



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Etnische ongelijkheid in het onderwijs

Agirdag, O.; Korkmazer, B.

**Publication date**

2015

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Armoede en sociale uitsluiting: jaarboek 2015

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. van der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: jaarboek 2015* (pp. 231-249). (Armoede en sociale uitsluiting; No. 24). Acco. <https://www.acco.be/nl-be/items/9789462922532/Armoede-en-Sociale-Uitsluiting>

**General rights**

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), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Etnische ongelijkheid in het onderwijs

*Orhan Agirdag en Burcu Korkmazer*

### 1. Inleiding<sup>1</sup>

Etnische diversiteit is op zich een rijkdom voor de samenleving. Toch brengt etnische diversiteit ook nieuwe uitdagingen met zich mee, zoals ongelijkheid in het onderwijs. Aangezien het aantal gekleurde<sup>2</sup> leerlingen sterk toeneemt op onze schoolbanken en onderwijs steeds belangrijker wordt, impliceert dit dat de toekomst van onze samenleving – zowel in termen van economische groei als in termen van sociale cohesie – sterk zal afhangen van hoe men het diversiteitsvraagstuk zal beantwoorden (Geldof, 2013).

Er is in België heel wat onderzoek gevoerd naar de etnische ongelijkheid binnen het onderwijs. Die studies maken doorgaans gebruik van geavanceerde kwantitatieve technieken zoals multilevelregressie, ‘propensity score matching’ en groeicurveanalyses (zie bijvoorbeeld Belfi, Goos, Pinxten e.a., 2014; Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011). Er zijn ook heel wat kwalitatieve studies uitgevoerd die ons informeren over de processen waarlangs ongelijkheid zich reproduceert (bijvoorbeeld Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014; Van Praag, 2013). In deze studie zetten we echter een stap terug. Het werd ons immers duidelijk dat gespecialiseerd onderzoek, dat vaak gebruik maakt van geavanceerde methoden, soms heel fundamentele gegevens kan overschaduwen. Het zijn die fundamentele issues die centraal staan in deze studie.

Ten eerste merken we op dat eerdere studies vooral gebruik maken van multivariate regressieanalyses bij het onderzoeken van etnische ongelijkheid in het onderwijs. Hierdoor krijgen we voornamelijk een beeld over de mate van etnische ongelijkheid wanneer talrijke factoren constant worden gehouden. Vaak controleert men voor variabelen waarvan de theoretische relevantie niet wordt gespecificeerd (zie bijvoorbeeld een studie van De Heus & Dronkers, 2010, waarbij ongeveer twintig variabelen zijn opgenomen in het regressiemodel). Hoewel het analytisch gezien belangrijk kan zijn om na te gaan welke variabelen de sterkste nettosamenhang vertonen met onderwijsprestaties, staat die ‘analytische realiteit’ ver van de werkelijkheid. In dit onderzoek willen we daarom ten eerste nagaan hoe groot de etnische kloof in het onderwijs nu in werkelijkheid is.

Ten tweede, uit eerdere studies weten we dat etniciteit of land van herkomst van de leerlingen gerelateerd is aan de onderwijsprestaties, ook na een controle voor de ‘so-

ciale klasse'-achtergrond van de leerlingen (zie Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011). Door te controleren voor sociale klasse, weten we echter nog niet hoe de intersecties of het samenspel tussen etniciteit en sociale klasse gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties van de leerlingen. De vraag is dus of de etnische ongelijkheid afhankelijk is van de 'sociale klasse'-achtergrond van de leerlingen en of de etnische kloof even groot is voor de leerlingen uit verschillende sociale klassen. Hoewel vooral onderzoekers uit de kwalitatieve onderzoekstraditie het belang van intersectionaliteit benadrukken (zie bijvoorbeeld Longman & De Graeve, 2014), kan dat eveneens gebeuren met kwantitatieve analyses. Het nagaan van het samenspel tussen sociale klasse en etniciteit is dus de tweede focus van de voorliggende studie.

Daarnaast is recentelijk de discussie opgeleaid over de rol van cognitieve vaardigheden in het debat rond gelijke kansen doordat enkele Vlaamse psychologen de factor 'aanleg' weer op de agenda hebben willen plaatsen. Volgens hen is sociale ongelijkheid in eerste instantie een kwestie van verschillen in de cognitieve aanleg.<sup>3</sup> Hoewel het niet met zoveel woorden gezegd wordt, wordt hiermee gesuggereerd dat gekleurde leerlingen slechter presteren in het onderwijs omdat ze 'dommer' zijn. Die claims worden echter zelden met eigen empirische studies gestaafd. Het gaat dus vooral over ideologisch gekleurde uitlatingen in de (sociale) media. Wij zijn er echter van overtuigd dat empirische evidentie nodig is vooraleer dergelijke geladen meningen verspreid kunnen worden. Meer nog, zelfs met empirische evidentie is voorzichtigheid aangeraden. De intersectie tussen etniciteit en cognitieve vaardigheden van de leerlingen in relatie tot onderwijsprestaties vormt daarom de derde focus van deze studie.

Een laatste punt dat we in deze studie behandelen, is de rol van de thuistaal. Het feit dat vele gekleurde leerlingen thuis een andere taal spreken, wordt vaak aangegrepen als de ultieme verklaring van etnische ongelijkheid in het onderwijs (Agirdag, 2015). Empirische resultaten hierover zijn echter gemengd. Bovendien controleren bestaande studies vooral voor thuistaal, terwijl het samenspel tussen thuistaal en etniciteit bijna geen aandacht krijgt. Nochtans spreekt een belangrijke groep van autochtone leerlingen ook een andere taal thuis – voornamelijk Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel – terwijl er heel weinig gekend is over de onderwijsprestaties van die leerlingen. Het lijkt wel dat het belang van de thuistaal enkel in relatie tot gekleurde leerlingen wordt aangehaald. Het opvullen van die lacune is de laatste onderzoeksfocus van deze studie.

In de volgende paragrafen zullen we eerst stilstaan bij de beleidscontext om aan te geven welk beleid er al gevoerd is in België met betrekking tot de etnische ongelijkheid in het onderwijs. Vervolgens zullen we een theoretisch kader schetsen waarmee de empirische resultaten kunnen worden geïnterpreteerd. Daarna doorlopen we de resultaten van bestaande Belgische studies op dat vlak. Nadat we de gehanteerde methodologie en de empirische resultaten besproken hebben, eindigen we dit hoofdstuk met een conclusie.

