

Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs

Anne Bert Dijkstra en René Veenstra¹

Summary

Functional communities, religiosity and achievement in secondary education

Using longitudinal data on 7,300 students at 150 schools in the Netherlands, we discuss the importance of being part of a functional community and the religiosity of students for their scholastic achievement in high school. According to Coleman and Hoffer (1987) a functional community strengthens the educational opportunities of students. We argue that the functional community effect is possibly confounded with the religious characteristics of these communities. Our main questions are: Does a functional community exert influence on the achievement of students, and to what extent does the religious background of students affect academic achievement? We expect that a functional community is beneficial for students who are religious and actively involved in the community. Furthermore, we hypothesize a relationship between the religious background and achievement. In order to answer our questions, we use descriptive and multilevel analyses. We conclude that the differences between schools are large. Only a small proportion of all schools is part of a functional community. For these functional community schools, no effect on achievement is found after controlling for religious background. For the students' religiosity positive as well as negative effects on scholastic achievement are reported.

1. Theoretisch kader

Sinds de jaren tachtig zijn de al dan niet vermeende verschillen in leerprestaties van leerlingen op openbare en bijzondere scholen een regelmatig terugkerend thema in het publieke en wetenschappelijke debat. Vooral de publicatie van een studie van Coleman, Hoffer en Kilgore (1982), waarvan de conclusie was dat Amerikaanse scholen in de particuliere sector effectiever zijn dan openbare scholen, speelde daarbij een belangrijke rol. Bovendien concludeerden Coleman en collega's dat vooral katholieke scholen, welke in de Verenigde Staten de overgrote meerderheid van de particuliere sector vormen, succesvol zijn in het vergroten van de onderwijskansen van leerlingen uit achterstandsgroepen. Katholieke scholen zouden over het vermogen beschikken de relatieve onderwijsachterstand van leerlingen uit lagere sociale

milieus en risicogroepen te compenseren. Voor de oorzaak daarvan wezen Coleman e.a. op de nadruk op basisvaardigheden en het klimaat op particuliere religieuze scholen, dat een gunstige invloed zou hebben op leerprestaties. Op katholieke scholen staan leerlingen positiever tegenover onderwijs en tonen de schoolleiding en docenten meer belangstelling voor de leerlingen.

De conclusies van Coleman en collega's zijn door tal van wetenschappers onder vuur genomen. Die kritiek was aanleiding voor een vervolgstudie waarin de eerdere analyses werden uitgebreid met nieuwe, enkele jaren later verzamelde gegevens over de leerprestaties van de leerlingen uit het eerste onderzoek. In het boek *Public and private high schools. The impact of communities* rapporteren Coleman en Hoffer (1987) over de resultaten van die verdere analyses en zien ze hun eerdere conclusies grotendeels bevestigd. Een belangrijke nuancering was dat het vooral de katholieke scholen uit de Amerikaanse particuliere sector zijn die er wat de prestaties van hun leerlingen betreft gunstig uitspringen.

De voornaamste bijdrage van Colemans vervolgstudie ligt echter in de originele en op het eerste gezicht plausibele verklaring die voor het succes van katholieke scholen wordt aangedragen. Coleman en Hoffer zoeken die verklaring in de zogenoemde 'functionele gemeenschappen' die katholieke scholen omgeven. Katholieke scholen in de Verenigde Staten zouden onderdeel zijn van een hechte gemeenschap waar de ouders van leerlingen elkaar veelal kennen. Daardoor zijn ze gemakkelijker in staat informatie over hun kinderen en de school uit te wisselen, en zowel eigen als andermans kinderen in de gaten te houden. Daarmee zou in dergelijke gemeenschappen 'sociaal kapitaal' aanwezig zijn, dat de prestaties op school ten goede komt (voor een uitvoeriger bespreking van Colemans functionele-gemeenschaphypothese, zie Dijkstra, 1997).

In het onderzoek en de theorievorming rond de verdeling van onderwijskansen en school-effectiviteit nam Colemans functionele-gemeenschaphypothese al snel een invloedrijke plaats in. Opmerkelijk genoeg leidde dat echter niet tot een robuuste beproeving van de relatie tussen het veronderstelde sociaal kapitaal in functionele gemeenschappen en de prestaties op school, en bleef het aantal studies waarin Colemans theorie werd getoetst aanvankelijk beperkt (een overzicht in Bosker, Dijkstra & Peschar, 1996). Zo gaven enkele voor Nederland uitgevoerde analyses in het beste geval gedeeltelijk steun aan de veronderstelde positieve effecten van functionele gemeenschappen (Dijkstra, 1992; Van Liere, 1990; Van Liere & Maas, 1994). Hoewel al spoedig alternatieve interpretaties verschenen van de plaats waar Coleman het veronderstelde sociaal kapitaal had gelokaliseerd (Bryk, Lee & Holland, 1993), kwam de kritische reflectie op Colemans theorie slechts langzaam op gang (voor een recent voorbeeld, zie Morgan & Sørensen, 1997). Vooralsnog moet de conclusie dan ook zijn dat, hoewel de theorie van in functionele gemeenschappen opgeslagen sociaal kapitaal doorgaans als een substantiële bijdrage aan onderzoek en theorievorming werd verwelkomd, over de empirische status en voorspellende kracht van de functionele-gemeenschaphypothese nog weinig te zeggen valt.

2. Functionele gemeenschap of godsdienstigheid?

2.1 Functionele-gemeenschaphypothese

In dit artikel willen we een bijdrage leveren aan de theoretische basis van de functionele-gemeenschaphypothese door in te gaan op een problematisch punt in Colemans theorie dat in de literatuur, voorzover ons bekend, nog onbesproken is gebleven.

Hoewel daar in de weergave van de verklaring van Coleman en Hoffer voor de goede resultaten van katholieke scholen doorgaans aan voorbij wordt gegaan, berust Colemans reconstructie van het effect van de functionele gemeenschap vooral op een verband tussen de godsdienstige achtergrond van leerlingen en hun schoolprestaties. De aandacht die de theorie getrokken heeft, richt zich echter vooral op de assumptie van het binnen functionele gemeenschappen opgeslagen sociaal kapitaal. Aan de religieuze context van de groep waaraan het idee van de functionele gemeenschap is ontleend en de invloed van godsdienst in dat verband is nauwelijks aandacht geschonken. Dat is opmerkelijk omdat Coleman en Hoffer bij gebrek aan directe metingen, godsdienstige denominatie en kerkbezoek gebruiken om het bestaan van een functionele gemeenschap aannemelijk te maken. De door Coleman en Hoffer uitgewerkte hypothese beperkt zich vervolgens tot een interpretatie van deze indicatoren vanuit het gezichtspunt van sociale integratie, waaraan ze als mechanisme voor de productie van sociaal kapitaal in functionele gemeenschappen een centrale plaats toekennen. Een dergelijke interpretatie, waarin sociale integratie aangrijpingspunt is, is echter niet zonder problemen. Niet alleen ontbreekt, zoals opgemerkt, de empirische ondersteuning voor een op sociale integratie gebaseerde functionele-gemeenschaphypothese, maar ook is een plausibele alternatieve verklaring mogelijk voor het verband tussen godsdienst en prestaties, waarvan de hypothese van Coleman en Hoffer vertrekt.

We willen dat met een voorbeeld verduidelijken. Om het positieve effect van een functionele gemeenschap op schoolprestaties te onderbouwen, voeren Coleman en Hoffer (1987) de samenhang aan tussen schoolsucces en indicatoren van religiositeit. Ze presenteren daartoe bijvoorbeeld een analyse waarin het verband tussen een katholieke religieuze achtergrond en op twee momenten gemeten schoolprestaties met een regressievergelijking wordt geschat, die aantoont dat leerlingen met een katholieke achtergrond meer van katholieke scholen profiteren dan leerlingen met een niet-katholieke achtergrond. Deze bevinding en de resultaten van vergelijkbare analyses van de samenhang tussen religieuze denominatie, de frequentie van kerkbezoek, drop-out en de prestaties voor taal en rekenen bieden, aldus Coleman en Hoffer (1987: 139), 'strong support for the hypothesis that integration into a functional community exercises a strong impact on students' school outcomes'. Deze conclusie hangt echter direct samen met de interpretatie van godsdienst als maat voor *sociale integratie*. In het voetspoor van de studie van Durkheim (1897) naar anomie en zelfmoord, vat Coleman de frequentie van kerkbezoek op als indicator van de mate van sociale integratie: meer frequent kerkbezoek duidt op een hechtere inbedding in de (kerkelijke) gemeenschap.

