**Vaste Kamercommissie OCW**

**Ronde tafelgesprek over kansenongelijkheid, onderwijsachterstanden en segregatie.**

**Datum: 10 november 2021**

**Prof. Dr. M. Ehren[[1]](#footnote-1)**

**Contact:** [**m.c.m.ehren@vu.nl**](mailto:m.c.m.ehren@vu.nl)

**Samenvatting**

* Kansenongelijkheid, segregatie en achterstanden hangen in sterke mate samen en versterken elkaar.
* Segregatie (zowel binnen de school als over scholen) heeft bijvoorbeeld negatieve gevolgen voor leeruitkomsten daar waar problemen zich concentreren in een school.
* Een sterk gesegregeerd onderwijssysteem heeft ook negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van sociale competenties en vriendschappen tussen leerlingen uit verschillende milieus en daarmee voor de sociale cohesie in de samenleving.
* Een gesegregeerd onderwijssysteem is in belangrijke mate het gevolg van de schoolkeuze van ouders die, ongeacht hun achtergrond, kiezen voor een homogene school.
* De relatie tussen schoolkeuze en segregatie is zelf-versterkend: hoe homogener scholen worden, hoe meer andere groepen worden afgestoten; er ontstaat een omslagpunt wanneer één groep dominant wordt (qua aantal leerlingen en identiteit).
* De ongelijkheid door Corona lijkt toe te nemen en blijkt uit een verminderde leergroei bij achterstandsleerlingen in vergelijking met vorige jaren en onderadvisering naar, en plaatsing in het VO. Scholen zetten de financiering voor inhaal en ondersteuningsprogramma’s (inclusief uit NPO) vooral in voor praktisch haalbare interventies en kiezen pragmatische mogelijkheden om de beschikbare financiering op de korte termijn te kunnen uitgeven.

1. **Definiëren van kansenongelijkheid, segregatie en achterstanden**

*Wat behelzen de begrippen kansenongelijkheid, segregatie en achterstanden precies? (verschillende vormen van segregatie; wonen, onderwijs, sociaaleconomisch, etc.)*

* Kansenongelijkheid: ongelijkheid in toegang tot goed onderwijs, in de mogelijkheid om te profiteren van goed onderwijs en in doorstroom naar hoge onderwijstypen en hoge functies op de arbeidsmarkt van leerlingen met vergelijkbare capaciteit en leerprestaties (Onderwijsraad, 2017, p.6). De Onderwijsraad (2021) beschrijft hoe het opleidingsniveau en de sociale achtergrond van ouders de afgelopen tien jaar steeds bepalender is geworden voor het onderwijsniveau van hun kinderen.
* Segregatie: de ongelijke verdeling over en binnen scholen van leerlingen met verschillende sociale en etnische achtergronden (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

In wijken/dorpen/steden met een homogene populatie zijn homogene scholen een logisch gevolg van de residentiele samenstelling van de bevolking. We spreken vooral van segregatie waar ouders uit heterogene wijken kiezen voor een homogene school buiten de wijk. Schoolsegregatie wordt veelal beschreven aan de hand van de volgende twee dimensies (Gutiérrez et al, 2017, p.4):

*Evenness* (evenwichtige verdeling): de verschillen in spreiding van bevolkingsgroepen over scholen. Een systeem (bekeken op landelijk/regionaal/lokaal niveau) is in evenwicht wanneer de verdeling van leerlingen in scholen overeenkomt met de verdeling van de bevolking (naar bijvoorbeeld etnische achtergrond en/of opleidingsniveau en inkomensniveau van de ouders). Deze dimensie gaat over de vraag: ‘is de school een representatie van de wijk?’

*Exposure* (contact): de mate waarin contact mogelijk is tussen leerlingen van verschillende bevolkingsgroepen in een school. In een homogene school met één bevolkingsgroep is er geen mogelijkheid voor contact, en deze dimensie gaat dan ook over de vraag: ‘komen leerlingen uit verschillende milieus elkaar tegen op school?’

Voor een berekening van de mate van segregatie worden veelal de DI (dissemilation index), II (isolation index) en MII (modified isolation index) gebruikt; elk corrigeert op een andere wijze voor de samenstelling van de lokale bevolking (bijvoorbeeld wel/niet rekening houdend met de grootte van een bepaalde groep, of wel/niet groepen onderling vergelijken).