## 2. Beleidscontext

De voorbije decennia zijn er verschillende beleidsinstrumenten ingezet die als doelstelling hadden om etnische ongelijkheid in het onderwijs te reduceren. Het belangrijkste beleidsinstrument is wellicht de financiële gewichtenregeling, waarbij scholen extra financiële middelen krijgen op basis van de sociale en etnische samenstelling van de leerlingengroep. Vanaf 1991 werden de verschillende financiële regelingen samengevoegd in het Gelijke Onderwijskansen (GOK)-decreet van 2002. Dat GOK-decreet houdt in dat er extra financiering wordt toegekend aan de scholen op basis van het percentage indicatorleerlingen. Hierbij wordt een drempel van minimaal 10% indicatorleerlingen gehanteerd. Om te bepalen of een leerling een indicatorleerling is, wordt er gekeken naar het opleidingsniveau van de moeder, het inkomen van het gezin en de thuistaal van de leerlingen (die laatste fungeert als een proxy voor etniciteit). Scholen kunnen grotendeels zelf beslissen hoe ze die middelen aanwenden (Ooghe, 2013). Momenteel (eind 2015) zijn er echter plannen om de extra financiering terug te schroeven, maar niets staat nog vast. Vanaf de jaren 2000 hebben beleidsmakers ook geprobeerd om maatregelen te nemen om de omvang van schoolsegregatie terug te dringen. Men gaat er immers van uit dat het bestaan van 'zwarte scholen' of 'concentratiescholen' negatieve gevolgen heeft voor de sociale integratie en de academische prestaties van de leerlingen.<sup>4</sup> Spreiding is echter niet vanzelfsprekend gezien de vrijheid van schoolkeuze. In 1993 werd in Vlaanderen de zogenaamde non-discriminatieverklaring getekend, die inhield dat de onderwijskoepels zich zouden inzetten voor een betere spreiding van gekleurde leerlingen. De non-discriminatieverklaring heeft echter weinig impact gehad omdat het een vrijwillige overeenkomst was zonder harde (financiële of juridische) instrumenten. Dat veranderde met het GOK-decreet. Een van de doelstellingen van dat decreet was eveneens het verminderen van schoolsegregatie door een betere spreiding van de leerlingen. Hiervoor werden de inschrijvingsregels en voorrangregels aangepast. Anno 2015 geldt de zogenaamde 'dubbele contingentering'. Dat betekent dat scholen voorrang moeten verlenen aan indicatorleerlingen of niet-indicatorleerlingen, naargelang de samenstelling van de school en de regio. De doelstelling hiervan is om de sociale mix in de scholen te versterken en segregatie te vermijden. Om toezicht te houden op de correcte uitvoering van het decreet werden lokale overlegplatforms opgericht (zie Agirdag, Nouwen, Mahieu e.a., 2012 ). Ook werd Intercultureel Onderwijs (ICO) vanaf de jaren 1980 gepromoot. Hiervoor zouden de overwegend 'witte' curricula aangepast worden aan de realiteit van de multiculturele samenleving. Dat werd gezien als een belangrijk middel om interculturele tolerantie te kweken bij de leerlingen. Het was eveneens de bedoeling om de onderwijsprestaties van gekleurde leerlingen te verbeteren door een betere betrokkenheid bij het onderwijs te realiseren (Verlot & Sierens, 1997). Hoewel ICO geen vak apart vormt, is het anno 2015 vervat in de eindtermen van het onderwijs. Relevante eindtermen voor het lager onderwijs zijn "Leerlingen kunnen illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten" (Eindterm 4.8); "Leerlingen kunnen illustreren dat arbeidsmigratie en het probleem van vluchtelingen een rol heb-

ben gespeeld bij de ontwikkeling van onze multiculturele samenleving" (Eindterm 4.11) en "Leerlingen zien in dat racisme vaak gebaseerd is op onbekendheid met en vrees voor het vreemde" (Eindterm 4.12). Recentelijk zien we dat de aandacht voor ICO grotendeels naar de achtergrond wordt verschoven en steeds meer vervangen wordt door 'burgerschapsonderwijs'. Het is ook de vraag of die eindtermen zullen overleven na de recent geplande hervormingen van de eindtermen.

Beleidsmakers hebben de kwestie van taal altijd als een prioriteit behandeld omdat vele gekleurde leerlingen in gezinnen opgroeien waar geen Nederlands wordt gesproken. We kunnen die beleidsinitiatieven samenvatten onder twee noemers: eentalige taalremediëring versus meertalige taalvalorisering. Taalremediëringsprogramma's zijn primair gericht op het aanleren en remediëren van de kennis van het Nederlands. Men gaat er immers van uit dat een betere beheersing van de Nederlandse taal een voorwaarde is voor goede onderwijsprestaties. Er is wel een onderscheid tussen de 'sink or swim'-benadering en de 'pull-out'-benadering. In de 'sink or swim'-benadering krijgen anderstalige leerlingen geen specifieke taalondersteuning. Die leerlingen worden ondergedompeld in een Nederlandstalig 'taalbad' en men verwacht dat de maximale blootstelling aan het Nederlands zal resulteren in een betere kennis van de taal. Hierbij wordt het spreken van een vreemde moedertaal sterk afgeraden en in bepaalde scholen wordt het ook formeel verboden (of zelfs bestraft). In de 'pull-out'-benadering krijgen anderstalige leerlingen specifieke taalondersteuning. Die leerlingen worden individueel of in kleine groepen uit de reguliere klassen genomen en ze krijgen taallessen door een specifieke taalleerkracht. Hoewel de 'pull-out'-benadering een zekere didactische methode volgt, is ze niet vrij van kritiek gebleven. Namelijk, hoe meer schooltijd anderstalige leerlingen spenderen aan het leren van het Nederlands op zich, hoe minder tijd ze over hebben om leerinhouden zelf te leren. Wanneer leerlingen uit hun klassen genomen worden, gaan de reguliere lessen immers gewoon door (zie Agirdag, 2015). Een tweede beleidsspoor is meertalige taalvalorisering. De verschillende vormen van taalvalorisering hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat de moedertalen van anderstalige leerlingen niet worden uitgesloten, maar als een onderdeel van het curriculum worden opgenomen. Taalvalorisering kent verschillende uitvoeringsvormen zoals het moedertaalonderwijs, taalsensibiliseringsprogramma's en tweetalige instructie. Toch werd er in Vlaanderen vooral ingezet op het moedertaalonderwijs. Dat werd 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur' (OETC) genoemd. De benaming 'OETC' is vrij ongelukkig gekozen. OETC was immers zelden gericht op de cultuur van de anderstalige leerlingen, maar eerder op hun taal. Bovendien betekende OETC ook niet dat er onderwijs werd gegeven in een taal, maar dat de talen zelf werden onderwezen. Meertalige instructie van reguliere vakken kwam dus zelden voor. OETC is wellicht een van de oudste maatregelen die de beleidsmakers genomen hebben. Toch werd OETC beleidsmatig nooit volledig ondersteund en geïntegreerd in het reguliere curriculum. De programma's werden bovendien vaak gefinancierd door de landen van herkomst van de leerlingen. Vanaf de jaren 2000 kwam OETC helemaal onder vuur te liggen en werden bijna alle OETC-beleidsinitiatieven beëindigd (Sierens, 2010).

### 3. Theorie

Er zijn verschillende theorieën waarmee we de etnische ongelijkheden in onderwijsprestaties kunnen kaderen. De meeste van die theorieën kunnen ondergebracht worden in twee brede categorieën: het deficit-denken en het differentie-denken.

#### 3.1 Het deficit-denken

Het deficit-denken kan omschreven worden als de overtuiging dat de etnische ongelijkheid in het onderwijs veroorzaakt wordt door de tekorten die gekleurde leerlingen hebben. De gedachte is dat gekleurde kinderen slechter presteren op school omdat de gezinnen waarin ze opgroeien, hun onvoldoende normen, waarden, kennis en attituden meegeven. Autochtone/blanke leerlingen zouden die bagage wel hebben. De vermeende tekorten zouden liggen op verschillende terreinen, bijvoorbeeld op het vlak van taal ('ze hebben een taalachterstand'), op het vlak van religie ('de islam heeft minder respect voor het onderwijs') of culturele opvattingen ('ze waarderen het onderwijs niet'). Dergelijke negatieve stereotyperingen gaan vaak samen met de idealisering van de dominante cultuur. Die laatste wordt gezien als zijnde 'neutraal'. De implicatie hiervan is dat schoolsucces voor gekleurde leerlingen afhankelijk wordt geacht van de mate waarin zij – en hun ouders – erin slagen om de heersende taal, waarden en normen over te nemen (zie ook Van Avermaet & Sierens, 2010).