Een dergelijke samenhang leent zich echter evenzeer voor een interpretatie waarin kerklidmaatschap en frequent kerkbezoek worden opgevat als indicatie van de *mate van godsdienstigheid*. In een dergelijke benadering staan dan niet sociaal-structurele kenmerken centraal, maar vormt de factor godsdienst de kern van de verklaring. Coleman en Hoffer beschikten echter niet over de gegevens om beide interpretaties te kunnen onderscheiden. Het uitéénhalen van het effect van godsdienst en dat van integratie in een functionele gemeenschap was dus niet mogelijk. Het onderscheiden van enerzijds godsdienst als metafysische betrokkenheid en anderzijds kerkelijkheid als voertuig voor sociale integratie wacht derhalve op verder onderzoek. Coleman en Hoffer (1987) zijn zich van deze beperking bewust en benadrukken dat sociaal-structurele effecten van godsdienst van andere invloeden van godsdienstigheid (zoals bijvoorbeeld een religieus gemotiveerd taakbesef, zie hierna) onderscheiden moeten worden. Strikt genomen is daarvan echter de implicatie dat niet duidelijk is in hoeverre de katholieke functionele gemeenschappen, waaraan Coleman de positieve effecten van katholiek onderwijs op leerprestaties en schooluitval toeschrijft, per saldo effecten zijn van de godsdienstige achtergrond van de leerlingen als zodanig. In het onderzoek dat sindsdien naar de betekenis van functionele gemeenschappen voor schoolprestaties is uitgevoerd, is deze bedenking vrijwel buiten beschouwing gebleven.

2.2 Onderzoeksvragen

In dit artikel willen we beide interpretaties ontrafelen door een dataset te gebruiken waarmee niet alleen de samenhang tussen functionele gemeenschappen en taalprestaties van leerlingen kan worden onderzocht, maar waarmee we ook de invloed van godsdienst kunnen verdisconteren. Daarbij stellen we twee vragen centraal:

- (1) *Wat is de invloed van de religieuze achtergrond van leerlingen op de taalprestaties in het voortgezet onderwijs?*
- (2) *Wat is de invloed van een functionele gemeenschap op de taalprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs?*

2.3 Nederland als case

Met een aandeel van circa 80% neemt het bijzonder onderwijs in het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs een dominante positie in. Naast een kleine groep bijzondere scholen die niet op basis van een godsdienstig uitgangspunt is georganiseerd, omvat het bijzonder onderwijs twee grote (rooms-katholiek en protestants-christelijk) en enkele kleine religieuze sectoren. Met het grote aandeel van op religieuze basis georganiseerde bijzondere scholen onderscheidt het onderwijssysteem in Nederland zich van dat in veel andere moderne samenlevingen, alsmede door de volledige bekostiging van het bijzonder onderwijs uit de publieke kas. De gelijke bekostiging van het openbaar en bijzonder onderwijs gaat gepaard met een relatief grote mate van centrale regulering, en heeft er onder meer toe geleid dat er naast het openbaar onderwijs geen geïnstitutionaliseerde hiërarchie van elitescholen is ont-

staan zoals in veel andere landen. Daarnaast zijn scholen vrij om zelf hun levensbeschouwelijke of religieuze grondslag te bepalen en daar in de onderwijspraktijk invulling aan te geven. Dergelijke kenmerken maken het Nederlandse onderwijssysteem bijzonder geschikt om de samenhang tussen godsdienst en schoolprestaties te onderzoeken.

3. Hypothesen

3.1 *Godsdienstigheid*

Het verklaren van de goede schoolprestaties op religieuze scholen uit de godsdienstige achtergrond van leerlingen biedt niet alleen een concurrerende interpretatie voor het mechanisme van sociale integratie, dat centraal staat in de benadering van Coleman en Hoffer, maar sluit ook aan bij eerder onderzoek dat is uitgevoerd naar het verband tussen godsdienst en schoolsucces. Bij wijze van illustratie refereren we hier kort aan twee onderzoeklijnen waarin een verband tussen religiositeit en onderwijskansen wordt verondersteld (voor een meer uitvoerige bespreking, zie Dijkstra & Peschar, 1996).

De ene lijn betreft studies die een directe relatie leggen tussen religie en prestaties en ontwikkeling. Een voorbeeld daarvan is het op psycho-analytisch onderzoek gebaseerde werk van Zern (1989) die religiositeit beschouwt als een factor die de cognitieve ontwikkeling bevordert. Zern veronderstelt dat mensen streven naar situaties van stabiliteit en comfort, en dat de inspanningen die nodig zijn om die doelen te bereiken een belangrijke bijdrage leveren aan de (cognitieve) ontwikkeling. Als sprake is van sub-optimale condities zou daarvan een prikkel uitgaan om te zoeken naar mogelijkheden om de situatie te verbeteren. Religie, aldus Zern, bemoeilijkt het bereiken van situaties van evenwicht. Godsdienst vraagt inspanningen van de gelovigen. Deze inspanningen leiden vaak niet tot tastbare of directe resultaten en kunnen de bevrediging van behoeften zelfs in de weg staan. Het uitvoeren van rituelen of inspanningen die op het hiernamaals zijn gericht zijn daar voorbeelden van, evenals voorschriften met een ascetisch karakter. Om dan toch een situatie van comfort te realiseren zijn extra inspanningen nodig om dergelijke hindernissen te overwinnen en de ervaren spanningen tot een oplossing te brengen. Godsdienst heeft zo, net als andere situaties van stress en discomfort, volgens Zern tot gevolg dat grotere inspanningen moeten worden geleverd om een optimale situatie te realiseren zodat godsdienst, als stimulus voor het verwerven van de competenties die daartoe nodig zijn, de cognitieve ontwikkeling bevordert.

Veelbesproken is ook de verbinding die Weber (1920) legt tussen economisch succes en religieuze zelfbevestiging. Weber schetst een mechanisme waardoor religieuze doelen, in dit geval binnen het protestantisme, verbonden worden met het behalen van (economisch) succes. Deze koppeling – het protestantse arbeidsethos – leidt er bij Weber toe dat werken en presteren een religieuze dimensie krijgen (vergelijk McClelland, 1961). Onderzoek naar het bestaan van deze relatie in Nederland problematiseert overigens de assumptie dat een derge-

lijk arbeidsethos specifiek met het protestantisme verbonden zou zijn (Ter Voert, 1994). Zo blijken katholieken het burgerlijk-kapitalistische ethos sterker te onderschrijven dan protestanten. Deze nuancering van de geldigheid van de Weber-these zou dan leiden tot de conclusie dat veeleer sprake is van een verband tussen het huldigen van een (algemenere) christelijke levensbeschouwing en opvattingen over arbeid. Zowel Webers protestantisme-hypothese als een algemenere formulering daarvan leiden echter beide tot de verwachting dat ook houdingen ten opzichte van presteren en, in het verlengde daarvan, leren op school door godsdienst beïnvloed worden.²

Een andere onderzoekslijn legt een meer indirecte verbinding tussen godsdienst en de effecten daarvan op onderwijs en leren. Verschillende onderzoekers wijzen op de relatie tussen godsdienst en de opvoedingsoriëntaties en -praktijken van ouders (Dijkstra & Van Laarhoven, 1990; Van der Slik, Felling & Peters, 1996). De gemeenschappelijke veronderstelling in dergelijke benaderingen is dat godsdienstige overtuigingen van ouders leiden tot specifieke oriëntaties ten aanzien van opvoeding en onderwijs. Zo veronderstellen Dijkstra en Van Laarhoven dat religieuze noties als roeping en taakbesef leiden tot opvoedingsoriëntaties waarin prestatie-bevorderende elementen, zoals zelfbewustzijn, toekomstgerichtheid en prestatietraining, een rol spelen. Meer specifiek zou ook de centrale betekenis van schriftelijke bronnen in veel religieuze tradities (Bijbel, Koran, Thora) van invloed kunnen zijn op de betekenis die in het gezin aan taal wordt gehecht. Analoog aan de relatie die op macroniveau is gelegd tussen protestantisme en alfabetisering of onderwijsdeelname (zie bijvoorbeeld Knippenberg, 1986) zou op microniveau sprake kunnen zijn van een samenhang tussen het belang van kennis van heilige geschriften en verbale competenties (bijvoorbeeld een effect van bijbelkennis op tekstbegrip). Wat de verschillende benaderingen verbindt, is steeds de veronderstelling dat de religieuze kenmerken van het gezin van herkomst mede van invloed zijn op het socialiseringsproces en, in het verlengde daarvan, het verloop van de schoolloopbaan.

