



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Etnische diversiteit in het onderwijs

Agirdag, O.

Publication date

2016

Document Version

Author accepted manuscript

Published in

Sociologen over onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (Eds.), *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken* (pp. 281-307). Garant.

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 Diversiteit in het Onderwijs

Orhan Agirdag

Inleiding

Ten gevolge van maatschappelijke processen zoals globalisering, arbeidsmigratie, dekolonisatie en gedwongen migratie is onze samenleving meer divers geworden qua etnische achtergronden van de bevolking. Ook in het onderwijs is dit duidelijk zichtbaar daar steeds meer leerlingen etnisch gezien behoren tot de groep van gekleurde¹ leerlingen. Etnische diversiteit is op zich een rijkdom voor de samenleving en het onderwijs, maar het brengt ook nieuwe uitdagingen met zich mee. De toekomst van onze samenleving, zowel in termen van economische groei als sociale cohesie, zal heel sterk afhangen van het diversiteitsvraagstuk (OECD, 2010, 2013). In dit hoofdstuk focussen we op de omgang met dit diversiteitsvraagstuk in het onderwijs.

Situering en historiek

Historische en demografische ontwikkelingen

De historische en demografische ontwikkelingen met betrekking tot etnische diversiteit waren heel gelijkaardig in België en Nederland. In de jaren 60 en 70 kwamen grote aantallen immigranten naar beide landen. Er was immers een tekort op de arbeidsmarkt dat opgevuld werd door deze gastarbeiders. De immigratie kwam vooral uit Turkije, Marokko, en Zuid-Europa. In mindere mate was er ook immigratie vanuit voormalige koloniën: uit de Nederlandse Antillen en Suriname voor Nederland en uit Congo voor België. Na de immigratiestop in de jaren 70 bleef de immigratie uit deze landen verder groeien, vooral op basis van gezinshereniging. De meeste van deze immigranten waren laag opgeleid en kwamen vooral in grote steden wonen. Deze stedelijke concentraties zijn nog steeds zichtbaar (Sierens, 2006; Stevens et al., 2011).

Vanaf de jaren nul kwamen er kwantitatieve en kwalitatieve verschuivingen in deze immigratiepatronen. Niet alleen nam het aantal immigranten sterk toe, maar de immigratie veranderde ook van aard. Terwijl in de twintigste eeuw de immigranten een vrij homogene

¹ In dit hoofdstuk wordt de notie van 'gekleurde' leerlingen gebruikt als een synoniem voor de notie van 'niet-westerse' allochtone leerlingen.

achtergrond hadden, is de nieuwe immigratie op etnisch, sociaaleconomisch en religieus vlak veel diverser. De immigratiegolf van vluchtelingen uit oorlogsgebieden, bijvoorbeeld, bestaat voor een deel ook uit hoogopgeleide immigranten. In dit verband spreekt men ook wel van ‘superdiversiteit’. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) bestond Nederland in 2014 voor ongeveer tien procent uit ‘niet-westerse allochtonen’. Dit zijn inwoners van Nederland waarvan ten minste één van de ouders geboren is in een niet-westers land (CBS, 2014). In België zijn er geen officiële statistieken over het land van herkomst van de burgers en de beschikbare gegevens over de *nationaliteit* van de burgers zeggen steeds minder over hun etnische herkomst. Belangrijk om te melden is dat de groep niet-westerse allochtonen een relatief jonge leeftijdsopbouw heeft. Dit betekent dat diversiteit steeds meer zichtbaar zal worden in de school. In de meeste grote steden zoals Rotterdam en Antwerpen zijn de meerderheid van leerlingen reeds van niet-westerse origine (Geldof, 2013; Crul, Schneider & Lelie, 2013).