Een variant van het deficit-denken is het biologisch deficit-denken, dat verwant is aan de rassenleer die gepropageerd werd in nazi-Duitsland, maar zijn wortels heeft in het zogenaamde wetenschappelijk racisme van de negentiende eeuw. Hierbij vertrekt men van het idee dat bepaalde rassen of etnische groepen genetisch gezien minder intelligent zijn (een lager IQ hebben), wat resulteert in slechtere onderwijsprestaties. Het biologisch deficit-denken is na de Tweede Wereldoorlog in diskrediet geraakt. Vandaag steunt het deficit-denken dus minder op vermeende biologische of genetische tekorten, maar vooral op de vermeende culturele, religieuze en talige tekorten die worden aangehaald om de onderwijsachterstanden van gekleurde leerlingen te kunnen verklaren. De sociolinguïstische theorie van Basil Bernstein (1971) is eveneens een voorbeeld van het deficit-denken. Volgens Bernstein worden kinderen uit minder welgestelde gezinnen anders opgevoed en hebben ze hierdoor een andere vorm van taalgebruik ('codes') dan kinderen uit de hogere klassen. Bernstein maakt onderscheid tussen twee vormen van taalgebruik: een 'uitgebreide code' en een 'beperkte code'. De beperkte code is contextgebonden en hierdoor minder geschikt voor abstracte leerprocessen. De uitgebreide code is universeel en daarom meer geschikt voor de onderwijsleerprocessen. Volgens Bernstein beheersen kinderen uit de hogere klassen zowel de beperkte code als de uitgebreide code. Daarentegen zouden kinderen uit minder welgestelde gezinnen enkel de beperkte code beheersen. Het is dus de talige beperking van de kinderen die volgens Bernstein die onderwijsachterstand met zich meebrengt.

### 3.2 Het differentie-denken

Tegenover het deficit-denken staat het differentie-denken of het verschil-denken. In het differentie-denken worden de verschillen tussen blanke en gekleurde leerlingen niet op voorhand beoordeeld als gebreken van gekleurde leerlingen, maar worden ze eerder als neutrale verschillen beschouwd. Vanuit het perspectief van het verschil-denken hebben gekleurde leerlingen dus geen taalachterstand omdat ze thuis een andere taal spreken, maar wel een ander talig repertoire.

Toch kunnen die neutrale verschillen resulteren in ongelijkheid in academische prestaties. Hoe dan wel? Ten eerste, doordat er een mismatch is tussen de sociale, culturele en communicatieve bagage van de leerlingen en de voorkeuren van de onderwijsorganisaties en onderwijzers. De talen die gekleurde leerlingen spreken, hun religieuze kennis, het type humor dat ze waarderen, de specifieke muziek waarnaar ze luisteren, de tv-series en de films die ze bekijken, hun culturele en historische erfgoed, kortom heel hun culturele bagage krijgt immers weinig plaats en wordt amper gevaloriseerd in de meeste scholen. De culturele mismatch tussen de leerlingen en de school gaat ten koste van het gevoel van zich thuis voelen op de school ('sense of school belonging') bij leerlingen van wie de culturele bagage geen ruimte krijgt binnen het curriculum (zie ook Agirdag, Jordens & Van Houtte, 2014). Socioloog Pierre Bourdieu maakte een vergelijkbaar punt met betrekking tot onderwijsongelijkheid in relatie tot sociale klasse:

*"Our own pedagogical tradition is in fact [...] only there for the benefit of pupils who are in the particular position of possessing a cultural heritage conforming to that demanded by the school [...] The culture of the élite is so near to that of the school that children from the lower middle class [...] can only acquire with great effort something which is given to the children of the cultivated classes"* (Bourdieu, 1974, p. 38-39).

In geval van gekleurde leerlingen is het echter zo dat zelfs indien ze van een hogere sociale klasse afkomstig zijn, hun culturele achtergrond nog steeds weinig voorkomt op school (zie Agirdag, Merry & Van Houtte, 2015).

Vanuit een differentieperspectief is zowel het biologische deficit-denken als de culturele variant van het deficit-denken problematisch. Want wanneer neutrale verschillen als gebreken van gekleurde leerlingen worden voorgesteld, heeft dat als gevolg dat er negatieve stereotypen ontstaan ten aanzien van die bevolkingsgroepen. Zelfs indien dergelijke stereotypen geen basis in de realiteit hebben, kunnen ze werkelijke negatieve gevolgen hebben wanneer ze geactiveerd worden. Dat wordt voorspeld door de 'Stereotype Threat'-theorie (Steele & Aronson, 1995). Volgens die theorie veroorzaken negatieve stereotypen een gevoel van onzekerheid en angst bij de individuen die tot de gestigmatiseerde groepen behoren. Door die angst of dat onzekerheidsgevoel gaan die individuen niet optimaal functioneren wanneer ze geconfronteerd worden met dergelijke stereotypen. Maar door slechter te presteren, bevestigen ze wel de negatieve stereotypen die bestaan over hun eigen groep. Dat brengt hen in een vicieuze cirkel. Experimentele studies hebben dat mechanisme meermaals aangetoond. Zo bleek dat

twee groepen van zwarte studenten die eenzelfde test moesten afleggen, verschillend scoorden naargelang de expliciete confrontatie met een stereotype. Een van de groepen kreeg namelijk de instructie dat het de bedoeling was om na te gaan of zwarte leerlingen minder intellectuele vermogens hebben dan witte leerlingen. De andere groep kreeg een neutrale instructie. Door enkel en alleen een stereotype te activeren in de instructie van een test, scoorden gekleurde leerlingen minder op die test (Steele & Aronson, 1995). Wanneer neutrale verschillen als tekorten van gekleurde leerlingen worden voorgesteld, kan dat eveneens een trigger zijn van lage verwachtingen bij leraren over de capaciteiten van gekleurde leerlingen. Lagere verwachtingen bij leraren kunnen echter negatieve gevolgen hebben voor de leerlingen. Wanneer leraren immers lagere verwachtingen hebben van bepaalde leerlingen, zullen ze hun minder aandacht geven of hun minder aan het woord laten. Dat gebeurt vaak onbewust, maar de gevolgen zijn daardoor niet minder erg. Door lagere verwachtingen komen de gekleurde leerlingen wederom in een spiraal van slechtere onderwijsprestaties terecht (zie ook Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013). Hoe het deficit-denken een impact heeft op leraren en hun verwachtingen, kan geïllustreerd worden op basis van de volgende case die recentelijk verscheen in het tijdschrift *Klasse voor Leraren*<sup>5</sup>:

“Anissa Boudjaini schreef een open brief aan de lerares die – misschien niet slecht bedoeld – na een spreekbeurt van haar zus bevooroordeeld reageerde. Toen Anissa’s zus een presentatie moest geven voor vijf klassen, trilden haar handen, rammelde haar stem. Zenuwen. Plankenvrees. Maar haar lerares Liliane zag het anders. “Dat komt omdat je thuis geen Nederlands spreekt.” Dat haar leerling thuis alleen Nederlands spreekt, wist lerares Liliane niet. En dat kwam ook niet bij haar op. Misschien omdat het niet past in het stereotiepe beeld dat ze tijdens de lessen over haar leerling gevormd heeft. Ook als je dat niet wilt en het goed meent met je leerlingen, nemen vooroordelen snel het denken over.”

### 3.3 Intersecties

Het deficit-denken en het differentie-denken geven ons slechts indirect een beeld van wat we kunnen verwachten uit de intersecties of het samenspel tussen etniciteit enerzijds en sociale klasse, cognitieve vaardigheden en taalachtergrond anderzijds. Zo kunnen we vanuit het perspectief van het deficit-denken verwachten dat gebreken van gekleurde leerlingen sterker hun stempel zullen drukken in combinatie met andere gebreken die ontstaan, zoals een lagere sociaaleconomische status, minder cognitieve vaardigheden of geen Nederlandstalig gezin. We kunnen dus vanuit het deficit-denken verwachten dat de mate van etnische ongelijkheid groter zal zijn bij leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen, leerlingen met minder cognitieve vaardigheden en leerlingen die thuis geen Nederlands spreken.