Hoewel de mechanismen die in de ter illustratie geschetste onderzoekslijnen worden aangewezen verschillend zijn, hebben ze de gemeenschappelijke veronderstelling dat religie prestaties en ontwikkeling bevordert. Gegeven de vraag die in dit artikel centraal staat (moet het door Coleman en Hoffer veronderstelde effect van een functionele gemeenschap niet veeleer aan godsdienst worden toegeschreven?) gaat het ons niet zozeer om toetsing van de verschillende mechanismen waarmee godsdienst en prestaties met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Tegen de achtergrond van ons oogmerk om de door Coleman geclaimde samenhang tussen functionele gemeenschap en schoolsucces voor Nederland te repliceren, richten we ons op de toetsing van de (alternatieve) hypothese dat het door Coleman aangewezen verband vooral op het conto van godsdienst komt. Eerder werk biedt, zo hebben we in het voorafgaande willen betogen, verschillende verklaringen waarom van een dergelijk effect sprake zou kunnen zijn. Om dezelfde reden gaan we ook voorbij aan mogelijke differentiële effecten van godsdienst. Hoewel de gedachte dat de effecten van uiteenlopende vormen van religie verschillend kunnen zijn niet zonder grond is (Dijkstra & Peschar, 1996), is er vooralsnog geen aanleiding te veronderstellen dat ons bezwaar tegen Colemans theorie zich slechts tot speci-

fieke godsdienstige groepen beperkt, en geniet een algemene toetsing van de veronderstelling van religie als alternatieve verklaring de voorkeur.

Hypothese 1: Godsdienstigheid heeft een positief effect op de taalprestaties van leerlingen.

3.2 Functionele gemeenschap

Een school die deel uitmaakt van een functionele gemeenschap is een school waar ouders, leerlingen en docenten zowel op als buiten de school om regelmatig contact hebben (Coleman & Hoffer, 1987). In het netwerk waarin de school is ingebed kennen en ontmoeten ouders ook buiten de school om de vrienden van hun kind, de ouders van die vrienden, en anderen uit de leefwereld van hun kind. Daarmee is sprake van een netwerk rond de school waarin ouders elkaar bijstaan en informeren en elkaars kinderen in de gaten houden en zonodig corrigeren. De uitwisseling van informatie en de binnen het netwerk aanwezige normen en sancties voor de bekrachtiging daarvan hebben, aldus Coleman en Hoffer, een positieve invloed op schoolprestaties. Toetsing van deze veronderstellingen voor Nederlandse scholen leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 2: De mate waarin rond de school een functionele gemeenschap bestaat, heeft een positief effect op de taalprestaties van leerlingen.

3.3 Waardengemeenschap

Naast effecten van godsdienst of de effecten van de gemeenschap rond de school schenken we tevens aandacht aan de samenhang tussen de individuele godsdienstige kenmerken van leerlingen en die op en rond de school. Immers, een mogelijk effect van de godsdienstige achtergrond van leerlingen zou mede afhankelijk kunnen zijn van de mate waarin die achtergrond overeenstemt met de kenmerken van andere leerlingen en de gemeenschap die rond de school bestaat. Een argument daartoe ontleen we aan de theorie van de 'ecology of human development' (Bronfenbrenner, 1979). Centrale gedachte in het ecologische ontwikkelingsmodel is dat de (cognitieve) ontwikkeling van kinderen mede afhankelijk is van de congruentie tussen de verschillende sociale sferen waarin zij zich bevinden. Het bestaan van verschillende verbindingen tussen die sferen, en de mate waarin tussen die sferen sprake is van vertrouwen en overeenkomende doelen, komen, aldus Bronfenbrenner, het ontwikkelingsproces ten goede. Naarmate gezin, subcultuur en school meer in elkaars verlengde liggen, ontstaat dan een effectievere context voor opvoeding en onderwijs (vergelijk Creemers & Reezigt, 1998; Dijkstra, 1997). Deze gedachte sluit min of meer aan bij het door Coleman en Hoffer (1987) geïntroduceerde concept van de 'waardengemeenschap'. Anders dan een functionele gemeenschap, die zich kenmerkt door het bestaan van een hecht en intergenerationeel sociaal netwerk waarin de leerlingen zijn ingebed, betreft een waardengemeenschap een situatie waarin op en rond de school sprake is van min of meer gedeelde waarden. Beide typen gemeenschappen, aldus

Coleman en Hoffer, kunnen samenvallen, maar noodzakelijk is dat niet. Net als het geval is voor functionele gemeenschappen schrijven Coleman en Hoffer ook aan waardengemeenschappen positieve effecten toe op het verloop van het onderwijsproces. Verondersteld wordt dat in situaties waarin, op school en onder de ouders, sprake is van een gemeenschappelijke set waarden en normen, gunstiger condities bestaan voor het leren dan in geval van een meer diffuus patroon van waarden en normen. Toegespit op het religieuze domein leidt dat tot de verwachting dat naarmate de godsdienstige kenmerken op en rond de school meer in overeenstemming zijn met die van de leerling (een situatie die we in het verlengde van Coleman hier verder als waardengemeenschap aanduiden) betere prestaties worden behaald. Het is daarbij tevens interessant te letten op de positie van minderheden, bijvoorbeeld niet-godsdienstige leerlingen op een religieuze school of godsdienstige leerlingen op een niet- of anders-religieuze school. Ook de bevindingen van Coleman en Hoffer wijzen op het belang van congruentie tussen de dominante godsdienst op school en de godsdienstige achtergrond van de leerling. In de Amerikaanse situatie bleken leerlingen in het katholieke onderwijs die uit katholieke gezinnen afkomstig waren hogere prestaties te realiseren dan leerlingen uit andere gezinnen op dezelfde scholen, terwijl leerlingen die vaker kerkdiensten bijwoonden eveneens meer van het effect van katholieke scholen profiteerden.

Hypothese 3: De mate waarin een school als een waardengemeenschap gekarakteriseerd kan worden heeft een positief effect op de taalprestaties van leerlingen.

4. Steekproef en variabelen

4.1 Steekproef

Voor de analyse van het verband tussen functionele gemeenschappen, religiositeit en schoolprestaties maken we gebruik van een longitudinale dataset met gegevens van leerlingen die in 1993-'94 voor het eerst deelnamen aan voortgezet onderwijs. De data voor onze studie, die in het kader van het cohort-onderzoek VOCL verzameld zijn, omvatten gegevens over circa 7.300 leerlingen op 150 scholen die op twee tijdstippen, in 1994 (leerjaar 1) en in 1996 (leerjaar 3) gemeten werden. Op het tweede meetmoment waren de leerlingen circa 15 jaar oud. De gegevens die als onderdeel van het VOCL-onderzoek door CBS, GION en OCTO verzameld zijn, omvatten naast informatie over leerlingen tevens data over de ouders, docenten en scholen. Voor een beschrijving van steekproef en dataverzameling verwijzen we naar Brandsma, Lugthart en Van der Werf (1997) en Veenstra (1999). Met uitzondering van het reformatorisch en gereformeerd onderwijs, die met het oog op de geringe omvang van deze richtingen bij de steekproeftrekking zijn oververtegenwoordigd, is de steekproef representatief voor het voortgezet onderwijs in Nederland. Dat geldt in grote lijnen ook voor het derde jaar, met dien verstande dat de dataverzameling is beperkt tot leerlingen die gedurende de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs niet zijn blijven zitten.