Belangrijkste beleidsinstrumenten

De stijgende etnische diversiteit in de schoolbanken heeft de beleidsmakers niet koud gelaten. Zowel in België als in Nederland zijn er de voorbije decennia beleidsinstrumenten ingezet die betrekking hebben op (1) onderwijsfinanciering, (2) schoolsamenstelling, (3) intercultureel/multicultureel onderwijs, en (4) talige diversiteit. De doelstelling van deze maatregelen was (impliciet of expliciet) het reduceren van onderwijsongelijkheid en het bevorderen van interculturele socialisatie (‘integratie’) van de leerlingen.

Onderwijsfinanciering

Het belangrijkste beleidsinstrument dat werd ingezet is wellicht de financiële gewichtenregeling waarbij scholen extra financiële middelen krijgen op basis van de sociale en etnische samenstelling van de leerlingengroep. In Nederland werd dit anno 1985 ingevoerd en momenteel bestaat het nog steeds, al zijn er ondertussen heel wat aanpassingen doorgevoerd. Zo was oorspronkelijk etnische herkomst (i.e., geboorteland ouders) een criterium naast het sociaaleconomische milieu om te bepalen of een leerling tot de doelgroep behoorde. Maar tegenwoordig wordt er enkel rekening gehouden met het opleidingsniveau van de ouders. Kinderen worden alleen nog tot de doelgroep gerekend wanneer hun ouders zeer laag zijn opgeleid (Driessen, 2013).

Ook in België werden er gelijkaardige financiële regelingen genomen. Verschillende initiatieven werden samengevoegd in de het Gelijke Onderwijskansen (GOK)-decreet van

2002. Er wordt een extra financiering toegekend aan scholen op basis van het percentage van indicatorleerlingen. Er geldt daarbij een drempel van minimaal 10% indicator-leerlingen. Om te bepalen of een leerling een indicatorleerling is, wordt er gekeken naar het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, het inkomen van het gezin en de thuistaal van de leerlingen (deze laatste fungeert als een proxy voor etniciteit). Scholen kunnen grotendeels zelf beslissen hoe ze deze middelen aanwenden (Juchtmans & Vandenbroucke, 2013; Ooghe, 2013).

Schoolsamenstelling

Vanaf het begin van deze eeuw hebben Belgische en Nederlandse autoriteiten getracht om maatregelen te nemen om de omvang van schoolsegregatie terug te dringen. Men gaat er immers vanuit dat het bestaan van ‘zwarte scholen’ (NL) of ‘concentratiescholen’ (VL) negatieve gevolgen heeft voor de sociale integratie en academische prestaties van de leerlingen. Of deze aanname ook gestaafd kan worden met empirisch onderzoek, bespreken we zo dadelijk. Maar ook los van de eventuele negatieve gevolgen van schoolsegregatie wordt het vaak van belang geacht dat leerlingen met verschillende achtergronden samen opgroeien. School *desegregatie* is echter niet vanzelfsprekend aangezien beide landen een sterke traditie van vrijheid van schoolkeuze kennen.

In 1993 werd in Vlaanderen de zogenaamde non-discriminatie-verklaring getekend die inhield dat de onderwijskoepels zich zouden inzetten voor een betere spreiding van gekleurde leerlingen. De non-discriminatie-verklaring heeft echter weinig impact gehad omdat het een vrijwillige overeenkomst was zonder harde (financiële of juridische) instrumenten. Dit veranderde met het bovengenoemde GOK-decreet. Een van de doestellingen van dit decreet was eveneens het verminderen van schoolsegregatie door een betere spreiding van leerlingen. Hiervoor werden de inschrijvingsregels en voorrangsregels aangepast. Tegenwoordig geldt de zogenaamde ‘dubbele contouring’. Dit betekent dat scholen voorrang moeten verlenen aan indicatorleerlingen of niet-indicatorleerlingen, dit naargelang de samenstelling van de school en de regio. 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 (Agirdag, Nouwen, Mahieu, Van Avermaet, Vandenbroucke, & Van Houtte, 2012; Sierens, Mahieu & Nouwen, 2011).