Vanuit het perspectief van het differentie-denken zijn het echter niet de gebreken, maar is wel het niet erkennen van de eigenheid van gekleurde leerlingen problematisch. Vooral leerlingen die wel de nodige sociaaleconomische, cognitieve en talige bagage hebben,



worden geraakt wanneer hun capaciteiten niet erkend worden door het bestaan van etnische stereotypen. Dus vanuit het differentie-denken kunnen we verwachten dat de etnische kloof in de onderwijsprestaties groter zal zijn bij leerlingen uit de hogere sociaaleconomische klassen, leerlingen met hogere cognitieve vaardigheden en leerlingen die thuis wel Nederlands spreken.

#### 4. Eerdere studies

In België is er heel wat onderzoek gevoerd naar de effecten van etniciteit op de onderwijsprestaties. Etniciteit verwijst hierbij meestal naar het land van herkomst van de leerlingen. Opdenakker en Hermans (2006) hebben op basis van de LOSO-gegevens berekend dat op het einde van het lager onderwijs een op de vier allochtone leerlingen een vertraging van minstens een jaar heeft opgelopen, terwijl dat slechts een op de tien is voor autochtone leerlingen (verschil van 15%). Voor het secundair onderwijs stellen die auteurs vast dat 43% van de autochtone leerlingen afstudeert in het ASO, terwijl slechts 19% van de allochtone leerlingen een ASO-diploma behaalt (verschil van 24%). Een omgekeerd beeld krijgen we wanneer we kijken naar de percentages van het (deeltijds) beroepsonderwijs (BSO): terwijl slechts 21% van de autochtone leerlingen in het beroepsonderwijs afstudeert, is dat 50% voor allochtone leerlingen (verschil van 29%). Op basis van analyses met de SONAR-gegevens komen Duquet en collega's (2006) tot vergelijkbare bevindingen.

Danhier en collega's (2014) hebben op basis van de PISA 2012-gegevens berekend dat autochtone leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs beter presteren dan nieuwkomers op het vlak van leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen. Ook de tweede generatie leerlingen scoort significant slechter dan autochtone leerlingen. De kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond bleek te verminderen in Wallonië-Brussel (omdat de allochtone leerlingen er vooruitgang boekten), maar dat bleek niet het geval te zijn in de Vlaamse gemeenschap.

Studies wijzen uit dat een belangrijk deel van de etnische ongelijkheid verklaard kan worden door de sociaaleconomische status (SES) van de leerlingen. De SES van de leerlingen wordt meestal gemeten op basis van de beroepsstatus en/of het opleidingsniveau van de ouders. Leerlingen met een migratieachtergrond komen vaker uit minder welgestelde gezinnen en hebben vaker lager opgeleide ouders dan autochtone leerlingen. Maar zelfs wanneer men rekening houdt met de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen, blijft er een significante etnische kloof bestaan. Met andere woorden: leerlingen met een migratieachtergrond die een vergelijkbare sociaaleconomische achtergrond hebben als autochtone leerlingen, presteren gemiddeld genomen nog steeds minder goed dan autochtone leerlingen (zie Duquet, Glorieux, Laurijssen e.a., 2006; Jacobs & Rea, 2011).

Eerdere empirische studies hebben niet eenduidig kunnen vaststellen of het taalgebruik en de thuistaal van de leerlingen gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties. Enerzijds hebben een aantal studies vastgesteld dat Nederlandstalige leerlingen beter presteren dan anderstalige leerlingen en dit zelfs na de controle voor de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (Jacobs & Rea, 2011; Van Laere, Aesaert & van Braak, 2014). Ook argumenteren Bellens en collega's (2013) op basis van TIMMS-gegevens dat de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs op basis van de thuistaal niet daalt maar stijgt: het laatste decennium zou de linguïstische ongelijkheid veel groter zijn geworden. Die bevindingen worden gedeeltelijk tegengesproken door studies van Agirdag, Jordens en Van Houtte (2014) en van Veerman en Dronkers (2015). Die studies vinden dat binnen specifieke etnische groepen (zoals leerlingen met een Turkse achtergrond) de thuistaal van de leerlingen niet gerelateerd is aan de onderwijsprestaties.

---

Leerlingen met een migratieachtergrond presteren gemiddeld minder goed dan autochtone leerlingen, zelfs bij een vergelijkbare sociaaleconomische achtergrond.

---

## 5. Onderzoeksvragen

Om het overzicht te bewaren, sommen we de onderzoeksvragen van deze studie op:

- Hoe groot is de etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties in het lager onderwijs?
- Is etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties afhankelijk van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen?
- Is etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties afhankelijk van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen?
- Is etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties afhankelijk van de thuistaal van de leerlingen?

## 6. Methodes

### 6.1 Data

Voor deze studie hebben we gebruik gemaakt van de dataset die verzameld werd binnen het Validiv-project.<sup>6</sup> Die gegevens zijn verzameld tussen 2012 en 2014 in het Vlaamse lager onderwijs. We maken gebruik van de gegevens van het vijfde leerjaar (1.648 leerlingen uit 63 scholen) omdat enkel bij die groep gegevens zijn verzameld over de cogni-

tieve vaardigheden. Om voldoende weerspiegeling van de etnische en talige diversiteit te hebben, werden de scholen voor het Validiv-project geselecteerd uit Brussel, Gent en de mijn gemeenten (Limburg).

## 6.2 Variabelen

### 6.2.1 *Begrijpend lezen en wetenschappen*

Er werden gestandaardiseerde toetsen afgenomen om de onderwijsprestaties in begrijpend lezen en wetenschappen te meten. Voor begrijpend lezen werd gebruik gemaakt van de Vlaamse versie van de CITO-toets en voor wetenschappen werd gebruik gemaakt van de TIMMS-toets. De scores van die toetsen zijn omgezet tot scores met een gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie (SD) van 100.

### 6.2.2 *Etniciteit*

De etniciteit van de leerlingen werd bepaald aan de hand van het land van herkomst. Hiervoor werd gekeken naar het geboorteland van de grootmoeders. Als die informatie ontbrak, werd gekeken naar het geboorteland van de ouders en vervolgens naar het geboorteland van de leerlingen zelf. De data bestaan uit 765 autochtone leerlingen, 195 leerlingen van Turkse afkomst, 183 leerlingen van Marokkaanse afkomst en 392 leerlingen van een 'ander' origine.

### 6.2.3 *Sociaaleconomische status*

De SES van een leerling werd gemeten op basis van de beroepsstatus van de ouders, geoperationaliseerd met de 'International Social and Economic Index'. De hoogste score van beide ouders werd als indicatie genomen voor de SES. Om de interpretatie van de resultaten te vergemakkelijken, werden de leerlingen in vier groepen verdeeld:

- lage SES: scores lager dan -1 SD; dat komt overeen met 20% van de leerlingen die de laagste SES-score hebben (N = 357);
- medium-lage SES: scores hoger dan -1 SD en lager dan het gemiddelde; dat komt overeen met 30% van de leerlingen onder het gemiddelde (N = 534);
- medium-hoge SES: scores van het gemiddelde tot 1 SD boven het gemiddelde; dat komt overeen met 25% van de leerlingen boven het gemiddelde (N = 449);
- hoge SES: scores hoger dan + 1 SD; dat komt overeen met 24% van de leerlingen die de hoogste SES-score hebben (N = 434).

#### 6.2.4 *Cognitieve vaardigheden*

De cognitieve vaardigheden werden gemeten met de non-verbale intelligentietest 'Raven's Progressive Matrices'. Op basis van de resultaten zijn de leerlingen verdeeld in vier groepen:

- laagbegaafd: scores lager dan -1 SD; dat komt overeen met 17% van de leerlingen die de laagste score in cognitieve vaardigheden hebben (N = 277);
- medium-laagbegaafd: scores hoger dan -1 SD en lager dan het gemiddelde; dat komt overeen met 28% van de leerlingen onder het gemiddelde (N = 458);
- medium-hoogbegaafd: scores van het gemiddelde tot 1 SD boven het gemiddelde; dat komt overeen met 39% van de leerlingen boven het gemiddelde (N = 650);
- hoogbegaafd: scores hoger dan + 1 SD; dat komt overeen met 16% van de leerlingen die de hoogste score in cognitieve vaardigheden hebben (N = 261).

