (2017). *Bijdrage Werk en inkomen aan integrale ondersteuning van jongeren uit de jeugdhulp die 18 worden*. Den Haag.
- Kruisdijk, S., Jonker, F., Goedhard, L. & Nijman, H. (2019). Ontwikkeling en onderzoek van de Adaptieve Vragenlijst Verstandelijke Beperking. *De Psycholoog*, 1, 35-42.
- Meppeelder, M. (2014). *Formal and informal support of parents with mild intellectual disabilities or borderline intellectual functioning: the strength of connections*. Amsterdam: Academisch proefschrift VU.
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2018). *Hebben mensen met een licht verstandelijke beperking makkelijk toegang tot het sociaal domein van de gemeente Amsterdam?* Den Haag.
- Moonen, X. (2014). Visie op ondersteuning. In: J. de Bruijn, W. Buntinx & B. Twint (red.) *Verstandelijke beperking: definitie en context.*, pp. 113-128. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Moonen, X. (2019a). *De regel voor Taal voor allemaal*. Sittard; Zuyd Hogeschool en Koraal.
- Moonen, X. (2019b). *De regels voor Taal voor allemaal +*. Sittard; Zuyd Hogeschool, Koraal en Meten en Weten.
- Moonen, X. (2019). *Onderzoeksprotocol onderzoek naar adaptieve vaardigheden van mensen met en zonder (licht) verstandelijke beperkingen: het SCAF onderzoek (screener adaptief functioneren)*. Amsterdam; Universiteit van Amsterdam.
- Moonen, X.M.H. (2015). *Is inclusie van mensen met een verstandelijke beperking vanzelfsprekend?* Heerlen; Zuyd Onderzoek: lectorale rede.
- Moonen, X.M.H. (2017). (H)erkennen en waarderen. Over het (h)erkennen van de noden, mensen met licht verstandelijke beperkingen en het bieden van passende ondersteuning. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 43(2), 163-176.
- Moonen, X. & Bexkens, A. (2017). (H)erkennen van leerlingen met een LVB in de klas. In: D. Graas, A. Bexkens & M. Huizinga (red.) (2017). *Kinderen met een licht verstandelijke beperking in het passend onderwijs*. Amsterdam: uitgeverij Garant.

- Moonen, X., Boeschoten, J., Wissink, I. & Zweers, K. (2018). *LVB. Je kunt er wat mee! Praktische handreiking voor het werken met kinderen met licht verstandelijke beperkingen in het basisonderwijs. Tips voor het werken in de klas en thuis*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVB.
- Moonen, X., Buntinx, W. & Didden, R. (2011). IQ of ondersteuningsbehoefte bij bezuinigingen AWBZ? *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 37(1), 49-51.
- Nieuwenhuis, J.G., Noorthoorn, E.O., Nijman, H.L.I., Naarding, P. & Mulder, C.L. (2017). A Blind Spot? Screening for Mild Intellectual Disability and Borderline Intellectual Functioning in Admitted Psychiatric Patients: Prevalence and Associations with Coercive Measures. *PLoS ONE*, 11, 2 februari.
- Nijman, H., Didden, R. & Hesper, B. (2017). *Handreiking risicomanagement LVB. Expertisecentrum Forensische Psychiatrie*. Utrecht.
- Nijman, H., Kaal, H., van Scheppingen, L. & Moonen, X. (2017). The development and testing of a Screener for intelligence and learning disabilities (SCIL). *Journal of Intellectual Disabilities Research*. DOI: 10.1111/jar.12310
- NRC, 28 september 2015: 'Gemeenten overschatten licht verstandelijk beperkten'.
- Nussbaum, M. (2006). *Grensgebieden van het recht*. Amsterdam: Ambo.
- Schuurman, M., Kröber, H. & Verdonschot, M. (2013). *Armoede bij mensen met beperkingen*. Nieuwegein: Kallope Consult, Vilans en Inclusie.nu.
- Spivak, B.L. & Thomas, S.D.M. (2012). Police contact with people with an intellectual disability: the Independent Third Person perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*. 57, 635-646. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01571
- Trok, A. (2017). *Onderzoek naar het intellectueel functioneren van mannen in de maatschappelijke opvang en bij beschermd wonen van het Leger des Heils*. Universiteit van Amsterdam; Master thesis.
- VN (2006). *Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap* (2006). New York.
- WRR (2017). *Weten is nog geen doen*. Den Haag.

Deel 3

Wonen en werk

14. Kansen en ongelijkheid op de Amsterdamse woningmarkt¹

Cody Hochstenbach



Cody Hochstenbach is postdoctoraal onderzoeker Stadsgeografie aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn onderzoek richt zich op gentrificatie, ruimtelijke ongelijkheid, wonen en woonbeleid.

Amsterdam is, net als veel andere grote steden overal ter wereld, razend populair. De stad oefent een grote aantrekkingskracht uit op allerlei verschillende mensen, en zij blijven ook nog eens langer in de stad plakken. Sinds 2008 groeit Amsterdam jaarlijks met zo'n 10.000 inwoners, waardoor het recordaantal van 872.000 inwoners uit 1959 waarschijnlijk in 2019 zal sneuvelen. Al deze nieuwe huishoudens moeten zichzelf een plek zien te verwerven op de toch al gespannen Amsterdamse woningmarkt. Dit zorgt voor meer druk op de woningvoorraad, de bouwwoede vanaf 2014 ten spijt.

Tegelijkertijd domineert het liberale paradigma dat meer marktwerking zal zorgen voor een beter functionerende woningmarkt al geruime tijd het denken over wonen in Nederland en elders.² Vooral Amsterdam zou een overschot aan gereguleerde huurwoningen kennen. Als gevolg hebben nationaal en lokaal woonbeleid zich lange tijd gericht op uitbreiding van het eigenwoningbezit, terugdringen van de huurregulering en beperking van de sociale huurvoorraad.³

In het kielzog hiervan fungeert de woning in toenemende mate als investeringsobject. Ruime hypotheekverstrekking is de afgelopen decennia dé brandstof voor stijgende woningprijzen geweest.⁴ Kopers zijn hun woning als spaarpot gaan zien, met strategisch investeringsgedrag als gevolg. In recente jaren is hypotheekkrediet aangevuld door lage rentestanden en de overvloedige aanwezigheid van privaat kapitaal. Deze 'muur van geld' stort zich op vastgoed. Kleine particuliere beleggers kopen woningen op voor verhuur ('buy-to-let'),⁵ en ook grote institutionele partijen komen vaker

uit bij vastgoed in hun zoektocht naar rendement.⁶ De investeringsfunctie bepaalt in toenemende mate de prijs van de woning, terwijl de woonfunctie juist minder bepalend wordt.⁷

Deze drie trends – de populariteit van de stad, marktgericht woonbeleid, en de woning als investeringsobject – zorgen voor ongelijkheid op de woningmarkt. Terwijl veel woningbezitters met hun huis veel vermogen (overwaarde) hebben weten op te bouwen, krijgen ‘outsiders’ en lagere inkomens te maken met uitsluiting en stijgende woonlasten. Uiteraard is het wederkerige verband tussen klassepositie en woonsituatie niet nieuw.⁸ Desalniettemin lijkt het verband aan belang te winnen.⁹

In dit essay beschrijf en duid ik de belangrijkste recente ontwikkelingen op de Amsterdamse woningmarkt, en de gevolgen voor sociale en ruimtelijke ongelijkheid in de stad. Daarnaast formuleer ik een aantal belangrijke uitdagingen voor toekomstig onderzoek naar de Amsterdamse woningmarkt.

Betaalbaar huren beperkt

Amsterdam kent een rijke geschiedenis van volkshuisvesting, waarbij woningcorporaties verspreid over de stad betaalbare huisvesting van goede kwaliteit realiseerden voor een brede laag van de bevolking. Nog steeds zijn woningcorporaties een grote speler op de Amsterdamse woningmarkt. Toch is de afgelopen twintig jaar de omvang van de sociale huursector aanzienlijk beperkt, ten faveure van eigenwoningbezit. De absolute omvang van de Amsterdamse corporatievoorraad piekte in 2002. Sindsdien zijn er veel sociale woningen verkocht en gesloopt, waardoor de corporatievoorraad per saldo met zo'n 32.000 woningen is gekrompen tot 182.000 in 2018. Het corporatieaandeel in de totale woningvoorraad is daarmee teruggebracht van 55 naar 42 procent (figuur 14.1). Dit is nog steeds boven het landelijke aandeel van 30 procent. Inmiddels richt het woonbeleid van de gemeente en woningcorporaties zich op een stabilisering van de sociale huurvoorraad.

Het aantal nieuwe toewijzingen in de sociale huursector is nog sneller teruggelopen.¹⁰ Vrijkomende sociale huurwoningen worden bovendien vaker toegewezen aan huishoudens met een urgentiestatus (vooral uitstroom uit de maatschappelijke opvang en stadsvernieuwingsurgenten) waardoor reguliere woningzoekenden langer moeten wachten. Lange wachtlijsten maken het vooral voor nieuwkomers en jongvolwassenen lastiger een corporatiewoning te krijgen.

De meeste corporatiewoningen worden verhuurd tegen gereguleerde maandhuren tot 720 euro (2019-grens), een klein deel wordt in de vrije sector

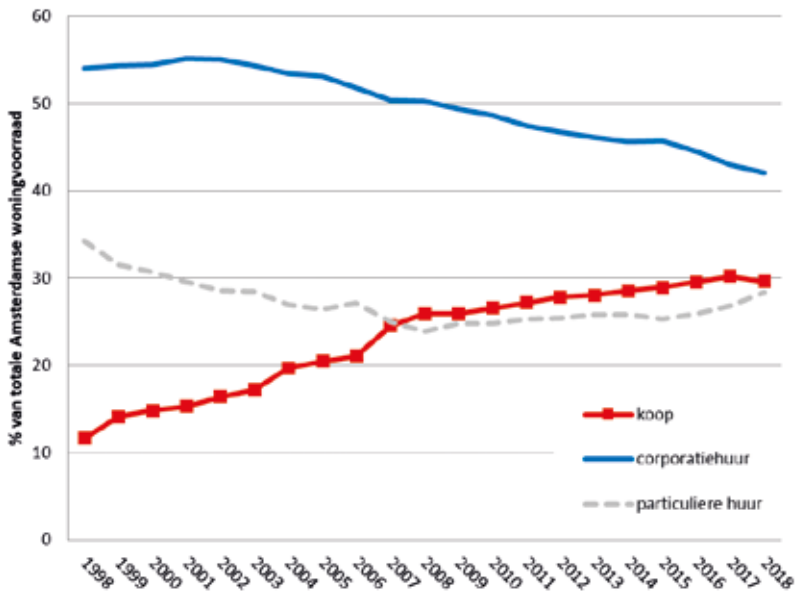


Fig. 14.1 Ontwikkeling van de eigendomsverhoudingen op de Amsterdamse woningmarkt¹³

(vanaf 720 euro) verhuurd. Om tegemoet te komen aan EU-regelgeving heeft de Rijksoverheid strenge maximale inkomensgrenzen bepaald voor deze sociale huurwoningen. Het merendeel moet toegewezen worden aan huishoudens met een bruto jaarinkomen tot 38.035 euro. Bevonden zich voorheen ook veel middeninkomens onder de corporatiehuurders, nu gaat het in toenemende mate om de laagste inkomens.¹¹ Corporaties hebben bovendien een grotere rol gekregen in het (zelfstandig) huisvesten van hulpbehoevenden. Dit is een proces van *residualisering*, waarbij de sociale huursector wordt omgevormd van brede publieke voorziening tot vangnet voor kwetsbare groepen. Flankerend beleid als de extramuralisering van de zorg, de landelijke verhuurderheffing en het afzwakken van huurprijsbescherming spelen ook een rol.