Ook in Nederland is desegregatie vaak op de beleidsagenda geplaatst. Concrete initiatieven voor desegregatie werden echter overgelaten aan lokale gemeenten en schoolbesturen. Vanaf 2004 zijn in verschillende gemeenten pogingen gedaan om een betere spreiding te realiseren. Deze waren echter weinig succesvol vanwege juridische en praktische redenen. Ook waren middenklasse-autochtone ouders zelden enthousiast om hun kinderen naar scholen te sturen met een meerderheid van gekleurde leerlingen (Coenders, Lubbers, & Scheepers, 2004). Bovendien werd het nut van desegregatie in twijfel getrokken vanuit wetenschappelijke en filosofische perspectieven (zie Merry, 2014). In 2011 heeft de toenmalige minister Marja van Bijsterveldt dan ook verklaard dat etnische segregatie niet langer een beleidsprioriteit is². Sindsdien is er bij de Nederlandse overheid weinig animo voor het onderwerp van schoolsegregatie, maar vele lokale besturen proberen toch een spreidingsbeleid te voeren, met gemengd succes (Onderwijsraad, 2005; Peters & Walraven, 2005; Driessen, 2013).

Multicultureel onderwijs

Intercultureel Onderwijs (ICO) is de Nederlandstalige benaming van wat in de internationale literatuur vooral bekend staat als ‘multicultureel onderwijs’. In Nederland en België werd ICO vanaf de jaren '80 gepromoot als een belangrijk middel om interculturele tolerantie te kweken bij de leerlingen en om ze voor te bereiden op een etnisch diverse samenleving. Hiervoor zouden de overwegend ‘witte’ curricula aangepast worden aan de realiteit van de multiculturele samenleving. Ook was het de bedoeling om de onderwijsprestaties van gekleurde leerlingen te verbeteren, door een betere betrokkenheid bij het onderwijs te realiseren. ICO had dus initieel zowel cognitieve als non-cognitieve doelstellingen, maar doorheen verschillende de jaren is het accent wel meer en meer verschoven naar het kennisaspect (Leeman & Reid, 2006; Verlot, & Sierens, 1997).

Hoewel ICO geen vak apart vormt, is het tegenwoordig vervat in de kerndoelen³ (Nederland) en eindtermen⁴ (Vlaanderen) van het onderwijs. Kerndoel 38 van het Nederlandse primair onderwijs is: “De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en

² Zie het artikel in de Volkskrant door Gerrits en Meerhof (2011).

³ Zie website van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vakken-en-kerndoelen-basisonderwijs>

⁴ Zie website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/eindtermen.htm>

ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen”. Relevante eindtermen voor het Vlaams 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 hebben 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). Meer recentelijk zien we dat de aandacht voor ICO grotendeels naar de achtergrond schuift en steeds meer vervangen wordt door ‘burgerschapsonderwijs’ (zie ook hoofdstuk 5b van dit boek).

Talige diversiteit

Etnische diversiteit gaat meestal samen met talige diversiteit. Een belangrijke deel van gekleurde leerlingen groeien immers op in anderstalige en meertalige gezinnen. Vanaf het prille begin van de immigratiegolven hebben beleidsmakers in Nederland en Vlaanderen de kwestie van taal als een prioriteit behandeld. We kunnen deze beleidsinitiatieven samenvatten onder twee noemers: eentalige taalremediëring versus meertalige taalvalorisering.