Tabel 1: Absolute en relatieve verdeling van scholen en leerlingen naar richting van de school
(N=7.311 leerlingen en 152 scholen)

	scholen		leerlingen	
	N	%	N	%
openbaar	31	20	1.227	17
bijzonder	13	9	522	7
- algemeen bijzonder	57	38	2.471	34
- rooms-katholiek	11	7	500	7
- interconfessioneel	33	22	1.472	20
- protestants-christelijk	3	2	654	9
- reformatorisch	4	3	465	6
- gereformeerd-vrijgemaakt				

4.2 Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele in onze analyses is de score van de leerlingen op een toets *tekstbegrip*. Tekstbegrip is een belangrijke competentie uit het kerncurriculum en wordt, samen met wiskunde en andere onderdelen uit het domein taal, doorgaans opgevat als een voorname indicator van het door leerlingen gerealiseerde kwalificatieniveau. Tekstbegrip is gemeten met een door het CITO ontwikkelde toets bestaande uit zes teksten waarover 40 meerkeuzevragen zijn gesteld. De Cronbachs alfa bedraagt 0,78. De score bestaat uit het aantal goed beantwoorde vragen, met 40 als maximum en 10 (het aantal goed beantwoorde vragen in het geval leerlingen er uitsluitend naar raden) als minimumscore.

4.3 Godsdienstigheid op leerling- en schoolniveau

Op schoolniveau onderscheiden we de variabele *richting van de school*, die zeven richtingen omvat: openbaar, algemeen (niet-godsdienstig) bijzonder, rooms-katholiek, interconfessioneel, protestants-christelijk, reformatorisch en gereformeerd-vrijgemaakt. Tabel 1 laat de verdeling van scholen en leerlingen naar richting zien. Van de leerlingen in de steekproef volgt 83% bijzonder onderwijs, waarbij de rooms-katholieke en protestants-christelijke sector verreweg de meeste leerlingen trekken. Zoals daareven is opgemerkt, zijn de reformatorische en gereformeerde sector met zeven scholen enigszins oververtegenwoordigd.

Op individueel niveau kiezen we verschillende variabelen om de uiteenlopende aspecten van religiositeit te meten. Zo moesten de leerlingen de vraag beantwoorden of zij zichzelf als een *religieus persoon* beschouwen, met als antwoordcategorieën: (0) nee, helemaal niet; (0,5) ja, een beetje; (1) ja, volkomen. De godsdienstigheid van de ouders is gemeten met vragen naar kerklidmaatschap en kerkbezoek en het verrichten van speciale taken binnen de kerk. Op basis daarvan is de variabele *kerklidmaatschap van de ouders* geconstrueerd, met als categorieën: geen lid, lid, actief lid en lid met speciale taken. Voor zowel de leerling als beide ouders is daarnaast informatie verzameld over de *frequentie van kerkbezoek*, met als antwoordmogelijkheden: (1) (praktisch) nooit; (2) één of enkele keren per jaar; (3) ongeveer

Tabel 2: *Godsdienstigheid van de leerlingen, hun ouders en grootouders*

	%	N
<i>leerling ziet zichzelf als religieus persoon</i>		7.311
ja, volkomen	11	
ja, een beetje	41	
nee, helemaal niet	48	
<i>leerling doet (vrijwilligers)taken voor kerk</i>	8	7.392
<i>kerklidmaatschap moeder</i>		7.301
geen lid	52	
lid	48	
- waarvan actief lid	13	
- waarvan speciaal lid	4	
<i>kerklidmaatschap vader</i>		7.231
geen lid	55	
lid	45	
- waarvan actief lid	11	
- waarvan speciaal lid	7	
<i>kerklidmaatschap grootouders</i>	74	6.709
<i>frequentie kerkbezoek leerling</i>		7.311
(praktisch) nooit	52	
1 of enkele keren per jaar	21	
ongeveer 1 keer per maand	7	
ongeveer 1 keer per week	10	
vaker dan 1 keer per week	10	

eens per maand; (4) ongeveer eens per week; (5) vaker dan eens per week. Ook verstrekten de leerlingen informatie over het *kerklidmaatschap van de grootouders* van vaders- en moederskant (geen lid; onbekend; lid).

Op basis van de variabelen kerklidmaatschap en kerkbezoek van de ouders en kerklidmaatschap van de grootouders is door middel van een factoranalyse de variabele *godsdienstigheid van het gezin van herkomst* geconstrueerd. Deze factor verklaart 52,4% van de variantie in de oorspronkelijke variabelen.

De verschillende variabelen waarmee godsdienst is gemeten zijn samengebracht in tabel 2. Een beschrijving van de godsdienstigheid van de leerlingen en hun ouders geeft het volgende beeld te zien. Ongeveer de helft van de leerlingen ziet zichzelf niet als een godsdienstig persoon. Circa 11% beschouwt zich wel als religieus, en voor 40% is dat een beetje het geval. Zo'n 8% van de leerlingen verricht wel eens taken of vrijwilligersactiviteiten in kerkelijk verband. Ongeveer de helft van de ouders is lid van een kerk. Van de kerkleden is ongeveer een kwart actief lid, en een aantal (4% van de moeders en 7% van de vaders) valt in de categorie speciale leden. Van de grootouders van de leerlingen behoort driekwart tot een kerk of godsdienstige groep. Verder is gevraagd naar de frequentie van het kerkbezoek van de leerling en diens beide ouders. Binnen gezinnen varieert de frequentie van kerkbezoek weinig. De meeste gezinnen gaan hoogstens enkele keren per jaar in de kerk. Voor 30% van de gezinnen is sprake van ten minste maandelijks kerkbezoek.

Van deze maten gebruiken we er tenslotte nog eens twee om de godsdienstigheid van de leerling nader te beschrijven. De ene is de vraag naar de mate waarin leerlingen zichzelf als

een religieus persoon beschouwen, en de andere de gedichotomiseerde frequentie van kerkbezoek (minder dan eens per maand, en eens per maand en vaker). Uit de combinatie van beide vragen ontstaat dan de variabele *religiositeit van de leerling*, die uit zes categorieën bestaat: (1) religieus en actief; (2) religieus en passief; (3) gematigd en actief; (4) gematigd en passief; (5) seculier en actief; (6) en seculier en passief.

4.4 Functionele en waardengemeenschappen

Van functionele gemeenschappen is in de visie van Coleman en Hoffer (1987) sprake als aan een specifieke conditie is voldaan, te weten de aanwezigheid van een min of meer gesloten sociaal netwerk van ouders, leerlingen en docenten. Een dergelijk netwerk kan bijvoorbeeld aanwezig zijn rond scholen waar veel betrokkenen tot dezelfde godsdienstige gemeenschap behoren, zoals rond katholieke scholen in de Verenigde Staten, maar ook in andere verbanden waarin ouders en kinderen in overlappende sociale netwerken zijn opgenomen. Zoals eerder uiteengezet is het voor een adequate toetsing van de functionele-gemeenschaphypothese van Coleman en Hoffer van belang de mate van sociale integratie te onderscheiden van de mate van godsdienstigheid. Om dat te bereiken zullen we de variabele functionele gemeenschap rechtstreeks – dat is zonder gebruik van aan godsdienst ontleende indicatoren – meten en het effect van de functionele gemeenschap schatten onder controle voor het effect van godsdienst. We definiëren een functionele gemeenschap dus als de mate van sociale integratie. Voor de operationalisering van de variabele *functionele gemeenschap* is gebruik gemaakt van een factoranalyse van de geaggregeerde scores op drie aan de ouders gestelde vragen. Die vragen zijn achtereenvolgens: (1) hoeveel ouders van de vrienden en klasgenoten van uw kind kent u?; (2) hebt u in de laatste drie maanden met ouders van vrienden en klasgenoten van uw kind gesproken?; en (3) hoe vaak bezoekt u ouders van vrienden en klasgenoten van uw kind? Op de eerste vraag is het gemiddelde 6,3 en de standaarddeviatie 4,1. Op de tweede vraag kunnen ouders ja en nee antwoorden. Van de ouders heeft 66% in het laatste kwartaal met ouders van vrienden en klasgenoten gesproken. De derde vraag is een vraag met een vierpunts-schaal. Ouders kruisen overwegend de laagste twee categorieën aan. Ze gaan zelden of nooit bij ouders van klasgenoten op bezoek. De op deze vragen gebaseerde factor verklaart 75,6% van de oorspronkelijke variatie.