Het technisch rapport bij de staat van het onderwijs (2018) en een studie van Boterman (2018) brengen de dissemilatiegraad (DI[[2]](#endnote-1)) in kaart voor een aantal Nederlandse steden en concluderen dat niet alleen de grote steden een ongelijke verdeling van leerlingen naar sociaaleconomische en etnische achtergrond laten zien; ook middelgrote steden (bijvoorbeeld Breda, Haarlem, Zwolle) kennen een relatief hoge mate van schoolsegregatie. Vooral scholen in groeikernen (Almere, Zoetermeer en de Haarlemmermeer) zijn het meest geïntegreerd (ook door de residentiele diversiteit van deze kernen). Het technisch rapport van de onderwijsinspectie bevat een uitgebreid overzicht van de mate van segregatie naar onderwijssector/geslacht met een overzicht van oorzaken en gevolgen voor kansenongelijkheid.

Deze indexen geven vooral een beeld van segregatie en spreiding van leerlingen over scholen. Onderzoek in de V.S. wijst echter ook op segregatie *binnen* scholen waarbij leerlingen vooral vriendschappen en contact hebben binnen de eigen populatiegroep. Slavin beschreef al in 1985 dat leerlingen van verschillende etnische groepen in de busrit naar school (vanuit gesegregeerde wijken), in de instructie in de klas (interne differentiatie) en sport en spelactiviteiten onder en na schooltijd weinig contact met elkaar hebben (zie ook Moody, 2001; Goldsmith, 2004). In de Nederlandse context is vooral het aanbieden van verschillende schoolsoorten (VMBO, HAVO, VWO) op gescheiden schoollocaties een belangrijke factor voor segregatie binnen één scholengemeenschap (Onderwijsraad, 2021).

* Achterstanden: ‘achterstand’ impliceert een standaard over een gewenst niveau op een bepaald moment in de tijd; van achterstand spreken we dan als het gewenste niveau niet wordt behaald. Achterstand kunnen we beschrijven voor individuele of groepen leerlingen (naar sociaaleconomische/etnische achtergrond etc.), klassen, scholen, cohorten (bijvoorbeeld alle leerlingen in het COVID-schooljaar) of naar regio. Een uitsplitsing kunnen we ook maken naar vak of onderwijsniveau, afhankelijk van beschikbare gegevens.

Er zijn verschillende mogelijkheden om het gewenste niveau te bepalen:

*Absoluut:* het gewenste niveau zoals uitgewerkt in de kerndoelen en referentieniveaus, gemeten met behulp van gestandaardiseerde toetsen waarbij tussentijds (bijvoorbeeld in een leerlingvolgsysteem) de leergroei in beeld wordt gebracht en scores die moeten worden behaald om het eindniveau te bereiken. In het PO en VO worden voor taal en rekenen twee eindniveaus uitgewerkt: een fundamenteel niveau voor alle leerlingen, en een streefniveau voor meer getalenteerde leerlingen. Daarnaast zijn er kerndoelen en eindtermen voor andere vakken; deze worden in het VO ook uitgesplitst voor onderbouw en bovenbouw. Achterstand in absolute zin betekent het niet beheersen van voorgeschreven leerstofinhoud.

*Relatief:* achterstand wordt bepaald door een vergelijking van scores van individuele of groepen leerlingen in relatie tot andere vergelijkbare groepen. Er wordt over achterstand gesproken wanneer een leerling (of klas/school) onder het gemiddelde van een vergelijkbare groep presteert. De mate van achterstand hangt dan ook af van hoe de referentiegroep presteert, terwijl bij een absolute maat de vergelijkingsstandaard gelijk blijft over de tijd.

Deze vormen van achterstand hebben vooral betrekking op leerprestaties. Andere relevante uitkomstmaten zijn echter ook uitval/voortijdig schoolverlaten, vertraging en zittenblijven, afstroom en onderadvisering, de ontwikkeling van sociale competenties, sociale en maatschappelijke cohesie en sociale opwaartse mobiliteit.