Taalremediëringsprogramma’s zijn primair gericht op het aanleren en het remediëren van de kennis van de dominante taal, het Nederlands. Men gaat er immers van uit dat een betere beheersing van de Nederlandse taal een voorwaarde is voor goede onderwijsprestaties en succes op de arbeidsmarkt. Doorheen de jaren kregen dergelijke initiatieven verschillende benamingen zoals Nederlands als Tweede Taal (NT2) en Onthaalonderwijs Anderstalige Nieuwkomers (OKAN). We kunnen *grosso modo* twee benaderingen van taalremediëringsprogramma’s onderscheiden: de zogenaamde ‘*sink-or-swim*’-benadering en de ‘*pull-out*’-benadering. In de ‘*sink-or-swim*’-benadering krijgen anderstalige leerlingen geen specifieke taalondersteuning. Leerlingen worden ondergedompeld in een Nederlandstalige school en men verwacht dat maximale blootstelling aan het Nederlands zal resulteren in betere kennis van de taal. Hierbij wordt het spreken van een vreemde moedertaal sterk afgeraden en in bepaalde scholen wordt het ook formeel verboden en zelfs gestraft. Heel wat leerkrachten gaan er immers vanuit dat het spreken van de moedertaal de ontwikkeling van het Nederlands belemmert. De ‘*sink-or-swim*’-benadering is geen didactische methode, maar eerder een noodoplossing voor vele anderstalige leerlingen. In de ‘*pull-out*’-benadering daarentegen krijgen anderstalige leerlingen wel specifieke taalondersteuning. Leerlingen worden individueel of in kleine groepen uit reguliere klassen genomen en krijgen taallessen door een specifieke taalleerkracht. Hoewel de ‘*pull-out*’-benadering een zekere didactische

methode volgt, is het niet vrij van kritiek gebleven. Hoe meer schooltijd anderstalige leerlingen namelijk 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. Taalremediëring zou ook buiten de schooluren georganiseerd kunnen worden, maar dit zou dan weer minder tijd voor huiswerk betekenen (Agirdag, 2015).

Een tweede beleidsspoor is daarom meertalige talenvalorisering. De verschillende vormen van talenvalorisering hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat de moedertalen van anderstalige leerlingen niet worden uitgesloten, maar als een onderdeel van het curriculum opgenomen worden. Talenvalorisering kent verschillende uitvoeringsvormen zoals moedertaalonderwijs, taalsensibiliseringsprogramma's en tweetalige instructie. Maar zowel in Vlaanderen als in Nederland werd er slechts ingezet op moedertaalonderwijs. Dit 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 gekleurde leerlingen, maar eerder op hun taal. Later kreeg het dan ook een andere naam, namelijk Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Bovendien betekende OETC/OALT ook niet dat in onderwijs werd gegeven *in* een taal, maar de talen zelf werden onderwezen. Meertalige instructie van reguliere vakken kwam dus niet voor. OETC is wellicht één van oudste maatregelen die de Nederlandse en Belgische overheden 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 het begin van deze eeuw kwam OETC helemaal onder vuur te liggen en werden bijna alle OETC beleidsinitiatieven beëindigd. Zo heeft Nederland in 2004 besloten om OETC lessen niet meer te ondersteunen. Ook in Vlaanderen komt OETC bijna niet meer voor (Agirdag, 2010; Delrue & Ramaut, 1998; Driessen, 2005).

Theorie

Etnische ongelijkheid

Er bestaan verschillende theoretische verklaringen waarom er sprake is van etnische ongelijkheid. De meeste van deze theorieën kunnen worden ondergebracht in twee brede benaderingswijzen die diametraal tegenover elkaar staan: het deficit-denken en het model van structurele uitsluiting. Hoewel deze benaderingswijzen hier besproken worden in relatie tot

etnische ongelijkheid, kunnen dezelfde benaderingen ook met betrekking tot sociaaleconomische ongelijkheid aangehaald worden.

Het deficit-denken (individueel schuldmodel)

Het deficit-denken (of het individueel schuldmodel) kan worden omschreven als de opvatting dat ongelijkheid in het onderwijs veroorzaakt wordt door individuele *tekorten* van leerlingen uit bepaalde bevolkingsgroepen. Het deficit-denken is geen strak omliggende theorie, maar eerder een verzamelnaam voor verschillende opvattingen die onderwijsongelijkheid terugbrengen op tekorten van leerlingen die het minder goed doen. De overtuiging is bijvoorbeeld dat gekleurde leerlingen slechter presteren op school omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende normen, waarden en kennis meegeven. Autochtone leerlingen zouden die bagage wel meekrijgen. De vermeende tekorten van gekleurde leerlingen zouden liggen op verschillende vlakken, bijvoorbeeld op vlak van taal, motivatie, ouderbetrokkenheid, enz. Vanuit deze benaderingswijze kunnen gekleurde leerlingen enkel succesvol zijn als ze zich aanpassen aan de autochtone meerderheid, door bijvoorbeeld de meerderheidstaal, de waarden en normen van autochtone/blanke bevolkingsgroepen over te nemen (zie ook Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014; Van Avermaet & Sierens, 2010).