#### 6.2.5 *Thuis taal*

De thuis taal werd gemeten op basis van een vraag waarbij leerlingen konden aangeven of ze thuis al dan niet in het Nederlands spreken met hun ouders. 1.360 studenten hebben aangegeven dat ze thuis Nederlands spreken, 288 studenten hebben aangegeven dat ze thuis geen Nederlands spreken.

### 6.3 *Onderzoeksdesign*

In eerste instantie hebben we de onderwijsprestaties van alle etnische groepen vergeleken met de onderwijsprestaties van de autochtone groepen op basis van een Anova met Bonferroni-correctie. De mate van ongelijkheid werd uitgedrukt in termen van Cohen's *d*. Hierbij worden *d*-scores als volgt geïnterpreteerd: kleiner dan 0,20: verwaarloosbaar verschil; tussen 0,20 en 0,50: klein verschil; tussen 0,50 en 0,80: medium-groot verschil; groter dan 0,80: groot verschil. Daarna zijn de intersectionele analyses uitgevoerd. Hierbij werd enkel gefocust op ongelijkheden tussen autochtone leerlingen enerzijds en Turkse en Marokkaanse leerlingen anderzijds. Er werd gebruik gemaakt van grafieken zodat de resultaten gemakkelijk geïnterpreteerd kunnen worden.

## 7. *Resultaten*

### 7.1 *Etnische ongelijkheid*

Tabel 1 geeft de scores van begrijpend lezen en wetenschappen weer volgens het land van herkomst van de leerlingen. Alle groepen van leerlingen met een migrantachtergrond scoren minder dan autochtone leerlingen. Dat is zowel het geval voor begrijpend lezen

als voor wetenschappen. De kloof tussen de onderwijsprestaties van autochtone leerlingen en Marokkaanse leerlingen is groot en significant voor wetenschappen (verschil [ $\Delta$ ] = -100; Cohen's [ $d$ ] = 1,09;  $p < 0,001$ ) en begrijpend lezen ( $\Delta$  = -80;  $d$  = 0,85;  $p < 0,000$ ). Ook het verschil tussen autochtone en Turkse leerlingen is enorm groot voor begrijpend lezen ( $\Delta$  = -87;  $d$  = 0,99;  $p < 0,001$ ) en wetenschappen ( $\Delta$  = -83;  $d$  = 0,99;  $p < 0,001$ ). Leerlingen van een 'andere' origine hebben een medium-grote achterstand voor begrijpend lezen ( $\Delta$  = -60;  $d$  = 0,63;  $p < 0,001$ ) en voor wetenschappen ( $\Delta$  = -55;  $d$  = 0,57;  $p < 0,001$ ).

**Tabel 1** – Verschillen in onderwijsprestaties volgens land van herkomst: gemiddelde (M), standaarddeviatie (SD), verschil ( $\Delta$ ) en Cohen's  $d$  ( $d$ ).

	Wetenschappen			Begrijpend Lezen		
	M (SD)	$\Delta$	$d$	M (SD)	$\Delta$	$d$
<b>België</b>	538 (94)	ref		537 (100)	ref	
<b>Turkije</b>	455 (71)	-83	0,99	449 (75)	-87	0,99
<b>Marokko</b>	438 (90)	-100	1,09	457 (85)	-80	0,85
<b>Andere</b>	483 (99)	-55	0,57	476 (90)	-60	0,63

Alle getoonde verschillen zijn statistisch significant ( $p < 0,001$ ).

---

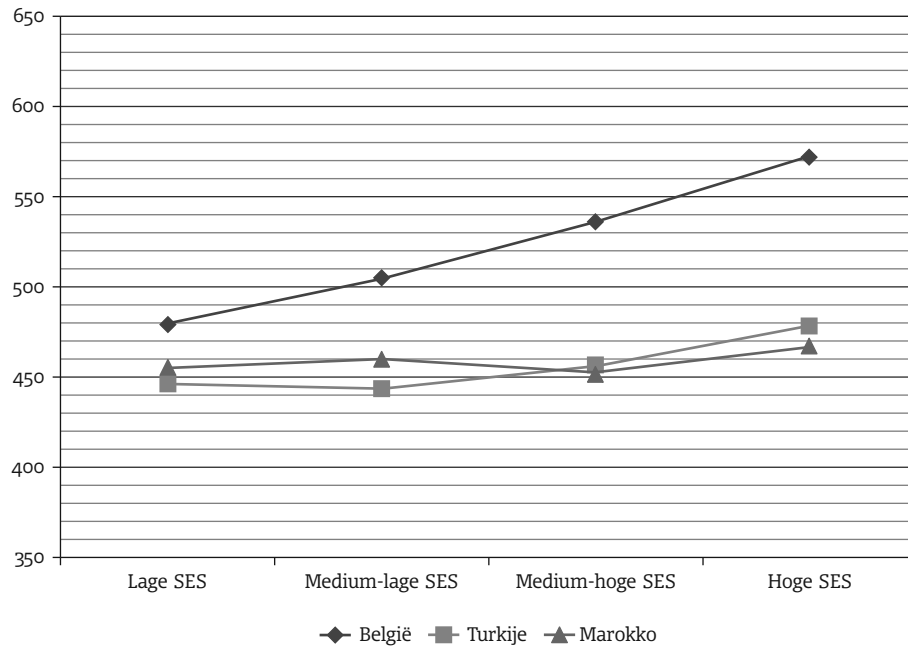
Voor gekleurde leerlingen is het afkomstig zijn van een hogere sociale klasse geen garantie op goede onderwijsprestaties.