Als indicatie van de mate waarin de godsdienstige kenmerken van de school en leerlingenpopulatie overeenstemmen, de variabele *waardengemeenschap*, zijn twee criteria gehanteerd. Ten eerste moet van tenminste de helft van de ouders van de leerlingen de kerkelijke achtergrond overeenstemmen met de richting van de school. Om ouders die hoofdzakelijk in naam kerkelijk zijn uit te sluiten, dient die kerkelijkheid ten tweede samen te gaan met actieve participatie, waarvoor tenminste maandelijks kerkbezoek als indicatie is gekozen. Scholen die aan beide criteria voldoen beschouwen we als onderdeel van een waardengemeenschap, die we in deze studie daarmee tot het religieuze domein beperken.

Tabel 3: Scores voor functionele gemeenschap en waardengemeenschap naar richting van de school (N=152 scholen)

	Openbaar	Bijzonder					
		AB	RK	IC	PC	REF	GV
functionele gemeenschap	0,1	-0,5	0,2	-0,2	-0,2	0,3	1,4
waardengemeenschap	0,0	0,0	0,0	0,0	0,12	1,0	1,0

AB = algemeen-bijzonder; RK = rooms-katholiek; IC = interconfessioneel; PC = protestants-christelijk; REF = reformatorisch; GV = gereformeerd-vrijgemaakt.

5. Beschrijvende resultaten

Als opstap naar de beantwoording van de onderzoeksvragen beschrijven we in deze paragraaf eerst een aantal bevindingen met betrekking tot de verdeling van de scores op de variabelen functionele gemeenschap en waardengemeenschap, en op de indicatoren van godsdienstigheid. Ook komen de scores op de toets tekstbegrip voor de groepen die met deze variabelen onderscheiden kunnen worden aan de orde.

Tabel 3 geeft een overzicht van de scores voor de variabele *functionele gemeenschap* uitgesplitst naar richting van de school. Vooral gereformeerd-vrijgemaakte scholen scoren hoog (gemiddeld meer dan een standaarddeviatie hoger) op deze gestandaardiseerde maat voor sociale integratie in vergelijking met scholen die tot een andere sector behoren. Het laagst scoort de niet-religieus bijzondere sector: de algemeen-bijzondere scholen. Ook de interconfessionele en protestants-christelijke scholen scoren gemiddeld genomen lager dan het gemiddelde in de steekproef.

De tabel laat ook zien in hoeverre scholen van verschillende denominaties als *waardengemeenschap* te karakteriseren zijn. Dat blijkt te gelden voor alle reformatorische en gereformeerde scholen, en enkele scholen in de protestants-christelijke sector. Bij nadere beschouwing gaat het in het laatste geval om vier scholen in kleinere en landelijke regio's gelegen plaatsen.

Scholen verschillen dus naar de mate waarin ze onderdeel zijn van een functionele gemeenschap en van een waardengemeenschap. Alleen scholen uit de gereformeerde sector scoren op beide kenmerken hoog. Ze zijn onderdeel van een sociaal hecht geïntegreerde gemeenschap met een relatief homogeen waardensysteem. Ook reformatorische scholen zijn zonder uitzondering opgenomen in waardengemeenschappen, maar de mate van sociale integratie zoals gemeten met de drie indicatoren voor een functionele gemeenschap is er aanmerkelijk minder sterk. Deze resultaten laten onder meer zien dat waardengemeenschappen en functionele gemeenschappen elkaar slechts gedeeltelijk overlappen en ook gescheiden van elkaar voorkomen.

Tabel 4 beschrijft de verdeling van de leerlingen voor de variabele *religiositeit van de leerling*. De beide categorieën religieuze leerlingen maken samen ongeveer 10% van de steekproef

Tabel 4: Leerlingen naar religiositeit (N= 7.311 leerlingen)

	N	%
religieus - actief	495	6,8
religieus - passief	245	3,4
gematigd - actief	1.264	17,3
gematigd - passief	1.783	24,4
seculier - actief	304	4,2
seculier - passief	3.220	44,0

uit. Daarvan behoort 3% tot de groep passieven. De leerlingen die zichzelf als gematigd religieus beschouwen vormen circa 42% van de steekproef. Iets minder dan de helft daarvan is ook religieus actief. De grootste groep leerlingen (48%) ziet zichzelf niet als een religieus persoon en is in overgrote meerderheid op dat terrein ook niet actief. Veel van deze leerlingen volgen onderwijs op openbare, algemeen-bijzondere of rooms-katholieke scholen, waar ze meer dan de helft van de leerlingenpopulatie vormen. Maar ook onder leerlingen in het interconfessioneel en protestants-christelijk onderwijs vormen ze een relatief omvangrijke groep, respectievelijk 46 en 38%. De categorie religieus-actieve leerlingen vormt binnen alle richtingen de minderheid. Met 17 en 34% komen de grootste aantallen in deze groep voor op reformatische en gereformeerde scholen.

Tabel 5 geeft vervolgens een beeld van het effect van godsdienst op tekstbegrip. Tegen de achtergrond van hypothese 3, die voorspelt dat daarbij ook de mate van religieuze congruentie tussen leerling en school van belang is, zijn leerlingen op waardengemeenschap-scholen onderscheiden van leerlingen op de overige scholen. Op scholen binnen een waardengemeenschap behalen religieus-actieve leerlingen de hoogste resultaten. Gemiddeld beantwoorden ze 24 van de 40 items correct. Seculier-actieve studenten binnen waardengemeenschappen presteren daarentegen minder goed. Deze groep gaf 19 goede antwoorden. De gemiddelde score op de toets tekstbegrip van de 1259 leerlingen op de elf scholen binnen waardengemeenschappen is 22 items. De gemiddelde prestaties van leerlingen binnen waardengemeenschappen zijn daarmee hoger dan die van leerlingen op scholen die niet tot een waardengemeenschap behoren. Uit een t-toets voor twee gemiddelden blijkt dat dit verschil significant is ($t_{(6,916)}=4,1$; $p<0,001$).

Buiten waardengemeenschappen zijn het leerlingen in de categorie seculier-passief die de hoogste scores behalen. Religieus-passieve leerlingen op deze scholen behalen relatief lage resultaten en geven op 18 van de 40 vragen een correct antwoord.

Aan de hand van een andere indicator voor de godsdienstigheid van leerlingen, het verrichten van taken of vrijwilligerswerk voor de kerk, blijkt dat leerlingen die kerkelijk actief zijn hogere prestaties behalen dan leerlingen waarvoor dat niet het geval is. Het verschil tussen beide groepen bedraagt 2,2 goed beantwoorde items ($t_{(7,390)}=8,3$; $p<0,001$).

Tabel 5: Verdeling van de scores voor tekstbegrip naar religiositeit van de leerlingen op scholen binnen en buiten waardengemeenschappen (N= 6.918 leerlingen)

	Waardengemeenschap			Geen waardengemeenschap		
	Gem.	SD	N	Gem.	SD	N
religieus - actief	24,0	6,7	293	20,9	6,4	180
religieus - passief	23,0	5,9	86	18,3	5,6	148
gematigd - actief	21,7	6,0	507	21,2	6,0	692
gematigd - passief	21,1	6,0	200	20,0	5,6	1.495
seculier - actief	19,1	6,0	101	21,4	5,8	185
seculier - passief	22,1	5,6	72	22,1	5,8	2.959
totaal	22,1	6,3	1.259	21,3	5,9	5.659

6. Multiniveau-analyse

Om de vraag naar het effect van godsdienst versus dat van de functionele gemeenschap op schoolsucces te beantwoorden, maken we gebruik van een multiniveau-analyse met tekstbegrip als afhankelijke variabele. Dat geeft bovendien de mogelijkheid om, anders dan in tabel 5 het geval was, de invloed van andere voorspellers van tekstbegrip constant te houden. In de verdere analyses onderzoeken we nu tegelijkertijd het effect van verschillende aspecten van godsdienst. De godsdienstige achtergrond van de leerlingen wordt geïndiceerd door de variabelen *godsdienstigheid van het gezin van herkomst*, de *religiositeit van de leerling* en het (door de leerling) *doen van taken voor de kerk*. Op het niveau van de school betreft het de variabelen *richting van de school* en *waardengemeenschap*. Daarnaast is ook de *functionele gemeenschap* als een kenmerk van de school in de analyses opgenomen.