Een variant van het deficit-denken is het *biologisch/genetisch* deficit-denken, dat verwant is aan de rassenleer die gepropageerd werd in nazi-Duitsland en zijn wortels heeft in het zogenaamde ‘wetenschappelijke’ racisme van de 19^{de} eeuw. Hierbij vertrekt men van het idee dat bepaalde rassen of etnische groepen genetisch gezien minder intelligent zijn (minder IQ hebben), wat resulteert in slechtere onderwijsprestaties. Het biologisch/genetisch deficit-denken is na de Tweede Wereldoorlog in diskrediet geraakt en komt vandaag de dag niet meer zo vaak voor (voor een uitzondering zie Herrnstein & Murray, 1994). Vandaag steunt het deficit-denken dus minder op vermeende biologische of genetische tekorten, maar vooral op de vermeende culturele, religieuze en/of talige tekorten die worden aangehaald om de onderwijsachterstanden van gekleurde leerlingen te kunnen verklaren. Bijvoorbeeld, de Vlaamse socioloog Mark Elchardus stelde in een recent interview⁵:

“We moeten onder ogen durven te zien dat er culturele verschillen bestaan, dat men in de islamitische cultuur misschien wat minder respect heeft voor het onderwijsproces zoals dat bij ons bestaat”.

⁵ Knack, 04-03-2015, Interview door Joël De Ceulaer

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 een onderscheid tussen twee vormen van taalgebruik: een 'uitgebreide code' en een 'beperkte code'. De beperkte taalcode is contextgebonden en hierdoor minder geschikt voor abstracte leerprocessen. De uitgebreide taalcode 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. Kinderen uit minder welgestelde gezinnen zouden daarentegen enkel de beperkte code beheersen. Het is dus de talige *beperking* van de kinderen die volgens Bernstein die onderwijsachterstand met zich meebrengt:

“Thus we can expect ... to find both modes of an elaborated code within the middle class together with restricted codes. In the lower working class we could expect to find a high proportion of families to a restricted code. Where children are *limited* to a restricted code ... we can expect a major problem of educability whose sources lies not so much in the genetic code but in the culturally determined communication code”
(Bernstein, 1971, p.117)

Het model van structurele uitsluiting

Tegenover het deficit-denken of het individueel schuldmodel staat het model van structurele uitsluiting. Vanuit dit perspectief is ongelijkheid niet de schuld van *individuele* leerlingen (en hun ouders), maar is op *structureel* niveau het onderwijssysteem verantwoordelijk voor uitsluiting van leerlingen uit specifieke bevolkingsgroepen. Verklaringen die de oorzaken van ongelijkheid op niveau van de kenmerken van de onderwijsstelsels situeren (zie ook hoofdstuk 4b van dit boek), passen binnen het model van structurele uitsluiting. Bijvoorbeeld, structurele kenmerken van onderwijssystemen zoals de leeftijd waarop leerlingen geselecteerd worden in verschillende onderwijsvormen, kunnen uitsluiting van bepaalde leerlingen versterken en ongelijkheid aan de hand werken. Dergelijke kenmerken van onderwijssystemen gaan vooraf aan vermeende gebreken van individuen en kunnen dus structurele uitsluiting bewerkstelligen. De verschillende vormen van uitsluiting kunnen enerzijds bewust en expliciet zijn. Bijvoorbeeld, vroeger hadden slaven geen recht hadden op onderwijs. Vandaag gebeurt het echter vooral impliciet. Een voorbeeld van het model van structurele uitsluiting werd gearticuleerd door David Gillborn (2005, 2006). Volgens hem dient het onderwijssysteem in eerste instantie de belangen van de blanke meerderheid.