1. **Relatie tussen kansenongelijkheid, segregatie, en achterstand**

*Is er een relatie tussen deze begrippen en zo ja, wat is de relatie tussen deze begrippen? (overeenkomsten, verschillen)*

De relatie tussen de begrippen kunnen we bespreken vanuit een oorzaak-gevolg verband en met name:

* Concentratie van achterstand leidt tot achterstand: een concentratie van leerlingen uit achterstandsmilieus (segregatie naar inkomens/opleidingsachtergrond van ouders) leidt tot leerachterstanden voor de hele klas wanneer deze concentratie gepaard gaat met een relatief grote hoeveelheid gedragsproblemen en beperkte taal/leervaardigheden. Onderzoek van Gutiérrez e.a. (2020), Levacic en Woods (2002) en Jerrim e.a. (2018) laat zien dat concentratie van achterstand leidt tot hogere absentie van leerlingen, zittenblijven en minder effectieve onderwijstijd wanneer leerkrachten veel tijd kwijt zijn aan het managen van gedrag of lage verwachtingen over de capaciteit van leerlingen hebben. Scholen met veel achterstandsleerlingen hebben vaak ook meer moeite met het vinden van goede leerkrachten en vullen van vacatures. Het gevolg is een vicieuze cirkel waarbij segregatie en concentratie van achterstand leidt tot kansenongelijkheid en verschillen in leeruitkomsten in hoge mate samenhangt met afkomst. De keerzijde van de medaille is dat concentratie van cognitief sterke leerlingen positief bijdraagt aan hen leerprestaties in taal en rekenen (zie Onderwijsraad, 2021).
* Sociale cohesie in de maatschappij: segregatie van leerlingen met dezelfde achtergrond in homogene scholen wordt door verschillende auteurs (Munniksma e.a., 2017; Robinson, 2020) benoemd als een bedreiging voor de sociale cohesie in de maatschappij. Munniksma en collega’s benoemen de school als plek waar leerlingen op jonge leeftijd met anderen leren omgaan, vriendschappen opbouwen en hun identiteit ontwikkelen. Uit hun onderzoek blijkt dat leerlingen in etnisch diverse klassen meer vriendschappen vormen met kinderen met een andere etnische achtergrond. Een hoge concentratie van één groep en beperkte mogelijkheden tot positief contact met andere groepen is volgens Gorard (2000, 2009) en Levacic en Woods (2002) een belangrijke voorspeller voor de mate waarin verschillende sociale groepen ook op latere leeftijd geïsoleerd van elkaar leven. Vriendschap met andere groepen leidt tot grotere empathie en begrip, positieve percepties van de andere groep en een reductie in vooroordelen (Pettigrew en Tropp, 2006; Robinson, 2020). De mate waarin het onderwijsstelsel een gezamenlijke socialiserende ervaring biedt en de mogelijkheid tot het ontwikkelen van een gezamenlijk waardenkader neemt dan ook af wanneer kinderen naar zeer homogene scholen gaan en alleen met de eigen sociale klasse/bevolkingsgroep worden opgeleid (Gamoran, 2013); zeker wanneer deze socialisatie ook niet op andere plekken (bijvoorbeeld sportclubs, in de wijk) plaatsvindt.

1. **Achterliggende oorzaken**

*Welke achterliggende oorzaken zijn er voor kansenongelijkheid, onderwijsachterstanden en segregatie? Zijn er concrete verklarende factoren aan te wijzen die hierbij een rol spelen?*

Er zijn talrijke oorzaken aan te wijzen voor kansenongelijkheid, onderwijsachterstanden en segregatie en deze zijn elders uitgebreid besproken. De Onderwijsraad (2021[[3]](#footnote-2)) benoemt bijvoorbeeld lage verwachtingen van leerkrachten, de vroege selectie, de sterke differentiatie in veel verschillende schoolsoorten, het afgenomen aanbod van brede brugklassen, de ongelijke waardering van verschillende onderwijsvormen (algemeen versus beroepsvormend) en minder mogelijkheden om te ʻswitchen’ of te ‘stapelen’ als belangrijke oorzaken van kansengelijkheid en onderwijsachterstanden (zie ook onderzoek van Boterman, van der Werfhorst e.a).

Oorzaken variëren ook naar onderwijssector. In deze bijdrage richt ik me op een hardnekkig en weerspannig mechanisme: schoolkeuze in het PO van ouders waarbij de combinatie van vraag en aanbod leidt tot homogene scholen en ‘class closure’. Uit onderzoek[[4]](#footnote-3) blijkt dat ouders voorkeursprofielen hebben die variëren naar opleiding, inkomen en naar etnische en religieuze achtergrond. In hun keuzeproces zoeken ouders naar een school die het best overeenkomt met hun voorkeursprofiel waarbij de volgende facetten een rol spelen in de afweging: reisafstand, gepercipieerde kwaliteit, leerling/ouder-populatie in scholen (bijvoorbeeld beheersing Nederlandse taal, normen en waarden, didactisch concept en/of religieuze overtuiging). Schoolkeuze leidt tot segregatie waar ouders de keuze hebben uit verschillende scholen en kiezen voor een school waar de eigen groep domineert. Het gevolg is een landschap met in toenemende mate homogene scholen.