---

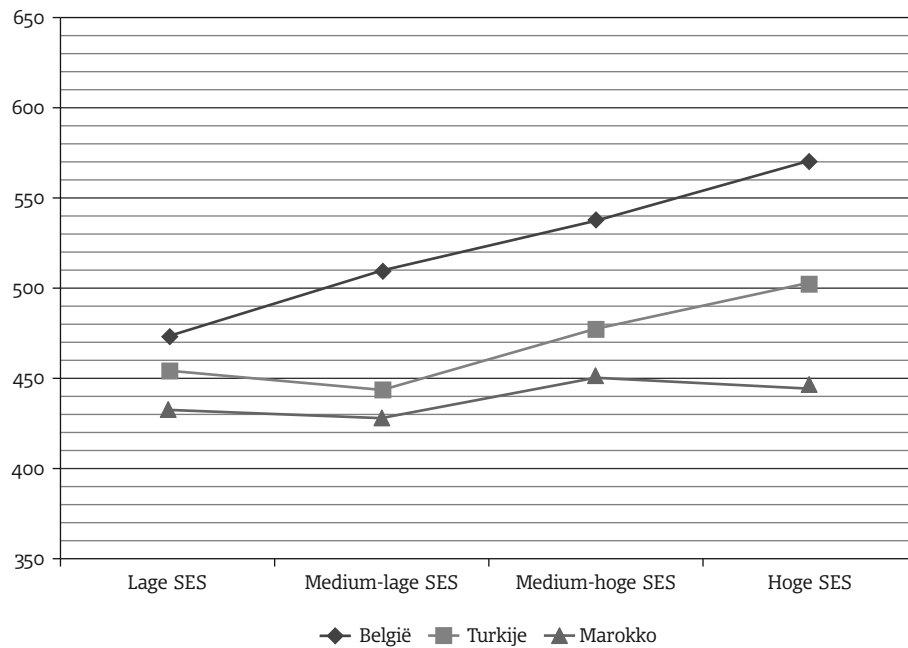
## 7.2 Intersectie met sociale klasse

Is etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties afhankelijk van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en is de etnische kloof even groot voor alle SES-groepen? De intersectie tussen etniciteit en SES wordt weergegeven in figuur 1 voor begrijpend lezen en in figuur 2 voor wetenschappen. Uit de resultaten blijkt dat Turkse en Marokkaanse leerlingen lager presteren voor beide toetsen dan autochtone leerlingen, zelfs wanneer ze een vergelijkbare SES-achtergrond hebben. Dat bevestigt wat eerdere studies hebben gevonden. Verder zien we dat voor autochtone leerlingen SES eenduidig samenhangt met hogere onderwijsprestaties, maar dat blijkt nauwelijks het geval te zijn voor leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine. Dat brengt met zich mee dat de etnische kloof veel groter is voor leerlingen uit welgestelde gezinnen (hogere SES) dan voor leerlingen uit minder welgestelde gezinnen (lagere SES). Bijvoorbeeld: bij de categorie van leerlingen met een lage SES is het verschil in wetenschappen tussen Turkse en autochtone leerlingen 31 punten ( $d$  = 0,39;  $p$  = 0,238), terwijl bij leerlingen uit de hoogste SES-groep het verschil tussen Turkse en autochtone leerlingen stijgt tot 94 punten ( $d$  = 1,09;  $p$  = 0,020). Ook valt op dat Marokkaanse leerlingen uit de hoogste SES-groep niet beter presteren dan autochtone leerlingen uit de laagste SES-groep; dat geldt zowel voor begrijpend lezen (zie figuur 1) als voor wetenschappen (zie figuur 2). Anders gesteld, bij gekleurde leerlingen is het afkomstig zijn van een hogere sociale klasse geen garantie op goede onderwijsprestaties.

**Figuur 1** - Intersectie tussen etniciteit en sociaaleconomische status met betrekking tot onderwijsprestaties in begrijpend lezen.



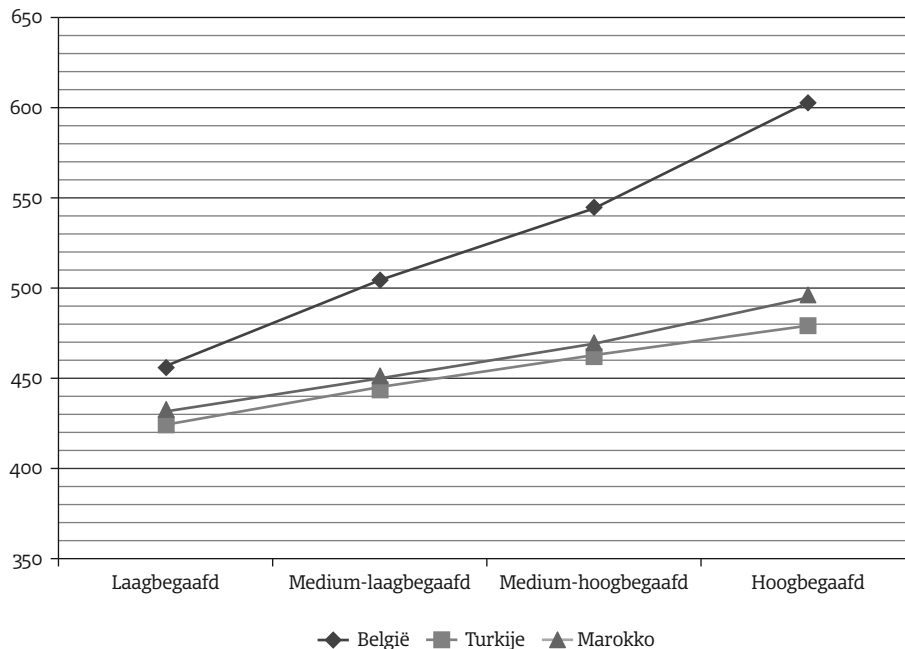
**Figuur 2** - Intersectie tussen etniciteit en sociaaleconomische status met betrekking tot onderwijsprestaties in wetenschappen.



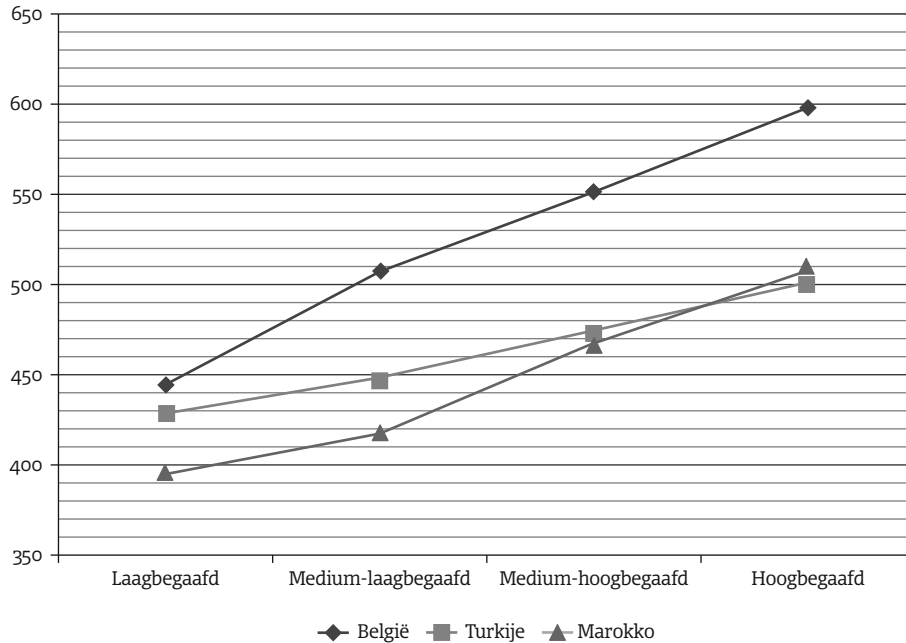
### 7.3 Intersectie met cognitieve vaardigheden

Is etnische ongelijkheid afhankelijk van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen en voor welke cognitieve groep is de etnische kloof in de onderwijsprestaties het grootst? In figuur 3 en figuur 4 wordt het samenspel tussen etniciteit en cognitieve vaardigheden van de leerlingen weergegeven in relatie tot begrijpend lezen en wetenschappen. We zien dat zowel voor begrijpend lezen als voor wetenschappen leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine lager presteren dan autochtone leerlingen die vergelijkbare cognitieve vaardigheden hebben. Hoewel hogere cognitieve vaardigheden voor alle etnische groepen samenhangen met hogere onderwijsprestaties, is dat sterker het geval voor autochtone leerlingen. Hierdoor is de etnische kloof in de onderwijsprestaties groter bij de groep van slimmere leerlingen. Bijvoorbeeld: bij laagbegaafde leerlingen is het verschil in begrijpend lezen tussen leerlingen van Marokkaanse origine en autochtone leerlingen 24 punten: dat verschil is klein en niet significant ( $d = 0,37$ ;  $p = 0,378$ ), terwijl bij hoogbegaafde leerlingen het verschil tussen Marokkaanse en autochtone leerlingen heel groot is, namelijk 106 punten ( $d = 1,01$ ;  $p < 0,001$ ). Met andere woorden: slim zijn biedt geen garantie voor hoge onderwijsprestaties bij gekleurde leerlingen. De resultaten wijzen uit dat hoogbegaafde leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine op het niveau van medium-laagbegaafde autochtone leerlingen presteren; dat geldt zowel voor begrijpend lezen (zie figuur 3) als voor wetenschappen (zie figuur 4).