De analyses zijn uitgevoerd met behulp van het pakket MLN. De resultaten daarvan zijn samengevat in de tabel 6. Om te beginnen is een multiniveau-analyse uitgevoerd van de effecten van een reeks structurele en gezinskenmerken op tekstbegrip (die we hier verder buiten beschouwing laten maar als controlevariabelen voor onze analyse van belang zijn; zie hiervoor Veenstra & Kuyper, 1998). Achtereenvolgens worden daaraan dan de godsdienst van de ouders en die van de leerling als verklarende variabelen toegevoegd. In het derde model voegen we bovendien de eerdere prestaties van de leerlingen toe. Vervolgens breiden we deze modellen uit met kenmerken van de school, zoals de richting van de school en de variabelen functionele gemeenschap en waardengemeenschap. Daarnaast zijn opnieuw enkele controlevariabelen opgenomen (voor een uitvoerige verantwoording, zie Veenstra, 1999). Voor informatie over de variantiecomponenten en model-fit verwijzen we naar bijlage 1. Met de beide onderzoeksvragen als leidraad halen we een aantal bevindingen uit onze analyses naar voren.

6.1 Onderzoeksvraag 1: Godsdienstigheid en tekstbegrip

De eerste onderzoeksvraag betreft het effect van de religieuze achtergrond van de leerling op

het niveau van tekstbegrip halverwege het voortgezet onderwijs. Tabel 6 laat zien dat van een dergelijk effect van godsdienst op individueel niveau inderdaad sprake is. Er zijn effecten van de godsdienstige achtergrond van zowel het gezin van herkomst als van de leerling. Voor de variabele godsdienstige achtergrond van het gezin van herkomst en het door de leerling verrichten van taken voor de kerk vinden we een significant en positief effect op de prestaties op het gebied van tekstbegrip. De invloed van het effect van *godsdienstigheid van het gezin van herkomst* ligt in de orde van grootte van dat van het opleidingsniveau van de vader of de moeder; het positieve effect van de variabele *taken* is ongeveer net zo sterk als het negatieve effect van etniciteit. De variabele *religiositeit van de leerling* laat twee groepen met hogere scores zien: religieuze en actieve leerlingen, en seculiere en passieve leerlingen. Voor de vier andere categorieën daarentegen worden beduidend lagere scores gevonden. Vooral de slechte scores van de groep seculiere maar religieus-actieve leerlingen vallen op.

In het vervolg van tabel 6 valt te lezen dat ook de richting van de school een significant effect heeft op het tekstbegrip van leerlingen. Onder constanthouding van de overige kenmerken scoren leerlingen op reformatische scholen tweeënhalf punt lager dan leerlingen op katholieke scholen, de referentiegroep. Leerlingen op interconfessionele en gereformeerd-vrijgemaakte scholen scoren ook beduidend minder op de toets tekstbegrip. De prestaties van leerlingen van de drie grote richtingen (openbaar, protestants-christelijk en rooms-katholiek) wijken niet significant van elkaar af.

6.2 Onderzoeksvraag 2: Functionele gemeenschap en tekstbegrip

In de tweede onderzoeksvraag staat de samenhang tussen tekstbegrip en de functionele gemeenschap centraal. Model 4B in tabel 6 laat zien dat onze uitkomsten het door Coleman en Hoffer (1987) veronderstelde effect van functionele gemeenschappen niet bevestigen. Wel vinden we een effect van de waardengemeenschap. Nadat voor godsdienst als individueel kenmerk is gecontroleerd, blijken leerlingen op waardengemeenschap-scholen opvallend genoeg lagere scores op de toets te behalen. Daarbij moet overigens bedacht worden dat dit effect in elk geval gedeeltelijk het negatieve effect van de reformatische scholen maskeert, omdat de variabele richting in model 4B niet is opgenomen. Een model (niet afgebeeld) waarin tegelijk het effect van richting van de school én de functionele en waardengemeenschap wordt geschat, toont voor beide typen gemeenschappen geen additionele effecten, bovenop de richting van de school.

Samenvattend luidt de conclusie die aan dit onderdeel van onze analyses verbonden kan worden dat, nadat de invloed van godsdienstigheid is verdisconteerd en onder constanthouding van waardengemeenschap, voor de variabele functionele gemeenschap geen significant effect gevonden wordt. Van de beide door Coleman onderscheiden typen gemeenschappen blijkt alleen voor de waardengemeenschap van een significant (negatief) effect sprake.

Tabel 6. Multiniveau-analyse met effecten van godsdienstigheid op tekstbegrip

model	variabele	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)		
1	<i>Structurele en gezinskenmerken</i>										
	Etniciteit (1=allochtoon)	-1,42	(0,30)***	-1,03	(0,29)***	-0,58	(0,27)*	-0,91	(0,26)***	-0,91	(0,26)***
	Onderwijsniveau vader	0,44	(0,07)***	0,33	(0,07)***	0,18	(0,06)**	0,03	(0,06)	0,03	(0,06)
	Onderwijsniveau moeder	0,53	(0,07)***	0,36	(0,07)***	0,19	(0,06)**	0,08	(0,06)	0,08	(0,06)
	Seksse (1=jongens)	-1,06	(0,13)***	-0,99	(0,14)***	-1,03	(0,13)***	-0,94	(0,12)***	-0,94	(0,12)***
	Authoritatieve opvoedingsstijl	0,70	(0,06)***	0,53	(0,06)***	0,29	(0,06)***	0,23	(0,05)***	0,23	(0,05)***
	Toezicht huiswerk maken	-0,79	(0,06)***	-0,55	(0,06)***	-0,43	(0,06)***	-0,35	(0,05)***	-0,35	(0,05)***
	Godsdienstigheid gezin van herkomst	0,38	(0,07)***	0,39	(0,09)***	0,24	(0,08)**	0,18	(0,08)*	0,18	(0,08)*
	<i>Leerlingenkenmerken</i>										
	Rondhangen met vrienden			-0,34	(0,06)***	-0,24	(0,06)***	-0,19	(0,06)**	-0,19	(0,06)**
	Tijd besteed aan hobby's			0,53	(0,06)***	0,31	(0,06)***	0,37	(0,06)***	0,36	(0,06)***
	Parttime werk			-0,25	(0,06)**	-0,20	(0,06)**	-0,11	(0,06)*	-0,11	(0,06)*
	Zelfbeeld			0,50	(0,06)***	0,34	(0,06)***	0,29	(0,06)***	0,30	(0,06)***
	Mening over klasgenoten			0,38	(0,06)***	0,23	(0,06)***	0,14	(0,06)*	0,14	(0,06)*
Mening over leraren en schoolregels			0,13	(0,06)*	0,16	(0,06)**	0,17	(0,06)**	0,17	(0,06)**	
Uitstellen van huiswerk			-0,07	(0,06)	-0,14	(0,06)*	-0,05	(0,06)	-0,05	(0,06)	
Aantal dagen per week waarop huiswerk gemaakt			0,39	(0,07)***	0,34	(0,06)***	0,10	(0,06)	0,10	(0,06)	
Non-verbale intelligentie			0,43	(0,04)***	0,12	(0,04)**	0,04	(0,04)	0,04	(0,04)	
Leerling doet (vrijwilligers) taken in kerke			0,92	(0,23)***	0,66	(0,22)**	0,68	(0,21)**	0,68	(0,21)**	
<i>Religiositeit leerling</i>											
religieus - actief			-0,41	(0,30)	-0,19	(0,28)	-0,10	(0,27)	-0,10	(0,27)	
religieus - passief			-1,02	(0,35)	-0,59	(0,32)	-0,54	(0,31)	-0,55	(0,31)	
gematigd - actief			-1,19	(0,22)	-0,89	(0,20)	-0,67	(0,19)	-0,69	(0,19)	
gematigd - passief			-1,04	(0,16)	-0,64	(0,14)	-0,50	(0,14)	-0,51	(0,14)	
seculier - actief			-1,81	(0,32)	-1,46	(0,30)	-1,10	(0,08)	-1,12	(0,28)	
<i>(NB: de referentiecategorie is seculier - passief)</i>											
<i>Eerdere prestaties en significante interactie-effecten</i>											
Score taaltoets bij intrrede voorgezet onderwijs			1,49	(0,10)***	1,54	(0,08)***	0,98	(0,10)***	0,97	(0,10)***	
Score toets informatieverwerking bij intrrede v.o.			-0,43	(0,11)***	-0,43	(0,11)***	-0,41	(0,11)***	-0,41	(0,11)***	
(seksse)*(score taaltoets bij intrrede v.o.)			0,20	(0,05)***	0,15	(0,05)***	0,15	(0,05)***	0,16	(0,05)**	