Vogels e.a. (2021) beschrijven ook hoe schoolbesturen in het VO op de voorkeuren van ouders inspringen door te kiezen voor een fysieke scheiding van leerlingen naar schoolsoorten in aparte vestigingen of klassen. Dit bemoeilijkt niet alleen tussentijds overstappen en stapelen, maar draagt volgens de Onderwijsraad (2021) ook bij aan de segregatie tussen groepen leerlingen in een scholengemeenschap.

Actieve schoolkeuze is overigens niet alleen een fenomeen voor de midden en hoge inkomens/opleidingsgroepen (zoals we vaak zien in de internationale literatuur); het fenomeen doet zich voor bij alle bevolkingsgroepen, maar vanuit verschillende motivaties. Gilsing en Tierolf (2010) en Boterman (2018) beschrijven bijvoorbeeld dat ouders liever geen school kiezen waarbij hun kind in de minderheid is (bijvoorbeeld het enige witte, moslim, of orthodox christelijke kind). Ook hebben ouders vaak een voorkeur voor een school waar ze ouders op het schoolplein ontmoeten met eenzelfde achtergrond en cultureel, sociaal en economisch profiel. Van oorsprong witte Nederlandse ouders vermijden bijvoorbeeld meer gemengde scholen vanwege zorgen over de taalontwikkeling van hun kind, terwijl ouders met een Islamitische achtergrond ‘witte scholen’ vermijden die in hun ogen een te los normen- en waardenpatroon hanteren. Hoogopgeleide scholen kiezen vooral voor scholen met een specifiek pedagogisch concept, terwijl scholen met een Islamitisch, Hindoestaans of Joods profiel (klein-religieus) een relatief grote rol spelen in etnische segregatie (zie Inspectie van het Onderwijs, 2018).

In de schoolkeuze speelt onderwijskwaliteit zoals gemeten in bijvoorbeeld inspectierapporten of toetsscores dus maar in beperkte mate een rol. Ouders bepalen hun keus (naast reisafstand) vooral op profiel en reputatie van de school, en halen hun informatie uit informele netwerken en observaties van het schoolplein waarbij stereotypering van type school en doelgroep een belangrijke rol speelt.

Een belangrijke constatering is dat segregatie via schoolkeuzemechanismen een zelfversterkend effect heeft. Een school die wordt gedomineerd door één bevolkingsgroep in aantal leerlingen/ouders en in identiteit/waardenpatroon– religieus, elitair, zwart, wit, arbeiders etc- zal een afstotende werking hebben op andere groepen. Boterman (2018) laat ook zien hoe daarin omslagpunten ontstaan wanneer het lokale onderwijslandschap verandert wanneer hoog opgeleide ouders wijken ‘over nemen’ of wanneer een nieuwe school met specifiek religieus of pedagogisch profiel opent en een heel specifieke homogene groep aantrekt. Wanneer deze ouders vertrekken uit een meer diverse en gemengde school, worden deze ook homogener met een meer gesegregeerd landschap tot gevolg.

1. **Tot slot: Corona en toenemende ongelijkheid**

*Leerachterstanden op cognitieve prestaties in PO en VO, toenemende onderadvisering en plaatsing, financiering vooral gericht op inhalen achterstanden maar beperkt gericht op duurzame en lange termijn oplossingen.*

Op dit moment worden er binnen LEARN! -in samenwerking met de Universiteit Maastricht- drie grote onderzoeksprojecten uitgevoerd naar de effectiviteit van de inhaal en ondersteuningsprogramma’s in de sectoren VE, PO en VO[[5]](#footnote-4). Analyses in het PO[[6]](#footnote-5) laten zien dat aan het einde van het schooljaar 2020-2021 de vertragingen in de leergroei over anderhalf jaar gemiddeld het grootst zijn bij rekenen-wiskunde, gevolgd door begrijpend lezen en spelling in de onderbouw en met name bij leerlingen met een lage sociaaleconomische afkomst. Een belangrijke opmerking hierbij is dat hier een vergelijking wordt gemaakt met leergroei van voorgaande jaren en ongelijkheid die er al was.