**Figuur 3** – Intersectie tussen etniciteit en cognitieve vaardigheden met betrekking tot onderwijsprestaties in begrijpend lezen.



**Figuur 4** – Intersectie tussen etniciteit en cognitieve vaardigheden met betrekking tot onderwijsprestaties in wetenschappen.

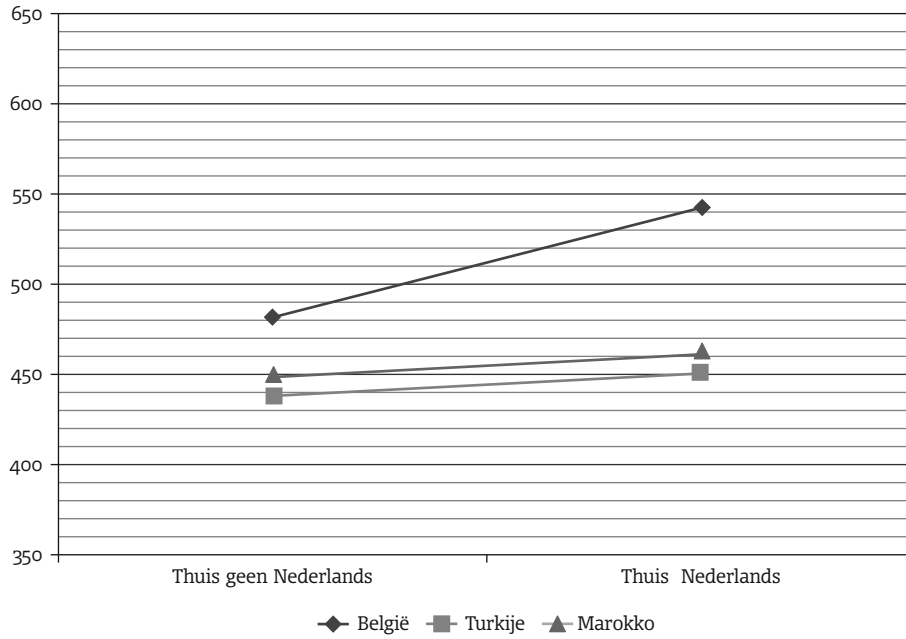


#### 7.4 Intersectie met thuistaal

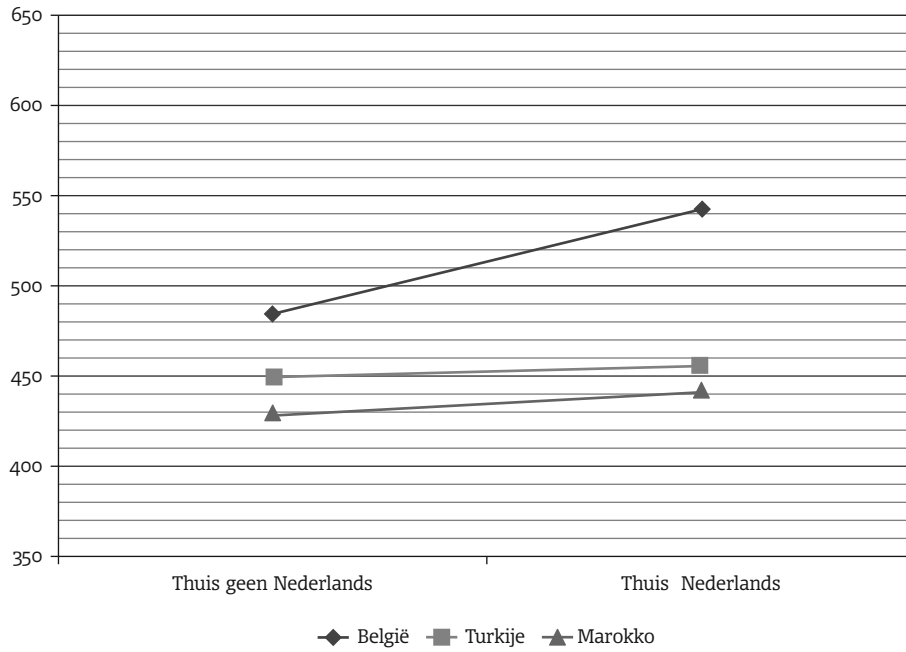
Zou het kunnen dat het afkomstig zijn van een hogere sociale klasse of het hebben van meer cognitieve vaardigheden niet vertaald wordt in betere onderwijsprestaties voor Turkse en Marokkaanse leerlingen omdat ze thuis geen Nederlands spreken? En hoe scoren autochtone anderstalige leerlingen? Die vragen kunnen we nagaan op basis van figuur 5 en figuur 6, die de intersectie tussen etniciteit en thuistaal weergeven voor respectievelijk begrijpend lezen en wetenschappen. De resultaten maken duidelijk dat de thuistaal van de leerlingen op geen enkele wijze de kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen kan verklaren: zowel allochtone leerlingen die thuis wel Nederlands spreken als diegenen die thuis geen Nederlands spreken, presteren minder dan autochtone leerlingen. Bovendien blijkt de thuistaal amper een impact te hebben op de onderwijsprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen. Maar voor autochtone leerlingen is dat anders: zowel voor begrijpend lezen (zie figuur 5) als voor wetenschappen (zie figuur 6) zien we dat autochtone leerlingen die thuis wel Nederlands spreken, beter presteren dan anderstalige autochtone leerlingen.



**Figuur 5** - Intersectie tussen etniciteit en taalachtergrond met betrekking tot onderwijsprestaties in begrijpend lezen.



**Figuur 6** - Intersectie tussen etniciteit en taalachtergrond met betrekking tot onderwijsprestaties in wetenschappen.



## 8. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we etnische ongelijkheid in het onderwijs bestudeerd. Ons uitgangspunt was dat het bestaande onderzoek vaak zodanig gespecialiseerd is, dat de meer fundamentele inzichten in de schaduw zijn geraakt. Met deze studie hadden we de intentie om een stap terug te zetten en een aantal fundamentele kwesties van dichterbij te bestuderen. We stelden vast dat er amper Belgische studies bestaan die de intersectie tussen etniciteit en sociale klasse bestuderen in relatie tot onderwijsongelijkheid. Ook vonden we geen empirische studies over de rol van cognitieve vaardigheden, hoewel enkele psychologen voortdurend hierop hameren. Ten slotte bleek er geen eensgezindheid te bestaan over het effect van de thuistaal van de leerling en het bestaande onderzoek ging vooral over etnische minderheden, terwijl een grote groep van autochtone leerlingen thuis eveneens geen Nederlands spreekt. In dit onderzoek hebben we die onderzoekslacunes proberen op te vullen aan de hand van een empirische studie naar het samenspel tussen etniciteit enerzijds en SES, cognitieve vaardigheden en taalachtergrond anderzijds.

Alvorens de empirische resultaten te bespreken, hebben we stilgestaan bij de belangrijkste beleidsinstrumenten die zijn ingezet om etnische ongelijkheid te verminderen. Die hadden betrekking op onderwijsfinanciering, schoolsegregatie, intercultureel/multicultureel onderwijs en talige diversiteit. We hebben gezien dat beleidsmakers in extra financiering hebben voorzien voor scholen met een hoger aandeel gekleurde leerlingen. Maatregelen voor de spreiding van leerlingen werden bemoeilijkt door de traditie van vrijheid van schoolkeuze. Ook zijn er pogingen geweest om de curricula intercultureler te maken, hoewel ICO steeds meer naar de achtergrond is verschoven om plaats te maken voor burgerschapseducatie. Beleidsmakers hebben ook massaal ingezet op een-talige taalremediëring omdat veel gekleurde leerlingen anderstalig zijn en dat eerder als een probleem werd gezien. Meertalige taalvalorisering heeft echter weinig voet aan de grond gekregen.