Niet alleen woningcorporaties verzorgen betaalbare huisvesting. De particuliere huursector vervulde in steden als Amsterdam vanwege de afwezigheid van lange wachtlijsten in combinatie met lage huren van oudsher een belangrijke functie in het huisvesten van allerlei nieuwkomers als migranten, studenten en starters op de arbeidsmarkt. Daarnaast bood de sector ook plek aan veel middeninkomens. Ook deze betaalbare particuliere huursector krimpt: van 20 procent van de totale woningvoorraad in 2003, naar 13 procent in 2017.¹² Deze trend zal zich voorlopig doorzetten.

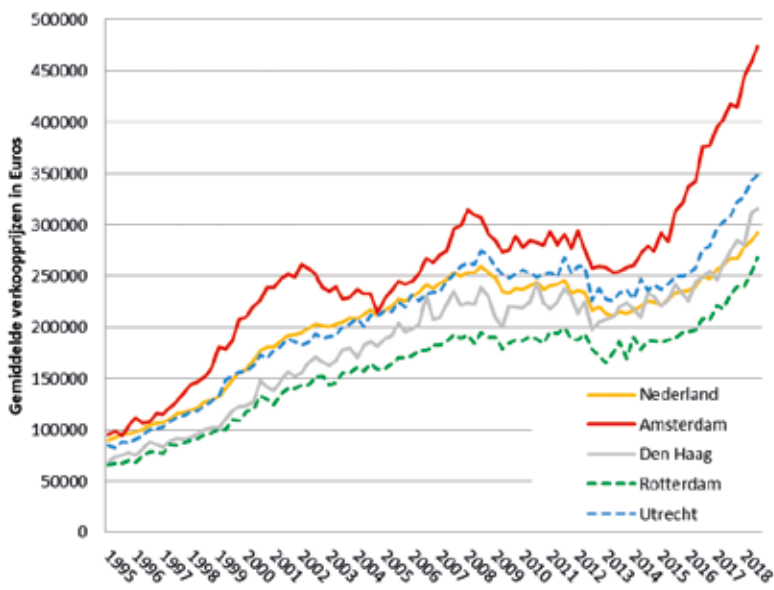


Fig. 14.2 Gemiddelde verkoopprijzen bestaande koopwoningen per kwartaal 1995-2018 (derde kwartaal) in de vier grote steden en Nederland

Bron: CBS Statline, eigen bewerking

Verschillende opeenvolgende nationale beleidswijzigingen faciliteren deze liberalisering.

Verdrukking op de koopmarkt

Tegenover het beperken van de gereguleerde huurvoorraad staat een forse uitbreiding van de koopsector. Tussen 1998 en 2017 nam de koopsector in Amsterdam toe van ongeveer 42.000 naar bijna 130.000 woningen (van 12 procent naar 30 procent van het totale woningbestand, zie figuur 14.1). Het aandeel koopwoningen blijft daarmee aanzienlijk lager dan het landelijk gemiddelde. Dit is echter doorgaans het geval voor grote steden in binnen- en buitenland. Het toevoegen van koophuizen heeft vooral hoge en middeninkomens in staat gesteld een woning te kopen in de stad. Zonder deze mogelijkheid waren sommigen uit de stad vertrokken, of blijven huren. Veel kopers hebben bovendien aanzienlijk woonvermogen weten op te bouwen als gevolg van scherpe prijsstijgingen.¹⁴ Sinds 2013 zijn de gemiddelde verkoopprijzen op de Amsterdamse woningmarkt

geëxplodeerd tot ruim 470.000 euro, ver boven het landelijke gemiddelde (figuur 14.2).

Snelle prijsstijgingen maken het voor 'outsiders' almaar moeilijker een woning te kopen. Bovendien is in reactie op de crisis de hypotheekverstrekking beperkt. Zo zijn maximale leenbedragen (*loan-to-value* en *loan-to-income*) verlaagd, waardoor kopers (meer) eigen vermogen moeten inbrengen – zeker in gebieden als Amsterdam, waar bieden boven de vraagprijs de norm is. Kopen wordt daardoor meer voorbehouden aan huishoudens die beschikken over én een dubbel inkomen, én een vast arbeidscontract, én veel eigen vermogen.¹⁵ Kijken we naar cijfers voor de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht), dan valt op dat starters weliswaar nog steeds de grootste groep kopers zijn, maar dat hun aandeel gestaag afneemt. Direct voorafgaand en gedurende de crisis waren zij verantwoordelijk voor zo'n 60 procent van alle aankopen. Sinds 2014 daalt dit aandeel tot 42 procent eind 2017 (figuur 14.3).

Starters krijgen niet alleen concurrentie van doorstromers, maar ook van beleggers. Waar grote institutionele partijen zich vooral richten op nieuwbouw en het opkopen van woningportfolio's, daar mengen kleine particuliere beleggers zich op de koopmarkt. Zij kopen bestaande woningen op met als doel deze te verhuren; ook wel *buy-to-let* genoemd.¹⁶ In de vier grote steden gaat het inmiddels om ruim 20 procent van alle woningaankopen. Buiten de grote steden ligt het beleggersaandeel met 9 procent aanzienlijk lager en zijn doorstromers dominant. De opmars van beleggers is een internationale trend die zich in veel grote steden voordoet. In het Verenigd Koninkrijk gaat het vooral om vermogende individuen van middelbare leeftijd die enkele panden in bezit hebben.¹⁷ Het lijkt aannemelijk dat het in Nederlandse steden om een vergelijkbare groep gaat, maar dit verdient nader onderzoek. Ook de beleggingsactiviteit van grotere institutionele partijen zoals pensioenfondsen is sterk toegenomen. Zij mengen zich echter niet op de koopmarkt, maar investeren vooral in nieuwbouw of kopen hele portfolio's op.

Op de koopwoningmarkt dragen kleine beleggers bij aan prijsopdrijving en een afname van het koopaanbod voor reguliere woningzoekenden. In landen als Engeland hebben beleggers bijgedragen aan een krimp van het eigenwoningbezit en een grotere afhankelijkheid van private huur. In Amsterdam groeit de particuliere sector sinds 2008 weer, na decennia van krimp. Deze groei vindt uitsluitend plaats in de duurder vrije sector.¹⁸ De uitsluiting van reguliere kopers betekent dat verdere uitbreiding van het eigenwoningbezit in het geding komt.

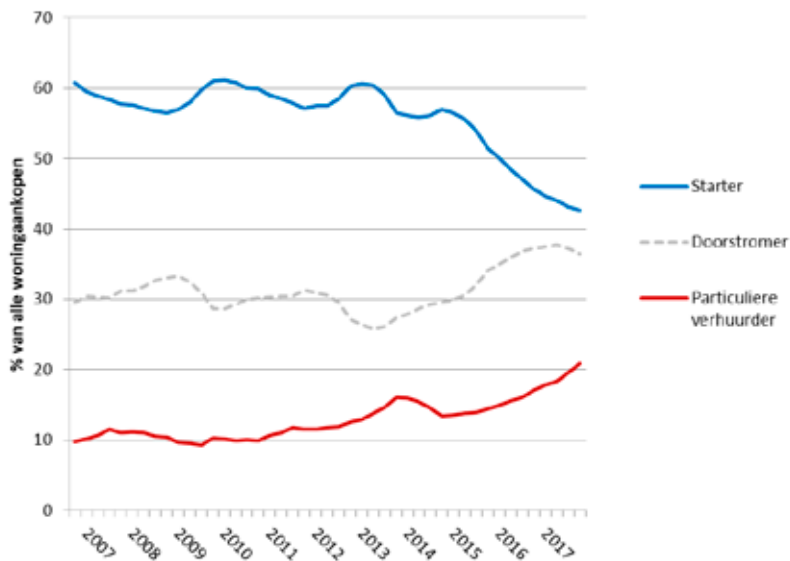


Fig. 14.3 Het aandeel van starters, doorstromers en verhuurders op de koopwoningmarkt in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) per kwartaal 2007-2017¹⁹

Nieuwbouw

Bovenstaande trends worden mede bepaald door nieuwbouw. Na de uitbraak van de financiële crisis in 2008 stortte de totale nieuwbouwproductie in. In de crisisjaren lag de totale Amsterdamse nieuwbouw nog maar op zo'n 2000 à 2500 woningen per jaar, bij lange na niet genoeg om de bevolkingsgroei bij te benen. In de jaren daarvoor lag de jaarlijkse productie tussen de 4000 en 6500 eenheden. Deze terugval heeft het woningtekort doen oplopen. De afgelopen jaren is sprake van een nieuwe bouwwoede: in 2018 werden ruim 7000 woningen opgeleverd.

Nieuwbouw heeft natuurlijk een directe invloed op de beschikbaarheid van woningen, maar de vraag is voor wie. Lange tijd was het beleid vooral koopwoningen toe te voegen. Nieuwbouw heeft vooral hogere inkomens een plek geboden. De sociale huur die werd bijgebouwd kon de verkoop en sloop verre van compenseren. Recenter beleid richt zich sterk op het bouwen van huurwoningen met een markthuur, maar heeft ook de ambitie meer sociale huurhuizen toe te voegen.

De invloed van nieuwbouw op de woningprijzen is daarentegen bescheiden. De woningmarkt is een voorraadmarkt: nieuwbouw is slechts een zeer klein percentage (doorgaans 1 à 2 procent) van de totale voorraad. Het zou

dan ook te kort door de bocht zijn deze hoge prijzen te zien als uitsluitend een gevolg van een hoge vraag en een achterblijvend aanbod van marktoningen. Royale kredietverstrekking en, zeker sinds de mondiale financiële crisis, de toestroom van privaat kapitaal (zoals hierboven beschreven) zijn de motor achter prijsopdrijving.²⁰ Dit krediet en kapitaal hebben een algeheel prijsopdrijvend effect, maar bovenal in de populaire grote steden.

Bevolking

Woningmarktontwikkelingen hebben invloed op de bevolkingssamenstelling van de stad. Er blijven minder betaalbare woonopties over voor huishoudens met een laag inkomen. Onder sociale huurders is bovendien een stijging van de woonlasten en betaalarisico's waar te nemen.²¹ In toenemende mate krijgen niet alleen lage inkomens, maar ook de middengroepen te maken met woonproblematiek. Middengroepen vallen tussen wal en schip, aangezien zij geen aanspraak meer maken op een gereguleerde huurwoning, en prijzen in de vrije sector niet of nauwelijks kunnen opbrengen. Het toevoegen van duurdere koopwoningen heeft daarentegen wel plek geboden aan kapitaalkrachtige huishoudens – zoals tweeverdieners met een goed inkomen die ook na het krijgen van kinderen in de stad blijven plakken.