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001; N = 6.087 leerlingen en 149 scholen

Tabel 6, vervolg

model	variabele	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	B	(SE)	
4	<i>Contextuele kenmerken school</i>									
	Schooltype									
	IVBO	-4,12	(0,32)	-4,07	(0,32)					
	VBO	-2,25	(0,20)	-2,22	(0,20)					
	VBO/MAVO	-0,05	(0,46)	0,03	(0,46)					
	HAVO	1,73	(0,20)	1,73	(0,20)					
	HAVO/VWO	2,41	(0,43)	2,36	(0,43)					
	VWO	2,83	(0,22)	2,82	(0,22)					
		(NB: de referentiecategorie is MAVO)								
4A	<i>Percentage allochtone leerlingen (log)</i>									
	Interactie (schooltype)*(% allochtone leerlingen)									
	Schoolgrootte (log)	0,02	(0,17)	0,03	(0,17)					
	Interactie (schooltype)*(schoolgrootte)	-0,61	(0,18)***	-0,58	(0,18)***					
		-0,70	(0,17)***	-0,71	(0,17)***					
		0,61	(0,15)***	0,63	(0,16)***					
	Richting van de school	0,40	(0,38)							
	openbaar	0,38	(0,55)							
	algemeen-bijzonder	-1,60	(0,58)							
	interconfessioneel	-0,35	(0,35)							
4B	<i>Interactie (schooltype)*(schoolgrootte)</i>									
	protestant	-2,52	(0,92)							
	reformatorisch	-1,33	(0,84)							
	gereformeerd-vrijgemaakt									
	(NB: de referentiecategorie is rooms-katholiek)									
4B	<i>Functionele gemeenschap</i>									
	Waardengemeenschap	0,67	(0,41)							
Intercept	<i>Waardengemeenschap</i>									
		-1,28	(0,55)*							
Intercept			21,93	(0,26)	22,48	(0,24)	22,46	(0,18)	22,83	(0,26)

* = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001; N = 6.087 leerlingen en 149 scholen

7. Conclusies

7.1 Functionele gemeenschap of godsdienstigheid?

Scholen in Nederland verschillen naar de mate waarin ze zijn ingebed in een functionele gemeenschap of een waardengemeenschap. Voor gereformeerd-vrijgemaakte scholen geldt dat beide het geval is. Scholen uit deze sector scoren in vergelijking met andere richtingen hoog met betrekking tot de mate van sociale integratie rond de school. Bovendien kenmerkt deze sector zich door een relatief uniform waardensysteem dat de gemeenschap rond de school met de school verbindt. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek, waarin de gereformeerde onderwijsrichting, met name vanwege de nauwe relatie met één kerkgenootschap, als een klassieke zuil getekend wordt (Dijkstra, 1992). Ook reformatorische scholen maken zonder uitzondering deel uit van waardengemeenschappen maar kunnen in veel mindere mate als functionele gemeenschappen worden beschouwd. De mate van sociale integratie is er beduidend minder. Functionele gemeenschappen en waardengemeenschappen blijken elkaar slechts gedeeltelijk te overlappen. Scholen van openbare, algemeen-bijzondere, rooms-katholieke, interconfessionele en protestants-christelijke signatuur scoren gemiddeld genomen veel lager op zowel het kenmerk functionele gemeenschap als op het kenmerk waardengemeenschap.

Leerlingen op gereformeerd-vrijgemaakte en reformatorische scholen zijn voornamelijk afkomstig uit gezinnen met een godsdienstige achtergrond. Op scholen van andere richtingen is dat veel minder het geval, ook voor wat betreft scholen met een andere confessionele signatuur. In overeenstemming met de bevindingen uit ander onderzoek (Vreeburg, 1993) vallen daarbij vooral de katholieke scholen op die zich in dit opzicht maar weinig van openbare en algemeen-bijzondere scholen onderscheiden.

Daarmee blijken de godsdienstige kenmerken van de leerlingenpopulatie van een school en het kenmerk functionele gemeenschap ook in de Nederlandse situatie nauw met elkaar vervlochten te zijn. Dat illustreert nog eens de probleemstelling van onze studie. Hoewel Coleman en Hoffer (1987) de gunstige resultaten van de katholieke onderwijssector in de Verenigde Staten met de functionele-gemeenschaptheorie toeschrijven aan de sociale integratie op en rond katholieke scholen, beschikten zij niet over een directe maat voor sociale integratie, en baseren zich op kerklidmaatschap en kerkbezoek als proxy voor de mate van integratie. In hoeverre de samenhang met schoolprestaties echter aan godsdienst als bedding voor sociale integratie, dan wel aan een intrinsiek effect van godsdienst, toegeschreven moet worden, kan dan niet worden bepaald.

De hier ter beschikking staande data bieden de mogelijkheid een zelfstandig godsdienst-effect van het veronderstelde functionele-gemeenschapeffect te onderscheiden. Onze resultaten laten dan zien dat, althans in de Nederlandse situatie, niet van een samenhang tussen functionele gemeenschap en schoolsucces sprake is. In een multiniveau-model waarin een (van godsdienst onafhankelijke) maat voor sociale integratie is opgenomen, en nadat voor godsdienstige achtergrond is gecontroleerd, wordt geen significant effect van de functionele gemeenschap gevonden. Wel hebben de variabelen godsdienstigheid van het gezin van her-

komst, het verrichten van kerkelijke taken door de leerling en de religiositeit van de leerling een significant effect op schoolprestaties. Het effect van de religiositeit van de ouders en het verrichten van taken door de leerling is positief, terwijl het verband tussen prestaties en de religiositeit van de leerling afhankelijk lijkt te zijn van de godsdienstige coherentie in het leven van de leerling (betere resultaten van religieus-actieve en seculier-passieve leerlingen). Op basis van deze bevindingen zou de hypothese dat de mate waarin een school is opgenomen in een functionele gemeenschap invloed heeft op schoolprestaties, dus verworpen moeten worden. De hypothese dat de godsdienstige achtergrond van leerlingen een effect heeft op schoolprestaties, wordt door onze bevindingen ondersteund.

In beide gevallen is overigens nuancerend op zijn plaats. De analyses waarvan hier verslag is gedaan, hebben betrekking op de scores op een toets tekstbegrip. Dat is slechts een van de mogelijke indicatoren uit het bredere domein van schoolsucces. Een verdere toetsing van de functionele-gemeenschaptheorie op basis van andere afhankelijke variabelen lijkt daarom verstandig. Onder meer schooluitval, doubleren en vertraging lijken dan belangrijke criteria. Zo laat een studie van Teachman, Paasch en Carver (1997) zien dat sociaal kapitaal een belangrijke rol speelt bij het vermijden van schooluitval. Die bevinding is in overeenstemming met Coleman en Hoffer (1987) die vooral bij het vermijden van drop-out sterke effecten van functionele gemeenschappen rapporteren. Ook Nederlands onderzoek wijst uit dat van functionele gemeenschappen wellicht in de eerste plaats een 'vangnet-effect' kan worden verwacht dat achterblijven en schooluitval tegengaat (Bosker, Dijkstra & Peschar, 1996).