De empirische resultaten wezen uit dat er een grote kloof (van ongeveer 1 standaarddeviatie) bestaat tussen de onderwijsprestaties van autochtone leerlingen en die van leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine. Er was ook een kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen van 'andere' etnische origines, maar die ongelijkheid blijkt eerder medium-groot te zijn.

De intersectionele analyses maakten duidelijk dat etnische ongelijkheid groter is bij leerlingen van hogere SES-groepen, terwijl de onderwijsprestaties van autochtone en gekleurde leerlingen van minder welgestelde families meer op elkaar lijken. Onze resultaten wezen uit dat wanneer autochtone leerlingen een hogere SES hebben, ze doorgaans ook beter presteren. Maar gekleurde leerlingen blijken amper te profiteren wanneer ze een hogere SES hebben. Marokkaanse leerlingen uit de hoogste SES-groep presteerden op het niveau van autochtone leerlingen van de laagste SES-groep. Die bevindingen onderstrepen het belang om het samenspel of de interactie-effecten tussen SES en etniciteit op te nemen in de verschillende regressiemodellen.

Ook de intersecties tussen etniciteit en cognitieve vaardigheden wezen in dezelfde richting. Uit onze resultaten blijkt dat cognitieve vaardigheden voor alle etnische groepen een rol spelen, maar het effect van cognitieve vaardigheden was veel sterker aanwezig bij autochtone leerlingen dan bij gekleurde leerlingen. Hierdoor was de etnische kloof vooral groot bij leerlingen met hogere cognitieve vaardigheden. De intersectie is zo sterk dat hoogbegaafde leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine onderwijsprestaties hebben op het niveau van de medium-laagbegaafde autochtone leerlingen. Gekleurd talent wordt dus ondermaats benut in het Vlaams onderwijs.

Ten slotte blijkt dat allemaal weinig te maken te hebben met de thuistaal van de leerlingen. Als de thuistaal al een rol speelt, is dat voor autochtone leerlingen: Nederlandstalige autochtone leerlingen presteren beter dan anderstalige autochtone leerlingen. Maar gekleurde leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, presteren even sterk als gekleurde leerlingen die thuis wel Nederlands spreken. Met betrekking tot etnische ongelijkheid is het belang van taal duidelijk overschat. Dat is althans het geval voor het lager onderwijs. Het zou kunnen dat in het secundair onderwijs en hoger onderwijs het belang van taalachtergrond stijgt.

Die bevindingen weerleggen een aantal assumpties van het deficit-denken. Want als ongelijkheid een issue van 'gebreken' van gekleurde leerlingen zou zijn, dan zou ongelijkheid vooral problematisch zijn bij leerlingen met een lagere SES, bij leerlingen met minder cognitieve vaardigheden of bij leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Dat blijkt dus niet het geval te zijn. Met andere woorden: etnische ongelijkheid is geen kwestie van 'gebreken'. Zelfs hoogbegaafde gekleurde leerlingen presteren onder het gemiddelde. Het onderwijssysteem slaagt er blijkbaar niet in om de capaciteiten van gekleurde leerlingen te benutten. In laatste instantie kunnen we dat begrijpen als 'institutioneel racisme'. Institutioneel racisme heeft weinig gemeenschappelijk met bewuste vormen van discriminatie, maar wordt in de literatuur gedefinieerd als het collectief falen van een organisatie/institutie om een gepaste en professionele dienst te bieden aan de mensen vanwege hun kleur, taal of etnische afkomst (Macpherson, 1999).

Beleidsmatig betekent dat eveneens een omslag in het denken over gelijke kansen met betrekking tot etnische diversiteit. Aangezien de thuistaal van de leerlingen amper gerelateerd is aan de onderwijsprestaties van de leerlingen, is de vraag ook of het verantwoord is dat de meeste beleidsinitiatieven van gelijke onderwijskansen op taal focussen. Bovendien, beleidsinstrumenten die tot op vandaag ingezet zijn, focussen vooral op de vermeende beperkingen van gekleurde leerlingen. Dat heeft zich voornamelijk geuit in beleidsacties die gericht zijn op het 'remediëren' van onderwijsachterstanden. Met betrekking tot etnische ongelijkheid hebben we (ook) een beleid nodig dat zich richt op het erkennen van de talenten van gekleurde leerlingen, in combinatie met een beleid dat het institutioneel racisme dient aan te pakken.

## NOTEN

1. Deze studie werd gedeeltelijk mogelijk gemaakt door een Veni-subsidie van De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (451-14-010).
2. In dit hoofdstuk wordt de notie van 'gekleurde' leerlingen gebruikt als een synoniem voor 'niet-westerse' allochtone leerlingen.
3. Zie bijvoorbeeld <http://www.doorbraak.be/nl/nieuws/%E2%80%98behandel-ongelijke-mensen-niet-gelijk>.
4. Deze aanname wordt echter in twijfel getrokken door bestaande empirische studies: hoewel sociaaleconomische segregatie wel een negatieve impact blijkt te hebben, blijkt dat nauwelijks het geval te zijn voor etnische segregatie (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012). Maar ook los van de eventuele negatieve gevolgen van schoolsegregatie wordt het vaak van belang geacht dat leerlingen met verschillende achtergronden samen naar school gaan.
5. <http://www.klasse.be/leraren/55794/open-brief-het-probleem-is-dat-gij-thuis-een-andere-taal-spreekt/>
6. Het brede Validiv-project, dat een wetenschappelijk valorisatieproject is dat gefinancierd werd door het IWT, staat los van deze studie. Voor meer informatie over het Validiv-project verwijzen we naar de website [www.validiv.be](http://www.validiv.be).

## Referenties

- Agirdag, O. (2015). Onderwijsongelijkheid Evidence-Based Aanpakken: Eentalige Taalremediëring of Meertalige Taalvalorisering? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2014-2015 (4), 85-94.
- Agirdag, O., Jordens, K., Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian Schools: Teacher Beliefs versus Effective Consequences. *Bilig - Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 70, pp. 7-28
- Agirdag, O., Merry, M., Van Houtte, M. (2015). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Belgium. *Education and Urban Society* (DOI: 10.1177/0013124514536610)
- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen: Garant.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J. P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*, 40(5), 820-846.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013). *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar*. Steunpunt Studie- en Scholloopbanen
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1974) 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities' in Egglestone, J. (Ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Clycq, N., Nouwen, W., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796-819.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Naar kwaliteitsscholen voor iedereen?: Analyse van de resultaten van het PISA 2012 onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Heus, M., & Dronkers, J. (2010). De schoolprestaties van immigrantenkinderen in 16 OECD-landen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 3(4), 260-294.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Scholloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

- Longman, C., & De Graeve, K. (2014). From happy to critical diversity: Intersectionality as a paradigm for gender and diversity research. *DiGeSt-Journal of Diversity and Gender Studies*, 1(1), 33-39.
- Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. London: Home Office.
- Ooghe, E. (2013). Leiden GOK-middelen tot leerwinsten?. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2012(3), 377-382.
- Opdenakker, M. C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In Sierens, S., M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (33-66) Gent: Academia Press, 33-66.
- Sierens, S. (2010). Tweetalig onderwijs voor allochtonen : Heeft het wel een meerwaarde? *Tijdschrift Taal*, 3 (5), 6-13.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. ea (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen* (Doelgerichte visie, Aflevering 4), 1-48.
- Van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36 (16), 2772-2794.
- Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education*. *Doctoraatsverhandeling*. Gent: Universiteit Gent
- Veerman, G. J. M., & Dronkers, J. (2015). Ethnic Composition and School Performance in the Secondary Education of Turkish Migrant Students in Seven Countries and 19 European Educational Systems. *International Migration Review*. (DOI: 10.1111/imre.12185)
- Verlot, M., & Sierens, S. (1997). Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. *Cultuurstudie*, 3, 130-178.