Voor al de slinkende woonkansen voor middeninkomens bestaan veel zorgen. Het zou dan gaan om leraren, verpleegkundigen, agenten en andere belangrijke beroepen, die moeilijk een plek in de stad kunnen vinden. Het aandeel middeninkomens in Amsterdam is inderdaad afgenomen in recente jaren, wat de facto wijst op uitsluiting. Dit kan lokaal een tekort aan dergelijke beroepen betekenen. Een kanttekening is dat grote steden veelal een gepolariseerde inkomensstructuur kennen met veel hoge en lage inkomens, en weinig daartussen. De bekende socioloog Saskia Sassen verklaarde dit in 1991 als volgt: hoge inkomens zijn volgens haar aangetrokken tot de stad door baankansen en het brede voorzieningen-aanbod.²² Zij scheppen vervolgens vraag naar allerlei diensten, waaronder veel laagbetaalde arbeid.

Voor Amsterdam geldt dat, hoewel het aandeel lage inkomens afneemt, deze groep wel oververtegenwoordigd blijft. Het aandeel middeninkomens was al relatief laag en is verder afgenomen. Hoge inkomens zijn al oververtegenwoordigd in de stad, en hun aandeel neemt snel toe. Het aandeel inwoners met een migratieachtergrond neemt toe, dit geldt vooral voor westerse migranten, onder wie zich ook veel kennismigrant bevinden.

Ruimtelijke scheidslijnen in de stad

De beschreven veranderingen in het woningaanbod en de bevolkingssamenstelling hebben ook een duidelijke ruimtelijke component. Ruimtelijke ontwikkelingen in Amsterdam worden in toenemende mate gedomineerd door gentrificatie – de opwaardering van voorheen arme stadsbuurten waarbij meer ruimte wordt gecreëerd voor de (hogere) middenklasse. Gentrificatie is zeker geen nieuw fenomeen in de stad. Buurten als de Jordaan, de Westelijke Eilanden en de Pijp hebben al decennia te maken met gentrificatie. Wat wel nieuw is, is de schaal waarop het proces zich voordoet. Gentrificatie blijft niet langer beperkt tot een handvol buurten, maar dijt als een olievlek uit. Enerzijds is dit het gevolg van een groeiende hoogopgeleide middenklasse met stedelijke woonvoorkeuren, maar anderzijds ook van ondersteunend stedelijk beleid.²³

De centrale buurten worden zo in toenemende mate het domein van hoogopgeleiden en hogere inkomens. Lagere inkomens worden naar de goedkopere buurten aan de randen van de stad gedrukt, en naar voormalige groeikernen in de regio zoals Lelystad, Almere, Purmerend en Zaanstad (figuur 14.4). De bereikbaarheid van banen vanuit deze kernen – Lelystad in het bijzonder – is aanzienlijk lager dan vanuit Amsterdam zelf, terwijl de forenskosten hoger liggen. Dit heeft mogelijk invloed op toekomstige baankansen. Deze veranderingen voltrekken zich geleidelijk en gedeeltematig: veel gentrificerende buurten blijven voorsnog betrekkelijk veel lage inkomens huisvesten. De meeste zittende bewoners met een bescheiden inkomen genieten huurbescherming en worden daardoor niet met harde verdringing bedreigd, zoals wel het geval is in Angelsaksische landen. In plaats daarvan zorgt ‘Nederlandse’ gentrificatie voor uitsluiting.

Een belangrijke vraag is wat dit betekent voor ruimtelijke scheidslijnen. De opwaardering van arme buurten zorgt in eerste instantie voor meer sociale menging en minder segregatie. Zet de gentrificatie door, dan wordt op een gegeven moment een kantelpunt bereikt en zorgen verdere veranderingen voor ontmenging. In Amsterdam zien we dit duidelijk terug: de Noord Pijp en Helmersbuurt zijn voorbeelden van gevorderde gentrificatie, waar verdere verandering bijdraagt aan een meer homogeen rijke bevolking. In buurten als de Transvaalbuurt en Bos en Lommer is de gentrificatie nog niet zo ver gevorderd, en zorgt de toestroom van een rijkere bevolking voorsnog voor meer sociale menging.²⁴

Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat de segregatie tussen arm en rijk in de meeste Europese hoofdsteden is toegenomen tussen 2001 en 2011. Amsterdam was echter de uitzondering: hier nam de ruimtelijke segregatie in deze periode af.²⁶ Sociale menging door ‘beginnende’ gentrificatie

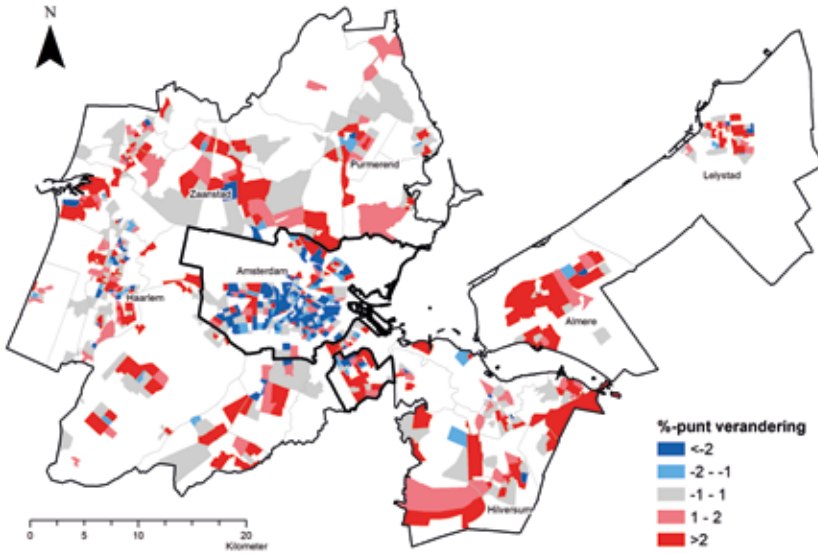


Fig. 14.4 Procentpuntverandering in het aandeel huishoudens met een laag inkomen (tot de huurtoeslaggrens) tussen 2005 en 2015²⁵

en stedelijke vernieuwing vormden belangrijke verklaringen voor deze afwijkende trend. Recenter onderzoek laat zien dat de inkomenssegregatie in Amsterdam weer toeneemt.²⁷ Desalniettemin blijft de ruimtelijke segregatie in Amsterdam in internationaal opzicht relatief beperkt. De aanwezigheid van een in verhouding omvangrijke sociale huursector, verspreid over de stad, speelt hierin een belangrijke rol. Een terugkerend patroon, in Amsterdam en elders, is dat rijk sterker gesegregeerd woont dan arm. Segregatie is dan ook vooral een product van de ruimtelijke afzondering van welgestelde huishoudens. Op het niveau van de Metropoolregio Amsterdam, in plaats van alleen de gemeente, zorgen de verweven trends van stedelijke gentrificatie en de suburbanisatie van armoede voor een gelijkmatigere ruimtelijke spreiding van inkomensgroepen. Het is ook hier de vraag of dit een structurele of tijdelijke demping is.

Segregatie is niet altijd een probleem. Veel mensen hebben in zekere mate zelfs een neiging onder gelijkgestemden of soortgelijken te wonen.²⁸ De Amerikaanse econoom Thomas Schelling liet in 1971 al zien dat kleine verschillen in woonvoorkeuren, in de afwezigheid van regulering, uiteindelijk kunnen uitmonden in sterke ruimtelijke segregatie.²⁹

Daar valt tegen in te brengen dat segregatie wel degelijk problemen met zich mee kan brengen, zeker wanneer ruimtelijke scheidslijnen samenhangen

met verschillen in buurtkwaliteit of -voorzieningen. De aanname is dat wonen in een overwegend arme buurt een negatieve invloed heeft op je levenskansen. Buurtbewoners zouden nadeel kunnen ondervinden van een buurtstigma, een gebrek aan nuttige sociale netwerken, of de afwezigheid van belangrijke voorzieningen. Er is internationaal en in Nederland veel onderzoek gedaan naar dergelijke 'buurteffecten', en de resultaten zijn niet eenduidig. De buurt blijkt slechts in beperkte mate of in bepaalde gevallen de levenskansen te beïnvloeden.³⁰ Toch kunnen effecten optreden als de armoedeconcentraties in omvang toenemen³¹ of samenhangen met omvangrijke sociale problematiek. Buurtsamenstelling kan ook de levenskansen van opgroeiende kinderen beïnvloeden,³² bijvoorbeeld via scholing: in Nederland heeft woonsegregatie een grote invloed op basisschoolsegregatie.³³ Als deze segregatie samenhangt met de kwaliteit van onderwijs, kan dit de levenskansen van kinderen vormen. Armoedeconcentraties kunnen ook het draagvlak voor lokale voorzieningen verder ondermijnen.

Sociale en ruimtelijke gevolgen: uitdagingen voor onderzoek

Structurele veranderingen op de woningmarkt bieden ruimte voor nieuwe sociale en ruimtelijke ongelijkheden. Dit biedt uitdagingen voor toekomstig onderzoek – met maatschappelijke relevantie voor Amsterdam en internationale wetenschappelijke relevantie. Hieronder komen vier belangrijke uitdagingen voor toekomstig onderzoek aan bod: (1) het ontwikkelen van een dynamischer perspectief op de woningmarkt; (2) het onderzoeken van nieuwe ongelijkheden op de woningmarkt; (3) het begrijpen van de manieren waarop inwoners de veranderende stad ervaren, en hoe zij daarmee omgaan; en (4) het ontrafelen van de invloed van de steeds belangrijkere rol van de woning als investeringsobject.

Dynamisch perspectief

Het dominante perspectief op de woningmarkt en ruimtelijke ongelijkheid is een overwegend statistische. Om het simpel te stellen: we kijken doorgaans wie waar woont. Het is een uitdaging een dynamischer perspectief op verhuisdynamiek te ontwikkelen: wie bemachtigt welke woning? Een dergelijk dynamisch perspectief maakt de invloed van belangrijke gebeurtenissen in de levensloop inzichtelijk. In hoeverre zijn individuen in staat levensloopstappen en de daarmee samenhangende verhuiswens te realiseren? Ingrijpende gebeurtenissen als echtscheiding of baanverlies kunnen een gedwongen

verhuizing betekenen. Ook positieve gebeurtenissen als koppelvorming en het krijgen van kinderen nopen vaak tot verhuizen. Een goed functionerende woningmarkt zorgt ervoor dat mensen hun woonsituatie op dergelijke levensloopveranderingen kunnen aanpassen. Onderzoek naar knelpunten in de levensloop- en woontrajecten kan belangrijke inzichten voor beleidsmakers opleveren in de typen woningen en woonmilieus waaraan behoefte is.

Een dynamisch perspectief maakt het bovendien mogelijk met een frisse blik naar buurten en hun inwoners te kijken. Beleidsmakers kijken doorgaans angstvallig naar armoedeconcentraties, maar zolang er geen individuele of collectieve nadelen bestaan, voorzien deze buurten in de vraag naar betaalbaar wonen.³⁴ Een dergelijk perspectief kan beleidsmakers helpen te bepalen waar buurtingrepen – zoals intensieve stedelijke vernieuwing – wel en niet nodig zijn. In het voorgaande is beschreven dat de invloed van de buurt op de levenskansen van haar bewoners vaak beperkt blijft. Vanuit de praktijk is er behoefte aan concreet bewijs wanneer dit wél het geval is. Daarnaast is er behoefte aan meer inzicht in welk soort investeringen zowel de buurt als de bewoners ten goede komt – zeker omdat intensieve stedelijke vernieuwing oudgedienden onder de bewoners vaak nauwelijks vooruit heeft geholpen.