Het CITO heeft analyses gemaakt van vertragingen in het VO en hieruit blijkt dat de onderbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs aan het eind van schooljaar 2020-2021 op de onderdelen Nederlands leesvaardigheid en rekenen een lagere vaardigheid zien ten opzichte van het pre-coronajaar 2019. Gecorrigeerd voor de reeds aanwezige negatieve trends in beide vaardigheden voor de periode 2017-2019 gaat het om een geschatte gemiddelde leervertraging van circa 14 weken voor rekenen en 27 weken voor Nederlands leesvaardigheid. Ook hier gaat het om analyses *binnen* schooltypes waardoor bijvoorbeeld effecten van onderadvisering buiten beeld blijven.

Andere vormen van ongelijkheid als gevolg van Corona doen zich vooral voor in de overgangsmomenten in het stelsel, en met name door het wegvallen van de eindtoets PO en de advisering en overgang naar het VO. Volgens schattingen van het CPB zijn daardoor 14.000 leerlingen in een lager schooltype geplaatst dan wanneer ze de eindtoets wel zouden hebben afgelegd. Dat is 8% van alle leerlingen (2 tot 3 leerlingen per VO-klas), waarbij leerlingen met een migrantenachtergrond, en ouders met een laag opleidingsniveau zijn oververtegenwoordigd. Deze leerlingen zitten nu in een lager schooltype dan anders het geval zou zijn geweest.

De financiering in het Nationaal Programma Onderwijs is bedoeld om deze achterstanden in te halen (en voorlopige resultaten uit ons onderzoek wijzen erop dat dat ook lukt). LEARN! bracht (voor tranche 2) in kaart waar scholen deze financiering aan besteden; scholen kiezen voor verschillende vormen van remediering en maken veelal keuzes voor praktisch haalbare interventies en pragmatische mogelijkheden om de beschikbare financiering op de korte termijn te kunnen uitgeven[[7]](#footnote-6).

Scholen verwachten van veel van deze programma’s dat ze alle leerlingen ten goede komen (en niet alleen leerlingen met achterstanden), bijvoorbeeld door spill-over effecten of doordat er materialen/scholing wordt ingekocht en ingezet voor de hele groep.

Zorgpunten voor lange termijn effecten van de gekozen financieringsvorm zijn: komt het geld bij de goede scholen en leerlingen terecht? Wat zijn implicaties voor het lerarentekort en professionaliteit van het lerarenberoep (gezien de grote investering in private partners en uitbreiding van inzet van lager gekwalificeerd personeel: assistenten/leraren in opleiding).

1. **Referenties**

Bell, C. (2005). *All Choices Created Equal? How Good Parents Select "Failing" Schools*. National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University

Boterman (2018). School segregation in the free school choice context of Dutch cities (p.155-179. In: Xavier Bonal and Cristián Bellei (eds). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury publishing

Inspectie van het Onderwijs (2018). Technisch rapport onderwijskansen en segregatie; De staat van het onderwijs 2016/2017.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2018/04/11/technische-rapporten-hoofdlijnen/TECHNISCH+RAPPORT+ONDERWIJSKANSEN+EN+SEGREGATIE.pdf>

Gilsing, R. and Tierolf, B. (2010). *Ouders nemen de wijk; in de eigen wijk naar school in gemengde wijken in Utrecht.* Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Gamoran, A. (2013). Inequality Is the Problem: Prioritizing Research on Reducing Inequality. Annual Report. *William T. Grant Foundation*.

Gutiérrez, G., Jerrim, J., & Torres, R. (2017). School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?. *UCL Institute of Education, London*.

Gutiérrez, G., Jerrim, J., & Torres, R. (2020). School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?. *The Journal of Economic Inequality*, *18*(2), 157-179.

Goldsmith, P. A. (2004). School’s role in shaping race relations: Evidence on friendliness and conflict. Social Problems, 51, 587–612. doi:10.1525/sp.2004.51.4.587

Gorard, S. (2000). Questioning the crisis account: A review of evidence for increasing polarization in schools. *Educational Research, 42*(3), 309-321.

Gorard, Stephen. (2009) "Does the Index of Segregation Matter? The Composition of Secondary Schools in England since 1996." British Educational Research Journal 35.4 639-52.