7.2 Waardengemeenschap en religieuze congruentie

Tenslotte gaan we nog kort in op de betekenis van onze resultaten voor de hypothese dat een waardengemeenschap samenhangt met de prestaties van leerlingen. Hoewel de effecten van godsdienst die we in onze analyses vinden complex zijn, beperken we ons hier tot het punt van religieuze congruentie en de waardengemeenschap.³

Onze analyses laten in eerste instantie zien dat leerlingen op scholen die zijn ingebed in een waardengemeenschap beter presteren dan leerlingen die niet in een dergelijke gemeenschap zijn opgenomen (zie tabel 5). Wanneer de overige kenmerken van leerlingen, gezinnen en de context van de school constant worden gehouden, blijkt het effect van de waardengemeenschap op prestaties echter negatief te zijn (zie tabel 6). Voor een beoordeling van de invloed van waardengemeenschappen maakt het dus uit of de schoolprestaties netto of bruto zijn gemeten. Afgezien van een mogelijk mediërend effect van de richting van de school (zie paragraaf 6.2) geven de hier gerapporteerde resultaten echter in beide gevallen steun aan de verwachting dat er een samenhang bestaat tussen schoolprestaties en de mate waarin een school is opgenomen in een waardengemeenschap en sprake is van religieuze of levensbeschouwelijke congruentie rond de school. In de aard van een dergelijk effect zou verder onderzoek meer inzicht kunnen verschaffen.

Het belang van religieuze congruentie lijkt ook elders in onze resultaten naar voren te komen. Op leerlingniveau vallen twee groepen leerlingen op door hun goede prestaties, name-

lijk religieuze leerlingen die geregeld de kerk bezoeken, en seculiere leerlingen die niet kerkelijk actief zijn. De andere categorieën presteren een stuk slechter op de toets tekstbegrip. Hierbij springen vooral de slechte prestaties van seculiere leerlingen die toch geregeld de kerk bezoeken eruit. Deze bevindingen zouden eveneens vanuit het oogpunt van congruentie begrepen kunnen worden. De twee eerstgenoemde groepen hebben gemeenschappelijk dat godsdienstigheid en kerkelijke activiteiten overeenstemmen, en beide hoog dan wel laag of afwezig zijn. Die aansluiting is veel minder het geval bij niet-gelovige leerlingen die niettemin met enige regelmaat naar de kerk gaan. Deze groep leerlingen presteert het slechtst op de toets tekstbegrip. Uit tabel 5 kan worden afgelezen dat de prestaties van deze groep het meest achterblijft op waardengemeenschap-scholen, wat opnieuw wijst in de richting van het belang van religieuze congruentie. Naast het belang van overeenstemming van de godsdienstige kenmerken van de leerling en die op en rond de school in waardengemeenschappen, laten onze bevindingen zien dat verder onderzoek naar de betekenis van religieuze congruentie ook op individueel niveau van belang is.

Bijlage 1

Multiniveau-analyse: variantiecomponenten op individueel en schoolniveau, deviantie en afname van deviantie bij de modellen in tabel 6 (N=6.087 leerlingen en 149 scholen)

Model met toevoeging van:	Variantiecomponenten			Afname van deviantie ten opzichte van voorgaande model		
	individueel	school	Deviantie			
0 Leeg	24,3	13,1	37.130,2			
1 Structurele en gezinskenmerken	22,1	8,4	36.502,9	627,3	(df=7)	$p < 0,001$
2 Leerlingkenmerken	20,1	6,0	35.881,3	621,6	(df=15)	$p < 0,001$
3 Aanvankelijke prestaties	17,0	2,6	34.771,0	1110,3	(df=4)	$p < 0,001$
4 Schoolcontext kenmerken						
4A Richting van de school	15,6	2,0	34.249,4	521,6	(df=16)	$p < 0,001$
4B Functionele en waardengemeenschap	15,6	2,2	34.258,8	512,2	(df=12)	$p < 0,001$

Noten

1. Beide auteurs zijn verbonden aan het ICS en de vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Een eerdere versie van dit artikel werd gepresenteerd op het 14th World Congress of Sociology 1998 te Montreal en de Onderwijs-researchdagen 1999 te Nijmegen. Met dank aan de participanten van de Sociology of Education Brown Bag Lunches 1998/99 van de University of Wisconsin-Madison en de University of Chicago, en de

- leden van de SISWO Werkgroep Sociale Stratificatie en Mobiliteit. Correspondentie richten aan: ICS/Sociologie, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 31, 9712 TG Groningen. E-mail: a.b.dykstra@ppsw.rug.nl, d.r.veenstra@ppsw.rug.nl.
2. De studie van Ter Bogt (1999) gaat nog een stap verder en stelt de relatie tussen calvinisme en arbeidsethos ter discussie met de stelling dat het arbeidsethos in Nederland niet afhankelijk is van

- de verbreiding van het protestantisme in Nederland (zie voor het debat rond de Weber-these bijvoorbeeld Winckelmann, 1978).
3. Voor een verdere bespreking van de resultaten met betrekking tot het verband tussen godsdienst en schoolprestaties verwijzen we naar Veenstra & Dijkstra (1998).

Literatuur

- Bogt, T. ter (1999). *Werk! Twee studies naar arbeidsethos in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bosker, R.J., Dijkstra, A.B. & Peschar, J.L. (1996). *Social capital and educational opportunities. Effects of functional communities in the Netherlands*. Unpublished paper. Groningen: Department of Sociology, University of Groningen.
- Brandsma, H.P., Lugthart, E. & Werf, M.P.C. van der (1997). *Beschrijving van de school- en docentkenmerken in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs: Een analyse op de eerste meting van VOCL'93*. Enschede/Groningen: OCTO/GION.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryk, A.S., Lee, V.E. & Holland, P.B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J.S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Creemers, B. & Reezigt, G.J. (1999). The concept of vision in educational effectiveness theory and research. *Learning Environment Research*, 2, 107-135.
- Dijkstra, A.B. (1992). *De religieuze factor. Onderwijskansen en godsdienst*. Nijmegen: ITS.
- Dijkstra, A.B. (1997). Gemeenschappen rond scholen? In A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R.H. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs* (pp. 290-320). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A.B. & Laarhoven, P. van (1990). Een religieuze factor in opvoedingsstijlen? *Sociologische Gids*, 5, 320-332.
- Dijkstra, A.B. & Peschar, J.L. (1996). Religious determinants of academic attainment in the Netherlands. *Comparative Education Review*, 40, 47-65.
- Durkheim, E. (1897) [1951]. *Suicide*. New York: Free Press.
- Knippenberg, H. (1986). *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Liere, C. van (1990). *Lastige leerlingen*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Liere, C. van, & Maas, C.J.M. (1994). Oudergemeenschappen en onderwijs. *Comenius*, 14, 83-99.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- Morgan, S.L. & Sørensen, A.B. (1997). *Parents 'friends and friends' parents: Network components of social closure and their effects on learning*. Paper presented at the meetings of the ASA, Toronto, Canada.

- Slik, F. van der, Felling, A. & Peters, J. (1996). De godsdienstigheid van ouders en de opvoeding van hun kinderen. *Sociologische Gids*, 43, 246-263.
- Teachman, J.D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75, 1343-1359.
- Veenstra, R.R. (1999). *Leerlingen – klassen – scholen. Prestaties en eisen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Veenstra, R.R. & Dijkstra, A.B. (1998). *Within Private Schools. The Effect of Religiosity on Scholastic Achievement in Secondary Education*. Paper presented at the 14th World Congress of Sociology, Montreal.
- Veenstra, R.R. & Kuyper, H. (1998). Effectieve leerlingen en gezinnen. De invloed van structurele en culturele leerling- en gezinskenmerken op prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens & Maatschappij*, 73 (4), 353-373.
- Voert, M. ter (1994). *Religie en het burgerlijk-kapitalistische ethos*. Nijmegen: ITS.
- Vreeburg, B.A.N.M. (1993). *Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: De Horstink.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Winckelmann, J. (Hrsg.) (1978). *Die Protestantische Ethik. Kritiken und Antikritiken*. Gütersloh: Mohn.
- Zern, D.S. (1989). Some connections between increasing religiousness and academic accomplishment in a college population. *Adolescence*, 24, 141-154.