Nieuwe ruimtelijke ongelijkheden

Recente veranderingen in de geografie van arm en rijk in Amsterdam zijn uitgebreid uitgemeten.³⁵ Het gaat daarbij doorgaans echter om breed gedefinieerde inkomenscategorieën, terwijl er binnen deze groepen een grote diversiteit bestaat. Een uitdaging voor toekomstig stedelijk onderzoek is een focus op preciezer afgebakende inwonersgroepen te ontwikkelen. Verkennend onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat de woningmarktpositie van werkloze huishoudens wezenlijk van die van arme werkenden verschilt.³⁶ Hervormingen op de arbeidsmarkt zorgen bovendien voor een groeiende groep werkenden met een laag inkomen of onzekere arbeidssituatie.

Daarnaast verdienen andere sociale scheidslijnen nader onderzoek. Het kan dan gaan om ongelijkheden op basis van etnische achtergrond, opleidingsniveau, startkwalificatie of culturele oriëntatie. Bijzonder relevant zijn de toenemende scheidslijnen op basis van vermogen, leeftijd en familiebanden. Vooral jongvolwassenen krijgen te maken met uitsluiting: hun positie op de arbeidsmarkt is verslechterd, en dit vertaalt zich in een zwakkere woningmarktpositie. Oudere huishoudens behoren daarentegen vaker – maar zeker niet altijd – tot de insiders die door de tijd heen hun woningmarktpositie hebben zien verbeteren.³⁷ Het gaat echter niet alleen om tegenstellingen tussen generaties, maar vooral ook om de overdracht

van ongelijkheid van oudere op jongere generaties. Vermogende ouders kunnen hun kinderen een aanzienlijke voorsprong geven door een woning voor hen te kopen. Eerder onderzoek laat zien dat dit resulteert in sterke ruimtelijke segregatie op basis van ouderlijk vermogen, met gevolgen voor toekomstige levenskansen en vermogensopbouw.³⁸ Voor Amsterdam is het van groot belang deze toenemende intergenerationele (overdracht van) ongelijkheden te bestuderen, omdat ze beïnvloeden voor wie de stad toegankelijk blijft en kansen biedt: wie kan er profiteren van alles wat Amsterdam te bieden heeft?

Omgaan met de veranderende stad

De toegankelijkheid en betaalbaarheid van de Amsterdamse woningmarkt staan onder druk. Het is de vraag hoe huishoudens met een laag of middeninkomen hiermee omgaan, zeker wanneer ze geen sociale huurwoning kunnen bemachtigen. Zij maken wellicht grotere offers om toch in de stad te kunnen (blijven) wonen, bijvoorbeeld door hogere woonlasten te accepteren, genoeg te nemen met krappe huisvesting, of woonruimte te delen. Ook illegale en tijdelijke verhuur komen voor. Kwalitatief onderzoek is nodig om inzicht te verkrijgen in de offers die preciaire groepen brengen, welke afwegingen ze daarbij maken, en hoe het hun dagelijks leven beïnvloedt.

Een andere vraag is hoe bewoners de veranderingen in de stad ervaren, en hoe de veranderingen hun relatie met de stad mogelijk beïnvloeden. Deze vraag heeft vooral betrekking op de bewoners van buurten die een snelle verandering doormaken – bijvoorbeeld als gevolg van grootschalige vernieuwing, gentrificatie of massaal toerisme. Door deze veranderingen kunnen ankerpunten in de buurt verdwijnen, waardoor vooral oudgedienden onder de bewoners een verlies aan thuisgevoel kunnen ervaren. Denk aan het verdwijnen van de oude bruine kroeg of Turkse supermarkt.³⁹ Andere oudgedienden waarderen de veranderingen en dynamiek juist. In het verlengde hiervan ligt de vraag hoe mensen vervolgens omgaan met deze veranderingen. Gaan zij de stad op een andere manier gebruiken? Verandert hun dagelijkse gedragsruimte, waarbij ze naar andere plekken gaan of sommige plekken juist gaan ontwijken? Een recente studie naar het massale toerisme in het centrum laat bijvoorbeeld zien dat centrumbewoners als gevolg ervan hun dagelijks leven anders gaan inrichten, bijvoorbeeld door bepaalde plekken geheel of op sommige tijdstippen te vermijden.⁴⁰ Inzichten in de manieren waarop mensen hun alledaagse leven inrichten, helpen de voorziene en onvoorziene effecten van stedelijk beleid, zoals sociaal mengingsbeleid, te begrijpen. De geleefde stad is het onderzoeksobject.

De woning als investeringsobject

Een aantal trends wijst op de toegenomen investeringsfunctie van woningen. De afgelopen jaren heeft vakantieverhuur in steden als Amsterdam een grote vlucht genomen, beleggers kopen woningen op voor verhuur, en vermogende ouders kopen woningen voor hun kinderen; om hen te helpen, maar ook als financiële investering.

Deze ontwikkelingen verdienen nader onderzoek, des te meer omdat ze een centrale rol spelen in het oploeiende publieke debat over de woningmarkt. Vooral over de gevolgen bestaat echter nog veel onzekerheid. De opmars van nieuwe spelers op de woningmarkt, en het kapitaal dat zij met zich meebrengen, zullen bijdragen aan drukte op de koopmarkt en aan prijsopdrijving.⁴¹ Voor sommige reguliere woningzoekenden betekent dit uitsluiting van de koopwoningmarkt. Zoals eerder aangehaald, lijken vooral starters het onderspit te delven. De achtergrondkenmerken van mogelijk uitgesloten groepen blijven echter grotendeels onbekend – te denken valt aan aspecten als inkomenspositie, sociale klasse en familiebanden. Tegelijkertijd voegen beleggers voor anderen mogelijk woonkansen toe in het vrije huursegment, bijvoorbeeld voor huishoudens die niet kunnen of willen kopen. Ook over die groep is weinig bekend.

Er komen ook nieuwe en sterkere kapitaalstromen op gang. Een belangrijke vraag is wat de geografie is van deze kapitaalstromen. Op welke plekken wordt geïnvesteerd en wat betekent dit voor ruimtelijke ongelijkheid? Ook de oorsprong van het kapitaal is van belang: zijn investeerders lokaal gebonden, of opereren ze op nationale of internationale schaal? Ten slotte beïnvloeden dergelijke investeringen de vermogensopbouw van huishoudens. Dit is van groot belang, gezien de sterke vermogensongelijkheid in Nederland en de centrale rol van eigenwoningbezit daarin.⁴² Er ontstaat mogelijk een driedeling in vermogensopbouw, bestaande uit een bovenlaag die meerdere woningen kan aanwenden voor vermogensopbouw, reguliere kopers die door prijsopdrijving hun woonvermogen zien groeien, en uitgesloten huurders die geconfronteerd worden met stijgende woonlasten.

Ter afsluiting

De toegankelijkheid en betaalbaarheid van de Amsterdamse woningmarkt staan onder druk. Zeker, dit heeft te maken met de populariteit van de stad en de toegenomen woonvraag. Dit essay heeft echter ook de centrale rol benadrukt van langtijdige nationale en gemeentelijke beleidslijnen,

gericht op het terugdringen van regulering en het uitbreiden van duurdere marktoningen. Daarnaast is de woning aantrekkelijker geworden als investeringsobject, met nieuwe kapitaalstromen en prijsopdrijving als gevolg. Deze ontwikkelingen zijn niet uniek voor Amsterdam, maar hebben binnen Nederland wel een bovengemiddeld sterke uitwerking op de stad. Huidige trends signaleren sterkere uitsluiting en uitsortering op de Amsterdamse woningmarkt. Toenemende differentiatie op de woningmarkt vertaalt zich in zowel sterkere sociale ongelijkheid als sterkere ruimtelijke ongelijkheid. Deze ontwikkelingen bieden uitdagingen voor toekomstig onderzoek, zoals het ontwikkelen van een dynamisch perspectief op deze ongelijkheden; het centraalstellen van nieuwe ongelijkheden; de alledaagse ervaringen van bewoners onderzoeken; en de rol van de woning als investeringsobject ontrafelen.

Noten

1. Graag wil ik Mirthe Biemans, Erna van Hest, Jeroen van der Veer, Beate Volker en Herman van de Werfhorst bedanken voor hun uitvoerige commentaar op een eerdere versie van dit essay. De inhoud van het essay is uiteraard geheel voor mijn rekening.
2. Ronald (2008).
3. Hochstenbach & Van Gent (2018).
4. Fernandez & Aalbers (2016); Ryan-Collins (2018).
5. Aalbers et al. (2018).
6. Van Loon & Aalbers (2017).
7. Ryan-Collins (2018).
8. Rex & Moore (1967).
9. Forrest & Hirayama (2015).
10. Hochstenbach (2017).
11. SCP (2017).
12. Hochstenbach & Ronald (2018).
13. Data: OIS Amsterdam, eigen bewerking.
14. Wind (2017).
15. Forrest & Hirayama (2015).
16. Aalbers et al. (2018).
17. Ronald & Kadi (2018).
18. Hochstenbach & Ronald (2018).
19. DNB (2018), eigen bewerking.
20. Ryan-Collins (2018); Fernandez & Aalbers (2016).
21. PBL (2016).
22. Sassen (1991).

23. Smith (2002); Uitermark et al. (2007).
24. Van Gent & Hochstenbach (2019).
25. Hochstenbach & Musterd (te verschijnen); data SSB.
26. Tammaru et al. (2016).
27. Van Gent & Hochstenbach (2019).
28. Sampson (2012); Musterd et al. (2016).
29. Schelling (1971).
30. Miltenburg (2017).
31. Galster et al. (2015).
32. Chetty et al. (2014).
33. Boterman & De Wolf (2018).
34. Musterd et al. (2018).
35. Zie o.a. Hochstenbach (2017).
36. Hochstenbach & Musterd (te verschijnen).
37. Arundel (2017); Wind (2017).
38. Hochstenbach (2018).
39. Pinkster (2016).
40. Pinkster & Boterman (2017).
41. Ryan-Collins (2018).
42. Reuten (2018); Fernandez & Aalbers (2016).

Literatuur

- Aalbers, M., Bosma, J., Fernandez, R. & Hochstenbach, C. (2018). *Buy-to-let gewikt en gewogen*. Leuven/Amsterdam: KU Leuven/University of Amsterdam.
- Arundel, R. (2017) *The end of mass homeownership? Housing career diversification and inequality in Europe*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Boterman, W.R. (2012). *Residential practices of middle classes in the field of parenthood*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Boterman, W.R. & De Wolf, I. (2018). Woonsegregatie bepaalt in grote mate schoolsegregatie. *ESB*
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P. & Saez, E. (2014). Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(4), 1553-1623.
- DNB (2018). *Overzicht Financiële Stabiliteit voorjaar 2018*. Amsterdam: De Nederlandsche Bank
- Fernandez, R. & Aalbers, M.B. (2016). Financialization and Housing: Between Globalization and Varieties of Capitalism. *Competition & Change*, 20(2), 71-88.
- Forrest, R. & Hirayama, Y. (2015). The financialisation of the social project: Embedded liberalism, neoliberalism and home ownership. *Urban Studies*, 52(2), 233-244.