Jerrim, J., Greany, T., & Perera, N. (2018). *Educational disadvantage: how does England compare?* London: Education Policy Institute.

Jongejan, D., & Tijs, J. (2010). Prima, maar niet voor mijn kind’: Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders. *Migrantenstudies*, *26*, 2-20.

Karsten, S., Visscher, A.J., Dijkstra, A. en Veenstra, R. (2010). Towards standards for the publication of performance indicators in the public sector: the case of schools. *Public Administration*, *88*(1), 90-112.

Levačić, R., & Woods, P. A. (2002). Raising school performance in the league tables (part 1): disentangling the effects of social disadvantage. *British Educational Research Journal*, *28*(2), 207-226.

Munniksma, A., Scheepers, P., Stark, T. H., & Tolsma, J. (2017). The impact of adolescents' classroom and neighborhood ethnic diversity on same‐and cross‐ethnic friendships within classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, *27*(1), 20-33.

Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. American Journal of Sociology, 107, 679–716. doi:10.1086/338954

Onderwijsraad (2017). *Het bevorderen van gelijke kansen en sociale samenhang. Den Haag: Onderwijsraad.* <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/06/26/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang>

Pettigrew, T.P. and Tropp, L.R. (2006). INTERPERSONAL RELATIONS AND GROUP PROCESSES; A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. Journal of Personality and Social Psychology, 2006, Vol. 90, No. 5, 751–783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751

Robinson, A. L. (2020). Ethnic diversity, segregation and ethnocentric trust in Africa. *British Journal of Political Science*, *50*(1), 217-239.

Slavin, R.E. (1985). Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools. *Journal of Social Issues. Vol. 41, No. 3*. pp. 45-62

Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). Samen of gescheiden naar school. De betekenis van sociale scheidingen en ontmoeting. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Zeldenrijk, D. (2011). *Je voelt het gewoon: Een onderzoek naar schoolkeuze en segregatie in Amsterdam-Noord*. Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

1. De auteur is hoogleraar onderwijswetenschappen en directeur van onderzoeksinstituut LEARN! en coördineert (samen met Prof. Meeter) drie onderzoeksprojecten naar de effectiviteit van de inhaal en ondersteuningsprogramma’s in VVE, PO en VO. Daarnaast is de auteur ook lid van het Onderwijs OMT, van het landelijk impactteam van de PO-raad (inmiddels opgeheven) en van het internationale netwerk ‘Crisis in Education Response Network’ van de ICSEI (International Conference for School Effectiveness and School Improvement). [↑](#footnote-ref-1)
2. De dissimilariteitsindex geeft aan hoe gelijk of juist ongelijk leerlingen met bepaalde kenmerken verdeeld zijn over de scholen binnen een gemeente ten opzichte van leerlingen van een andere groep. Hierbij geldt dat een waarde van 0 een zeer gelijke verdeling betekent en 100 een volledig ongelijke verdeling. De interpretatie is ook wel het aandeel leerlingen van beide groepen opgeteld dat moet verhuizen om een gelijke verdeling te krijgen. De berekening van de DI is het absolute verschil van de aandelen van de twee betrokken groepen op een school, opgeteld voor alle scholen in de gemeente, vermenigvuldigd met 50 (Inspectie van het Onderwijs, 2018, p. 6; afgeleid van Massey en Denton, 1988). [↑](#endnote-ref-1)
3. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren> [↑](#footnote-ref-2)
4. Bell (2005), Gilsing en Tierolf (2010), Karsten e.a. (2010), Jongejan en Thijs (2010) en Zeldenrijk (2011) [↑](#footnote-ref-3)
5. Deze programma’s zijn gefinancierd in de tweede tranche en dienen uitgevoerd te worden tussen 1 oktober 2020 tot en met 31 december 2021 [↑](#footnote-ref-4)
6. Op basis van een analyse van de Cito-vaardigheidsscores van leerlingen bij de domeinen begrijpend lezen, spelling en rekenen-wiskunde (de leergroei tussen de M-toets in 2020 en de M-toets in 2021 (= sinds COVID-19), vergeleken met de ‘normale’ leergroei in dezelfde periode daarvoor. [↑](#footnote-ref-5)
7. [www.researchinstitutelearn.nl](http://www.researchinstitutelearn.nl) [↑](#footnote-ref-6)