- Galster, G., Andersson, R. & Musterd, S. (2015). Are males' incomes influenced by the income mix of their male neighbors? Explorations into nonlinear and threshold effects in Stockholm. *Housing Studies*, 30(2), 315-343.
- Hochstenbach, C. (2017). *Inequality in the gentrifying European city*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Hochstenbach, C. (2018). Spatializing the intergenerational transmission of inequalities: Parental wealth, residential segregation, and urban inequality. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 50(3), 689-708.
- Hochstenbach, C. & Musterd, S. (te verschijnen). *The suburbanization, segregation and changing geography of different forms of poverty in Dutch metropolitan regions*. Verkrijgbaar op aanvraag.
- Hochstenbach, C. & Ronald, R. (2018). The revival of the private rental sector under Amsterdam's regulated marketization regime. *Center for Urban Studies Working Paper Series No.34*.
- Hochstenbach, C. & Van Gent, W. (2018). *Betaalbaar wonen verder weggedrukt: De sociale en ruimtelijke implicaties van de Woningwet 2015*. Essay geschreven voor de evaluatie van de Woningwet 2015 door de Commissie Van Bochove, in opdracht van Aedes.
- Miltenburg, E.M. (2017). *A different place to different people: Conditional neighbourhood effects on residents' socio-economic status*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Musterd, S., Hochstenbach, C., Van Gent, W. & Damhuis, R. (2018). De regio als garderobe. *Ruimte en Wonen* [online].
- Musterd, S., Van Gent, W.P.C., Das, M. & Latten, J. (2016). Adaptive behaviour in urban space: Residential mobility in response to social distance. *Urban Studies*, 53(2), 227-246.
- OIS Amsterdam (2018) *Amsterdam in cijfers 2018*. Amsterdam: Onderzoek Informatie en Statistiek.
- PBL (2016). *Betaalrisico's in de huur- en koopsector, 2002-2015*. Den Haag: PBL Compendium voor de Leefomgeving.
- Pinkster, F.M. (2016). Narratives of neighbourhood change and loss of belonging in an urban garden village. *Social & Cultural Geography*, 17(7), 871-891.
- Pinkster, F.M. & Boterman, W.R. (2017). When the spell is broken: gentrification, urban tourism and privileged discontent in the Amsterdam canal district. *Cultural Geographies*, 24(3), 457-472.
- Reuten, G. (2018). De Nederlandse vermogensverdeling in internationaal perspectief. Een vergelijking met 26 andere OECD-landen. *TPedigitaal*, 12(2), 1-8.
- Rex, J. & Moore, R.S. (1967). *Race, community and conflict: a study of Sparkbrook*. Londen: Oxford University Press.
- Ronald, R. (2008). *The ideology of homeownership: Homeowner societies and the role of housing*. Londen: Palgrave Macmillan.

- Ronald, R. & Kadi, J. (2018). The revival of private landlords in Britain's post-homeownership society. *New Political Economy*, 23(6), 786-803.
- Ryan-Collins, J. (2018). *Why Can't You Afford a Home?*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Sampson, R.J. (2012). *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. University of Chicago Press.
- Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schelling, T.C. (1971). Dynamic models of segregation. *Journal of Mathematical Sociology*, 1(2), 143-186.
- SCP (2017). *De Sociale Staat van Nederland 2017*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Smith, N. (2002). New globalism, new urbanism: gentrification as global urban strategy. *Antipode*, 34(3), 427-450.
- Tamaru, T., Marcińczak, S., Van Ham, M. & Musterd, S. (2016). *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East Meets West*. New York/Londen: Routledge.
- Uitermark, J., Duyvendak, J.W. & Kleinhans, R. (2007). Gentrification as a governmental strategy: social control and social cohesion in Hoogvliet, Rotterdam. *Environment and Planning A*, 39(1), 125-141.
- Van Gent, W. & Hochstenbach, C. (2019). The impact of gentrification on social and ethnic segregation. In S. Musterd (red.) *Handbook on Urban Segregation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Van Loon, J. & Aalbers, M.B. (2017). How real estate became 'just another asset class': the financialization of the investment strategies of Dutch institutional investors. *European Planning Studies*, 25(2), 221-240.
- Wind, B. (2017) *Housing wealth in Europe: Institutions and inequality*. Proefschrift Universiteit van Tilburg.

15. Ongelijkheid op de arbeidsmarkt van Amsterdammers

Paul de Beer en Thijs Bol



Paul de Beer is bijzonder hoogleraar Arbeidsverhoudingen aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) en verbonden aan het Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies-Hugo Sinzheimer Instituut (AIAS-HSI). Hij is tevens directeur van het Wetenschappelijk Bureau voor de Vakbeweging, de Burcht. De Beer studeerde econometrie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en promoveerde in 2001 aan de UvA. Zijn onderzoeksinteresses liggen op het terrein van arbeidsmarkt, arbeidsverhoudingen, sociaal beleid, verzorgingsstaat, ongelijkheid en solidariteit.



Thijs Bol is universitair hoofddocent Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam en co-directeur van het Amsterdam Centre for Inequality Studies. Zijn onderzoek richt zich op ongelijkheid in het onderwijs, de arbeidsmarkt en de wetenschap.

De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor ongelijkheid op de arbeidsmarkt. Het gat tussen de veelverdieners en degenen aan de onderkant van de arbeidsmarkt is de afgelopen decennia gegroeid. Sommige groepen hebben nauwelijks toegang tot de arbeidsmarkt, terwijl andere groepen een topinkomen weten te verwerven.

Wanneer het gaat om ongelijkheid op de arbeidsmarkt is het belangrijk onderscheid te maken tussen twee oorzaken van ongelijkheid. Ten eerste kan ongelijkheid het gevolg zijn van verschillen tussen wat mensen kunnen en hoeveel moeite zij daarvoor doen. Niet iedereen kan hersenchirurg

worden, net zomin als dat iedereen over de capaciteiten en motivatie beschikt om meubelmaker te worden. De ongelijkheid die hieruit voortkomt, is gebaseerd op verdiensten, in de literatuur ook bekend als *merites* (De Beer en Van Pinxteren, 2016). In een zuiver meritocratische arbeidsmarkt wordt ongelijkheid in beloning of ongelijkheid in arbeidsparticipatie volledig veroorzaakt door wat mensen kunnen en willen. Onderzoek laat echter zien dat personen met dezelfde *merites* toch verschillende kansen kunnen hebben op de arbeidsmarkt. Ook bij gelijke capaciteiten en motivatie spelen persoonskenmerken zoals geslacht, etnische afkomst, sociaal milieu en leeftijd nog steeds een grote rol bij het verwerven van een positie op de arbeidsmarkt.

In dit hoofdstuk bespreken we de rol van beide oorzaken van ongelijkheid op de arbeidsmarkt. We gaan achtereenvolgens in op drie aspecten waarbij zich ongelijkheid voordoet: 1) toegang tot de arbeidsmarkt, 2) ongelijkheid op de arbeidsmarkt en 3) dynamiek in de arbeidsmarktpositie. In de volgende paragraaf bespreken we wat onderzoek zegt over wie er wel of juist niet (snel) een plek vindt op de arbeidsmarkt. De paragraaf daarna gaat in op ongelijkheid tussen werkenden onderling, bijvoorbeeld in het type contract dat ze hebben, of hoe precair en onzeker hun baan is. In de laatste paragraaf vragen we ons af hoe verschillende groepen zich op de arbeidsmarkt bewegen gedurende hun carrière en wat de consequenties daarvan zijn voor de ongelijkheid, waarna we afsluiten met een conclusie.

In dit hoofdstuk richten we ons, wanneer mogelijk, expliciet op de Amsterdamse arbeidsmarkt. Daarbij past onmiddellijk de kanttekening dat het niet zo duidelijk is wat de 'Amsterdamse' arbeidsmarkt is. Gaat het om de arbeidsmarkt van de Amsterdammers of om de mensen die in Amsterdam werken? In Amsterdam wonen ruim 850.000 mensen, van wie 660.000 tussen 15 en 70 jaar oud zijn. Van hen heeft 67,1 procent betaald werk (tabel 15.1). Maar zij werken lang niet allemaal in Amsterdam. Niet meer dan 260.000 Amsterdammers werken ook in Amsterdam. Bijna anderhalf maal zoveel Amsterdammers, namelijk 393.000, werken buiten de gemeente Amsterdam. Omgekeerd geldt dat van de 600.000 mensen die in Amsterdam werken, er 340.000 buiten Amsterdam wonen.¹ Voor Groot-Amsterdam ligt dit niet veel anders: ook bijna de helft van de mensen die in Groot-Amsterdam werken, woont niet in deze regio. Zo bezien kunnen we dus niet spreken van 'de' Amsterdamse arbeidsmarkt. Deze is sterk verbonden met de arbeidsmarkt van de omliggende gebieden en zelfs met die van Nederland als geheel. Als we hierna toch cijfers over de Amsterdamse arbeidsmarkt presenteren, hebben deze steeds betrekking op de mensen die in Amsterdam wonen. Feitelijk gaat deze bijdrage dus

niet over ongelijkheid op de Amsterdamse arbeidsmarkt, maar over de ongelijke arbeidsmarkt van de Amsterdammers.

Een eerste vraag voor toekomstig onderzoek is dan ook hoe de relatie tussen de werkgelegenheid in Amsterdam en de arbeidsmarktpositie van de Amsterdammers eruitziet. Hiertoe zouden we van alle werkenden zowel de woonplaats als de werkgemeente moeten weten. Een alternatieve methode is om werkgelegenheidsgegevens van bedrijven te koppelen aan gegevens van hun werknemers.

Toegang tot de arbeidsmarkt

Niet iedereen heeft een gelijke toegang tot de arbeidsmarkt. Of iemand werk vindt, en in welk beroep, verschilt tussen sociaal-economische groepen, etnische groepen, mannen en vrouwen, huishoudenstypen en mensen met een verschillende opleiding. Wie werk vindt, hoe lang diegene daarover doet, en wat voor positie er gevonden wordt, hangt in toenemende mate samen met opleidingsniveau (De Beer 2018).

Tabel 15.1. Netto arbeidsparticipatie (%) in Amsterdam en Nederland

	Amsterdam (2017)	Nederland (2017)
<i>Geslacht</i>		
Mannen	70,9	71,5
Vrouwen	63,4	61,9
<i>Opleidingsniveau</i>		
Laag opgeleid	40,4	47,2
Middelbaar opgeleid	63,4	70,3
Hoog opgeleid	83,8	81,0
<i>Migratieachtergrond</i>		
Nederlands	71,4	68,3
Westers	71,1	64,7
Niet-westers	58,7	57,4
Totaal	67,1	66,7

Bron: OIS Amsterdam en CBS Statline (22 januari 2019)

Mensen met een hbo- of wo-opleiding vinden gemiddeld genomen gemakkelijker werk dan schoolverlaters met een mbo-opleiding. Ook de lonen van afgestudeerden van hogescholen en universiteiten zijn over het algemeen een stuk hoger. Amsterdam wijkt niet af van dit beeld: terwijl in 2017 bijna 84 procent van de hogeropgeleiden werkt, is dit percentage nog geen 64 procent voor degenen met een mbo-opleiding (tabel 15.1). Onder de lageropgeleiden werkt iets meer dan 40 procent. Zowel onder middelbaar als onder laagopgeleiden in Amsterdam is de arbeidsdeelname beduidend lager dan gemiddeld in Nederland, hetgeen erop duidt dat laag- en middelbaar opgeleide Amsterdammers een relatief zwakke arbeidsmarktpositie hebben. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen of dit het gevolg is van verschillen in de samenstelling van de laag- en middelbaar opgeleide bevolking (naar leeftijd, geslacht, herkomst en dergelijke) of dat deze groepen in Amsterdam specifieke problemen hebben. Die specifieke problemen zouden zowel te maken kunnen hebben met de kenmerken van de Amsterdamse arbeidsmarkt (relatief weinig banen voor deze groepen) als met deze groepen zelf (bijvoorbeeld een cumulatie van sociale en psychische problemen).

Wanneer we kijken naar werkloosheid is het beeld vergelijkbaar: een klein percentage van de hoogopgeleiden in Amsterdam zoekt werk (3,0 procent), terwijl dit percentage bijna drie keer zo hoog is voor middelbaar opgeleiden (8,3 procent) en bijna vier keer zo hoog voor laagopgeleiden (11,3 procent).² Amsterdam vormt hierin geen uitzondering op de rest van Nederland, maar ook hier geldt dat het percentage middelbaar en lageropgeleiden dat werkloos is, in Amsterdam hoger is dan landelijk.

Een belangrijke wetenschappelijke en maatschappelijke vraag is hoe de toegang tot de arbeidsmarkt voor mensen zonder hogere opleiding verbeterd kan worden. In deze context wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen algemene en specifieke vaardigheden. Scholieren kunnen in het middelbaar beroepsonderwijs op verschillende manieren worden klaargestoomd voor de arbeidsmarkt. Eén methode is om sterk in te zetten op algemene vaardigheden. Het idee is dat schoolverlaters dan een breed palet aan mogelijkheden hebben op de arbeidsmarkt: ze zijn flexibel om nog verschillende beroepen te gaan beoefenen. Een tweede methode is door sterk in te zetten op beroepsspecifieke vaardigheden. Leerlingen leren een beroep, het liefst in een combinatie van school en werk, en worden klaargestoomd als vakman of -vrouw. Welke van deze twee methoden is beter? Verschillende studies laten zien dat afgestudeerden van meer beroepsspecifieke opleidingen het gemiddeld genomen beter doen op de arbeidsmarkt (Bol en Rözer, 2017). Juist onder de groep scholieren die na het middelbaar onderwijs niet door kunnen of willen stromen naar het hoger

onderwijs, kan een sterke link tussen school en werk ervoor zorgen dat zij een plek vinden op de arbeidsmarkt (Bol et al., 2019).

Naast ongelijke toegang op basis van opleiding, spelen ook andere persoonskenmerken een rol. In januari 2019 werd bekend dat de gemeente Amsterdam *mystery guests* gaat inzetten om te controleren of Amsterdamse werkgevers discrimineren op basis van huidskleur of afkomst. Wanneer een werkgever vergelijkbare *mystery guests* met een verschillende etnische afkomst anders behandelt, wil de gemeente hen aanspreken op hun gedrag. Het doel van de gemeente is het verbeteren van de kansengelijkheid. Zelfs wanneer mensen een vergelijkbare opleiding hebben of over dezelfde capaciteiten beschikken, worden ze niet even vaak uitgenodigd voor een sollicitatiegesprek of stage. De kans op een baan en de kans op succes op de arbeidsmarkt verschillen daardoor ook tussen deze schoolverlaters, terwijl ze daar zelf eigenlijk niets aan kunnen doen.

Studies laten inderdaad zien dat discriminatie een belangrijke rol speelt op de arbeidsmarkt. Veel studies gebruiken (quasi-)experimentele methoden die vergelijkbaar zijn met de *mystery guests* van de gemeente Amsterdam. Onderzoekers sturen fictieve sollicitatiebrieven naar werkgevers met kandidaten die exact hetzelfde zijn maar verschillen op één cruciaal onderdeel: de naam. Zo vinden Blommaert en collega's (2013) dat in een online sollicitatieprocedure kandidaten met een Nederlandse naam 60 procent meer kans hebben om gecontacteerd te worden door een werkgever dan sollicitanten met een Arabische naam. Een onderzoek van het SCP in Den Haag laat hetzelfde zien: sollicitanten met een autochtone naam hebben een 1,5 tot 1,8 keer grotere kans om uitgenodigd te worden op gesprek dan allochtone kandidaten (Andriessen et al., 2015). Amerikaans onderzoek, ten slotte, laat zien dat dit niet slechts een papieren werkelijkheid is: ook wanneer in een quasi-experimentele opzet vergelijkbare kandidaten daadwerkelijk langskomen op gesprek, krijgen degenen die behoren tot een etnische minderheid veel minder vaak een aanbod (Pager et al., 2009). Discriminatie lijkt vooral te lopen langs lijnen van etnische afkomst: de meeste van deze studies vinden geen verschillen tussen mannen en vrouwen. Dit wil niet zeggen dat er geen sekseongelijkheid bestaat op de arbeidsmarkt, maar deze manifesteert zich in ieder geval niet sterk bij de toegang tot een (eerste) baan.

Dat etnische discriminatie een belangrijke rol speelt bij de toegang tot de arbeidsmarkt komt naar voren uit talloze onderzoeken in verschillende landen. Twee belangrijke vragen resteren: waarom wordt er gediscrimineerd, en hoe kan dit voorkomen worden? Juist voor een diverse stad als Amsterdam is het van cruciaal belang om deze vraagstukken te ontrafelen. Het antwoord op de eerste vraag zou meer inzicht moeten geven in *waarom* werkgevers

de beslissingen nemen die zij nemen. Is het bewuste discriminatie omdat de werkgevers geen etnische minderheden als werknemer willen hebben? Of maken werkgevers een verkeerde inschatting van de kwaliteiten van een sollicitant, omdat ze imperfecte informatie hebben? Voor de uiteindelijke uitkomst, discriminatie, maakt het achterliggende mechanisme weinig uit. Maar voor het bedenken van mogelijke oplossingen is dit cruciale informatie. Als we beter begrijpen welke werkgevers discrimineren en waarom ze dit doen, is het makkelijker om een succesvolle interventie te bedenken. Een tweede uitdaging voor toekomstig onderzoek is daarom om anti-discriminatoire initiatieven, zoals het experiment met de *mystery guests*, goed te onderzoeken. Werkt het bekendmaken van de namen van werkgevers die discrimineren, of werkt het beter om contact met hen op te nemen? Om de kansenongelijkheid bij de toegang tot de arbeidsmarkt te verbeteren is het van groot belang dat beleidsinterventies goed geëvalueerd worden.

Ook andere factoren spelen een rol bij de toegang tot de arbeidsmarkt, zoals het sociale netwerk en de huishoudenssituatie. Zo heeft van de alleenstaande vrouwen slechts 50 procent betaald werk (62 procent van de alleenstaande mannen), tegenover 91 procent van de samenwonende en gehuwde mannen met thuiswonende kinderen. Alleenstaande mannen van 35-45 jaar met een academische opleiding hebben zelfs minder kans op werk en meer kans op werkloosheid dan hun leeftijdgenoten met een gezin met kinderen en alleen een vmbo-diploma op zak. Deze cijfers duiden erop dat de persoonskenmerken die iemand succesvol maken op de arbeidsmarkt voor een belangrijk deel overeenkomen met de kenmerken die tellen op de 'relatiemarkt'. Of dit nu betekent dat het voor alleenstaanden moeilijker is (goed) werk te vinden dan voor samenwonenden, of dat wie geen of slecht werk heeft minder gemakkelijk een partner vindt, is een vraag waarnaar meer onderzoek nodig is.

Ongelijkheid op de arbeidsmarkt

Kenmerkend voor de grootstedelijke arbeidsmarkt is dat hij enerzijds veel werkgelegenheid biedt, maar anderzijds ook een grote mate van ongelijkheid kent. Onder invloed van trends als globalisering en technologische ontwikkeling (de ICT-revolutie) doet zich op de arbeidsmarkt een polariseringstendens voor (Autor et al., 2006; Autor en Dorn 2013, CPB, 2015). Zowel het aandeel van de hogere beroepen als dat van de lagere beroepen groeit, terwijl het middensegment met beroepen op middelbaar niveau

krimpt. Deze polarisering gaat samen met groeiende beloningsverschillen: de kloof tussen arm en rijk wordt groter. Daarnaast is er sprake van een groei van atypische of non-standaard arbeidsrelaties. De vaste voltijd baan in loondienst verliest geleidelijk zijn dominante positie. Inmiddels bestaat al de helft van de banen uit deeltijd banen. 25 jaar geleden hadden nog 4 op iedere 5 werkenden een vaste baan; dat is nu nog maar 3 op de 5 (De Beer en Verhulp, 2017). Het palet aan arbeidsrelaties wordt steeds gevarieerder: deeltijdwerk, tijdelijke contracten, uitzendwerk, oproepwerk, payroll, zzp'ers, platformwerk. Veelal gaan die atypische arbeidsrelaties gepaard met minder werkzekerheid, een lagere beloning en minder sociale bescherming – al zijn daarop zeker uitzonderingen. Hierdoor lijkt er sprake van een steeds scherpere scheidslijn tussen goed beschermde en goed verdienende 'insiders' en een grote, gevarieerde groep 'outsiders' die minder of geen bescherming hebben tegen ontslag en inkomensverlies en vaak ook relatief weinig verdienen.

Hoewel het vinden van werk vaak wordt gezien als de 'koninklijke' weg uit de armoede, lijkt betaald werk steeds minder een garantie te bieden voor ontsnapping eruit. Volgens een recent onderzoek van het SCP (2018) is 4,6 procent van de werkenden van 20-64 jaar in ons land arm (op basis van het niet-veel-maar-toereikend-criterium). Dat is overigens wel veel minder dan de armoede onder de niet-werkenden in deze leeftijdscategorie (nl. 17 procent). Bijna de helft (45 procent) van de werkende armen is zelfstandige (vooral die zonder personeel). Bij de arme werkenden in loondienst gaat het vaak om oproepkrachten, uitzendkrachten en deeltijders. Sinds 1990 is het percentage armen onder de werkenden verdubbeld. De groei in de periode 2001-2014 kwam voor de helft voor rekening van werkenden in loondienst en voor de andere helft door een groeiend aantal arme zelfstandigen, zowel doordat hun aantal toenam als doordat hun risico op armoede groter is geworden.

De trends van polarisering, toenemende beloningsverschillen, werkende armen en groeiende diversiteit van de arbeidsmarkt lijken zich op de Amsterdamse arbeidsmarkt in versterkte mate voor te doen. Al moet hierbij worden aangetekend dat hiervoor maar weinig bewijsmateriaal voorhanden is. Veel gegevens van het CBS over de Nederlandse arbeidsmarkt zijn namelijk niet beschikbaar voor alleen Amsterdam. We weten wel dat Amsterdam verhoudingsgewijs anderhalf maal zoveel zelfstandigen telt als de rest van Nederland en dat het aandeel zelfstandigen in Amsterdam sneller is gegroeid (figuur 15.1).

We weten ook dat de polarisatie van de werkgelegenheid naar beroepsniveau zich onder Amsterdammers in sterkere mate voordoet dan in de

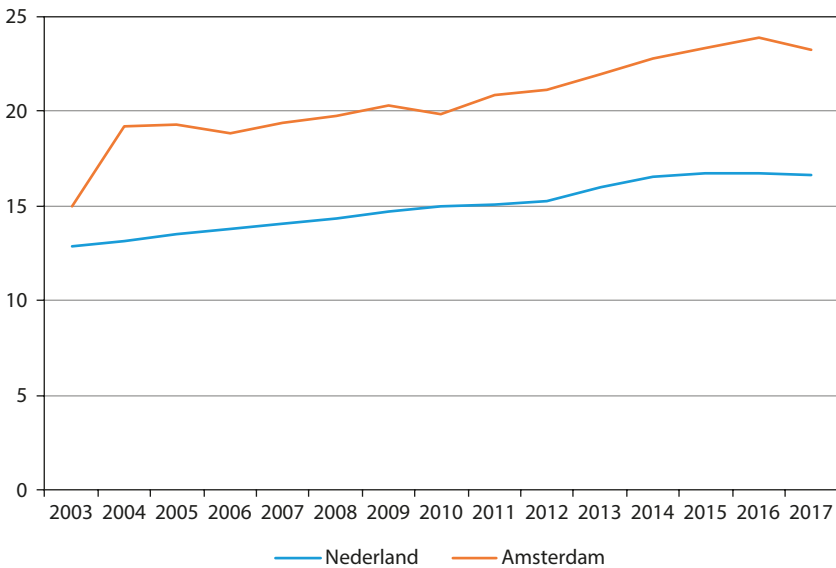


Fig. 15.1 Aandeel zelfstandigen in de werkzame beroepsbevolking, Nederland en Amsterdam (%)

rest van Nederland (figuur 15.2). Onder de werkende Amsterdammers is het aandeel van de hoogste beroepen tussen 2003 en 2017 met 13 procentpunten gegroeid en het aandeel van de middelbare beroepen met 11 procentpunten gekrompen, terwijl het aandeel van de laagste beroepen slechts licht (met ruim een procentpunt) is afgenomen. Voor Nederland als geheel zijn deze cijfers respectievelijk +5, -6 en 0 procentpunten.³ Wellicht is de krimp van het middensegment een verklaring voor het feit dat de arbeidsdeelname van middelbaar opgeleiden in Amsterdam relatief laag is, zoals we in tabel 15.1 zagen.

Ten slotte blijkt uit de studie van het SCP (2018: 56) dat het aandeel werkende armen in Amsterdam met meer dan 7 procent ruim boven het landelijke gemiddelde ligt. Ook als rekening wordt gehouden met het aandeel zelfstandigen, werklozen, laagopgeleiden, alleenstaanden, eenoudergezinnen en migranten in de bevolking, en met de economische structuur, is het percentage werkende armen in Amsterdam groter dan landelijk het geval is. Blijkbaar spelen er in Amsterdam nog andere factoren die het risico op armoede onder werkenden vergroten, maar het is niet bekend welke dat zijn.

Wat bepaalt nu waar iemand op de arbeidsmarkt terecht komt? Wie komen in de goede banen aan de 'bovenkant' terecht en wie in de slechte banen aan de 'onderkant'? Op een meritocratische arbeidsmarkt wordt dit uitsluitend bepaald door iemands capaciteiten en inzet (De Beer en

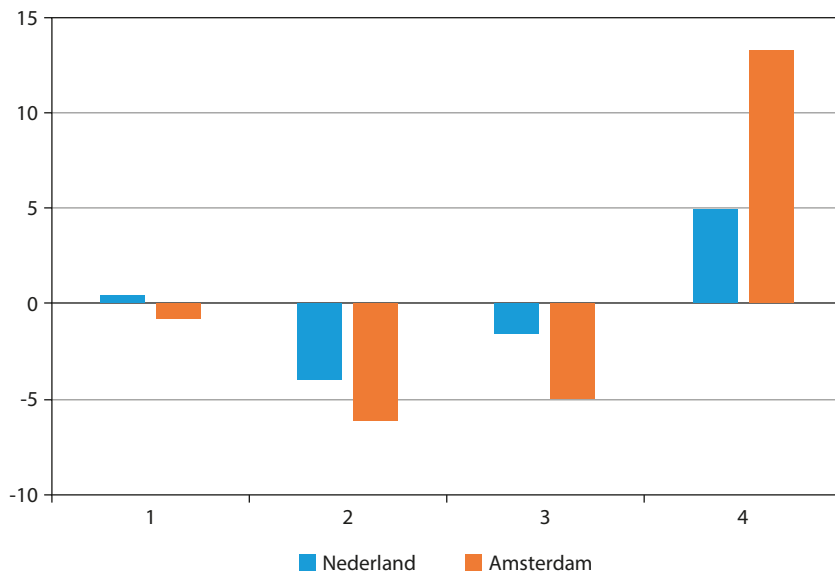


Fig. 15.2 Verandering in het aandeel van beroepsniveaus in de werkgelegenheid, Nederland en Amsterdam, 2003-2017 (%-punten)

Van Pinxteren, 2016). Inderdaad is er een sterke samenhang tussen het opleidingsniveau en de arbeidsmarktpositie. Bovendien is het verschil in beloning en in de kans op een vast of flexibel dienstverband tussen hoog- en laagopgeleiden in de afgelopen kwart eeuw groter geworden, ook als gecorrigeerd wordt voor de invloed van andere achtergrondkenmerken, zoals leeftijd en geslacht (De Beer 2018). Dit toenemende belang van het opleidingsniveau bevestigt dat er sprake is van een ontwikkeling in de richting van een meer meritocratische samenleving. Tegelijkertijd nemen ook de verschillen in beloning tussen mensen met hetzelfde opleidingsniveau toe. Of dit ook een gevolg is van de meritocratiseringstendens is lastig te bepalen.

Toch is er, zoals we ook hierboven al zagen, zeker geen sprake van een 'zuiver' meritocratische arbeidsmarkt waarop het opleidingsniveau de allesbepalende factor is. Persoonskenmerken spelen nog altijd een grote rol. Zo zijn jongeren zeer sterk oververtegenwoordigd onder de flexwerkers, hebben vrouwen veel vaker een deeltijdbaan dan mannen, werken migranten vaak in de laagstbetaalde banen (Strockmeijer et al., 2017) en hebben mensen met een arbeidshandicap veel minder kans op werk dan mensen zonder.

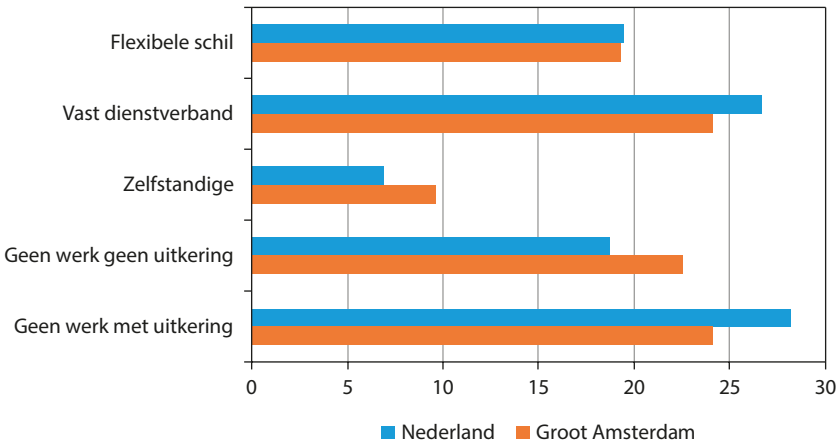


Fig. 15.3 Positie 3 jaar na instroom in de flexibele schil in 2013 (% van totaal), Nederland en Groot Amsterdam

Dynamiek in arbeidsmarktpositie

Beschouwingen over ongelijkheid op de arbeidsmarkt betreffen meestal een momentopname: het gaat om de situatie van verschillende mensen op een bepaald moment of in een bepaald jaar. We weten opmerkelijk weinig over hoe de arbeidsmarktpositie van individuen zich over de tijd ontwikkelt. Is een flexibele baan een opstap naar een vaste baan of het voorportaal van werkloosheid? Zitten mensen met precair werk gevangen in een positie aan de onderkant van de arbeidsmarkt of hebben zij kans om hogerop te klimmen? Zetten (tijdelijke) werkloosheid en arbeidsongeschiktheid een stempel op mensen dat zij de rest van hun loopbaan met zich meedragen of weten velen eenmalige tegenslag te overwinnen en de draad van hun carrière weer op te pakken?

Het is bekend dat nieuwkomers op de arbeidsmarkt – schoolverlaters, herintredende vrouwen, migranten – meestal aan de ‘onderkant’ instromen in een laagbetaalde, flexibele baan. Maar we weten nog betrekkelijk weinig over wat bepaalt voor wie dit de start is van een mooie opwaartse carrière en wie weinig kans hebben om uit deze preciaire situatie te ontsnappen. Figuur 15.3 laat zien dat Amsterdammers die instromen in de flexibele schil⁴ na drie jaar minder vaak een vast dienstverband hebben maar vaker als zelfstandige werken, dan inwoners van de rest van het land. Bijna de helft (47 procent) heeft na drie jaar echter geen betaald werk meer. Dat percentage verschilt niet tussen Amsterdammers en de rest van het land, maar in Amsterdam hebben degenen die niet meer werken vaker ook geen

uitkering. Grofweg blijft een op de vijf flexwerkers langdurig in een flexibel dienstverband hangen, een derde vindt een vaste baan of gaat als zzp'er aan de slag en bijna de helft komt zonder werk te zitten.

Voor Nederland als geheel (dus niet specifiek voor Amsterdammers) is bekend dat flexwerkers van 25 tot 55 jaar met een Nederlandse achtergrond en met een hogere opleiding, en vrouwen de meeste kans maken om na drie jaar op een vast contract te werken. Vooral opleidingsniveau speelt een belangrijke rol: van de hoogopgeleide flexwerkers heeft 39 procent na drie jaar een vaste baan, van de laagopgeleiden is dit slechts 17 procent.

Als het gaat om de relatie tussen opleiding en loopbaanperspectieven zijn er nog verschillende uitdagingen voor toekomstig onderzoek. Ten eerste is er nog onvoldoende duidelijk over de langetermijneffecten (Hanushek et al., 2017; Forster en Bol, 2018). Schoolverlaters van een beroepsgerichte opleiding hebben specifieke vaardigheden en vinden snel een weg naar de arbeidsmarkt: ze zijn vroeg in hun carrière direct inzetbaar en daardoor aantrekkelijk voor werkgevers. De keerzijde hiervan kan zijn dat diezelfde werknemers later in hun carrière hun nauwe focus als struikelblok gaan ervaren: de specifieke set aan vaardigheden die ze hebben geleerd is wellicht gedateerd geraakt en hun kans op werk daalt. De flexibiliteit die schoolverlaters met algemene vaardigheden parten speelde bij het vinden van een baan, werkt later in de carrière juist als voordeel: zij manoeuvreren gemakkelijk door een constant veranderende arbeidsmarkt. Een tweede vraag is welke arbeidsmarktperspectieven degenen met een beroepsspecifieke opleiding hebben, die geen werk vinden in dat beroep (zie Bol et al., 2019). Misschien zijn de arbeidsmarktperspectieven van een schoolverlater met een mbo-opleiding in installatietechniek goed wanneer diegene loodgieter wordt, maar wat is het vooruitzicht van iemand met zo'n opleiding die geen juiste match maakt (Leuven en Oosterbeek, 2011)? Bij al deze vragen is het cruciaal om niet alleen te kijken naar het niveau van de opleiding, maar ook naar de richting ervan (Kirkeboen et al., 2016).

Vaak wordt verondersteld dat de dynamiek op de arbeidsmarkt steeds groter wordt en dat werkenden vaker van werkkring en beroep veranderen. Door de groei van flexibele dienstverbanden zouden werknemers vaker gedwongen zijn op zoek te gaan naar ander werk. En door onder meer de technologische ontwikkeling verdwijnen beroepen en ontstaan weer nieuwe beroepen, waardoor mensen vaker van beroep moeten veranderen. Toch wijzen de beschikbare cijfers er niet op dat de dynamiek op de arbeidsmarkt structureel toeneemt. Het gemiddelde aantal jaren dat mensen in dezelfde werkkring werken, is de afgelopen 20 jaar alleen maar toegenomen: van 9,5 naar 11 jaar. Het aandeel werknemers dat jaarlijks van werkkring wisselt,

schommelt sterk met de conjunctuur, maar neemt trendmatig licht af. Ook het aandeel werknemers dat van beroep verandert, is in de periode 2004-2017 ongeveer gelijk gebleven en ligt rond de 13 procent per jaar. Dit percentage is overigens groter dan het aandeel dat jaarlijks van werkgever verandert, wat rond de 11 procent ligt. Dit betekent dat een deel van de werknemers die van beroep veranderen gewoon bij dezelfde werkgever blijft werken.

Een belangrijk onderdeel van de dynamiek van de grootstedelijke arbeidsmarkt is ook de geografische mobiliteit van werkenden tussen Amsterdam en de rest van het land. We constateerden reeds dat een meerderheid van de Amsterdammers niet in Amsterdam werkt en dat meer dan de helft van de werkenden in Amsterdam geen Amsterdammer is. We weten echter weinig over de mate van geografische mobiliteit van verschillende groepen. Hebben degenen die aan de onderkant van de Amsterdamse arbeidsmarkt werken de meeste kans op opwaartse mobiliteit binnen de stad zelf of buiten Amsterdam? Verlaten de succesvollere starters na verloop van tijd de stad weer, terwijl de minder succesvollen in Amsterdam achterblijven? Doordat het segment van middelbare beroepen in Amsterdam kleiner is en sterker is gekrompen dan in de rest van het land, lijkt het binnen Amsterdam moeilijker om op te klimmen van een lager naar een middelbaar beroep. Dit zou kunnen betekenen dat de opwaarts mobiele inderdaad vaker de stad verlaten. Deze geografische mobiliteit hangt ook samen met de Amsterdamse woningmarkt. Doordat het voor middeninkomens steeds moeilijker wordt goede huisvesting in Amsterdam te vinden, kan een opwaartse stap op de carrière ladder reden zijn om Amsterdam te verlaten, in ieder geval als woongemeente. Of dit betekent dat men dan ook de Amsterdamse arbeidsmarkt verlaat, weten we niet. De samenhang tussen de dynamiek op de arbeidsmarkt en op de woningmarkt verdient dan ook meer aandacht in toekomstig onderzoek.

Conclusie

In dit hoofdstuk bespraken we de ongelijkheid op de arbeidsmarkt in drie domeinen: toegang tot de arbeidsmarkt, ongelijkheid op de arbeidsmarkt en dynamiek binnen carrières op de arbeidsmarkt. Onderzoek laat zien dat er zowel meritocratische als niet-meritocratische redenen zijn waardoor niet iedereen dezelfde kans heeft bij toegang tot de arbeidsmarkt. Opleiding vormt een belangrijke scheidslijn, maar ook discriminatie speelt nog steeds een grote rol. Het is van belang om dit goed te blijven bestuderen: wie hebben er slechte toegang tot de arbeidsmarkt, waarom is dit zo, en wat voor

maatregelen zijn effectief om de toegang te verbeteren? Speciale aandacht zou in toekomstig onderzoek moeten uitgaan naar de arbeidsmarktkansen van laag- en middelbaar opgeleiden in Amsterdam: waarom is hun kans op werk beduidend kleiner dan van andere Nederlanders?

Ongelijkheid tussen werkenden is ook een belangrijk thema. Er is grote ongelijkheid in arbeidsmarktposities van mensen: sommigen hebben een vast contract met gunstige arbeidsvoorwaarden, anderen gaan van het ene flexibele contract naar het andere en bevinden zich in een preciaire positie. Daarnaast is er een groeiende groep werkenden die in armoede leven, ondanks dat zij wel (vaak zelfs fulltime) werken. De vraag is hoe deze ongelijkheden de komende jaren vorm gaan krijgen in een tijd waarin de arbeidsmarkt verder lijkt te polariseren – in Amsterdam mogelijk meer dan in de rest van Nederland. Ten slotte is het belangrijk om aandacht te schenken aan de dynamiek *binnen* carrières. Een arbeidsmarktpositie is niet statisch, en er is in bestaand onderzoek relatief weinig aandacht voor de ongelijkheid in deze dynamiek binnen carrières. Belangrijke vragen zijn bijvoorbeeld hoe de arbeidsmarktpositie van flexwerkers verandert en of schoolverlaters met zeer beroepsspecifieke vaardigheden daarvan later in de carrière hinder ondervinden.

Deze vragen zijn ook relevant voor de arbeidsmarkt van Amsterdam. Maar het voorbehoud wat we hierbij maakten in de inleiding blijft staan: wie behoort er tot die arbeidsmarkt? De statistieken en figuren die we hebben laten zien gaan over de arbeidsmarktpositie van Amsterdammers. We weten dat een groot gedeelte van de Amsterdammers niet op de Amsterdamse arbeidsmarkt werkt, terwijl er veel niet-Amsterdammers wel in Amsterdam werken. Een antwoord op de vraagstukken die we in dit hoofdstuk hebben benoemd is afhankelijk van deze definitie. Zo kan het best zijn dat de stijgende huizenprijzen in Amsterdam (zie hoofdstuk 14) ervoor gezorgd hebben dat werknemers uit het middensegment de stad verlaten – terwijl ze nog wel deel uitmaken van de Amsterdamse arbeidsmarkt, dat wil zeggen in Amsterdam werken. Kortom: er is relatief veel polarisatie van de beroepen van Amsterdamse inwoners, maar mogelijk niet van de Amsterdamse arbeidsmarkt. Dit onderscheid vormt in onze ogen een belangrijke uitdaging voor toekomstig onderzoek naar ongelijkheid op de arbeidsmarkt.

Het onderscheid tussen de arbeidsmarkt van Amsterdammers en de Amsterdamse arbeidsmarkt is ook van groot belang voor het gemeentelijke beleid. De gemeente Amsterdam kan trachten zowel de werkgelegenheid in Amsterdam als de werkgelegenheid van Amsterdammers te bevorderen. In het eerste geval is het echter de vraag of de Amsterdamse bevolking daarvan profiteert in termen van een grotere kans op werk. Mogelijk worden nieuwe

banen vooral door niet-Amsterdammers bezet. Het lijkt daarom meer voor de hand te liggen om de aandacht te richten op de arbeidsmarktkansen van de Amsterdammers zelf, vooral de laag- en middelbaar opgeleiden. Maar wellicht hebben zij meer kans om werk te vinden buiten Amsterdam dan in Amsterdam zelf. Dat maakt het weer lastiger voor de gemeente om hen actief naar werk te begeleiden. Samenwerking *in* de arbeidsmarktregio Groot-Amsterdam is daarvoor in ieder geval van belang, maar gezien het grote grensverkeer tussen regio's is ook samenwerking *tussen* de arbeidsmarktregio's van belang. Meer onderzoek naar de dynamiek en mobiliteit van arbeid binnen en tussen regio's kan gemeenten helpen om een effectiever arbeidsmarktbeleid te ontwikkelen.

Noten

1. Bron: CBS, Statline; cijfers voor december 2016, bekeken op 29 januari 2019.
2. Bron: OIS Amsterdam, <https://www.ois.amsterdam.nl/feiten-en-cijfers/>, bekeken op 29 januari 2019.
3. Deze mutaties tellen niet precies op tot nul doordat er ook een categorie werkenden is van wie het beroepsniveau niet bekend is.
4. Het gaat hier alleen om personen die geen regulier onderwijs volgen; scholieren en studenten worden buiten beschouwing gelaten.

Literatuur

- Andriessen, I., van der Ent, B., van der Linden, M. & Dekker, G. (2015). *Op afkomst afgewezen. Onderzoek naar discriminatie op de Haagse arbeidsmarkt*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Autor, D.H. & Dorn, D. (2013). The Growth of Low Skill Service Jobs and the Polarization of the U.S. Labor Market. *American Economic Review*, 103(5), 1553-97.
- Autor, D.H., Katz, L.F. & Kearney, M.S. (2006). The Polarization of the U.S. Labor Market. *American Economic Review*, 96(2), 189-194.
- Beer, P. de (2018). Laagopgeleiden vaker aan het werk, maar wel op laagbetaalde en flexibele baan *TPEdigitaal*, 12(2), 1-19.
- Beer, P. de & Pinxteren, M. van (2016). *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klas-samenleving?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Beer, P. de & Verhulp, E. (2017). *Dertig vragen en antwoorden over flexibel werk*. Amsterdam: Amsterdams Instituut voor ArbeidsStudies (AIAS).

- Blommaert, L., Coenders, M. & Van Tubergen, F. (2013). Discrimination of Arabic-named applicants in the Netherlands: An internet-based field experiment examining different phases in online recruitment procedures. *Social Forces*, 92(3), 957-982.
- Bol, T., Ciocca Eller, C., van de Werfhorst, H.G. & DiPrete, T.A.D. (2019). School To Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Returns. *American Sociological Review*, moet nog verschijnen.
- Bol, T. & Rözer, J. (2017). Vakmanschap op de arbeidsmarkt. *Mens En Maatschappij*, 92(3), 233-257.
- CPB (2015). *Baanpolarisatie in Nederland*. CPB Policy Brief 2015/13. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Forster, A. G., & Bol, T. (2018). Vocational Education and Employment over the Life Course Using a New Measure of Occupational Specificity. *Social Science Research*, 70, 176–197.
- Forster, A.G., Bol, T. & van de Werfhorst, H.G. (2016). Vocational education and employment over the life cycle. *Sociological Science*, 3, 473-494.
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Kirkeboen, L., Leuven, E. & Mogstad, M. (2016). Field of Study, Earnings, and Self-Selection*. *The Quarterly Journal of Economics*, 131, 1057-1111.
- Leuven, E. & Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market, pp. 283-326. In: Eric Hanushek, Stephen Machin and Ludger Woessmann (red.) *Handbook of the Economics of Education. Volume 4*. Elsevier (2011).
- Pager, D., Bonikowski, B. & Western, B. (2009). Discrimination in a low-wage labor market: A field experiment. *American Sociological Review*, 74(5), 777-799.
- SCP (2018). *Als werk weinig opbrengt. Werkende armen in vijf Europese landen en twintig Nederlandse gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Strockmeijer, A., Beer, P. de & Dagevos, J. (2017). Mobiliteit binnen de perken. Zeer geringe positieverbetering van werknemers uit Oost-Europa bij een langer werkverleden. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 33(3), 384-400.