Gillborn noemt dit het proces van *white supremacy*, wat volgens hem veel verder gaat dan ‘racisme’ of ‘discriminatie’. *White supremacy* is volgens Gillborn (2005) ‘*a deeply rooted exercise of power that remains untouched by moves to address the more obvious forms of overt discrimination*’ (p. 492). Met andere woorden, het gaat niet zozeer over bewuste discriminatie ten opzichte van gekleurde leerlingen, maar wel om de privileges die autochtonen/blanken krijgen in het onderwijssysteem. Het onderwijssysteem zou dus eenzijdig de belangen en opvattingen van de autochtone/blanke meerderheid een centrale plaats geven, waardoor minderheden automatisch benadeeld worden. Dat er zoiets is als *white supremacy* of *white privilege* wordt echter ontkend door het onderwijssysteem zelf, dat de centraliteit van de autochtone/blanke cultuur in het onderwijs eerder als de normale gang van zaken voorstelt (zie Gillborn, 2006). Te denken valt bijvoorbeeld aan het beleid van een aantal scholen die hun leerlingen verbieden om een hoofddoek te dragen, terwijl deze maatregel voorgesteld wordt en verdedigd als een maatregel ter bevordering van ‘neutraliteit’.

Kritieken en mechanismen

Het deficit-denken en het model van structurele uitsluiting staan niet alleen diametraal tegenover elkaar, beide perspectieven vinden ook dat het andere perspectief bijdraagt aan bestaande ongelijkheden. Beide benaderingswijzen zouden zelf een aantal mechanismen op gang brengen die bestaande ongelijkheden verder versterken en bestendigen. Vanuit het model van structurele uitsluiting, bijvoorbeeld, is het denken in termen van individuele tekorten van leerlingen uit specifieke bevolkingsgroepen (d.i. het deficit-denken) problematisch. Het is een voorbeeld van ‘*blaming-the-victim*’. Want wanneer de nadruk ligt op vermeende gebreken van gekleurde leerlingen (bijvoorbeeld, taalachterstand als oorzaak van schoolachterstand), heeft dit als gevolg dat er stigmatiserende stereotypen ontstaan ten aanzien van die bevolkingsgroepen. Zelfs indien dergelijke stereotypen niet overeenkomen met de werkelijkheid, kunnen stereotypen negatieve gevolgen hebben wanneer ze geuit worden. Dat is ook wat de *Stereotype Threat Theory* (STT) voorspelt (Steele, & Aronson, 1995). Volgens STT 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 het STT-mechanisme meermaals

aangetoond. Zo wees onderzoek uit dat twee vergelijkbare groepen van zwarte studenten in Amerika verschillend scoorden op een identieke test wanneer één groep geconfronteerd werd met een stereotype. Eén van de groepen kreeg namelijk voor de testafname te horen 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 zwarte studenten in de stereotype-conditie minder op een test dan zwarte studenten in de neutrale conditie (Steele & Aronson, 1995).

De nadruk op de vermeende tekorten van gekleurde leerlingen kan eveneens een trigger zijn van (onbewuste) lage verwachtingen bij leraren. Lagere lerarenverwachtingen kunnen echter heel ongunstige gevolgen hebben voor de leerlingen. Want wanneer leraren lagere verwachtingen hebben van leerlingen uit specifieke bevolkingsgroepen, zullen ze hen minder aandacht geven of hen minder aan het woord laten. Dit kan ook een impact hebben op de adviezen die leerlingen ontvangen van hun leraren (zie Boone & Van Houtte, 2013). Dat gebeurt vaak onbewust, maar de gevolgen zijn daarom niet minder erg. Door lagere verwachtingen komen de gekleurde leerlingen opnieuw in een spiraal van slechtere onderwijsprestaties terecht (zie ook Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013). In de literatuur staat dit fenomeen ook wel bekend als het *Pygmalion*-effect (Rosenthal & Jacobson, 1968). Hoe het deficit-denken een impact heeft op leraren en hun verwachtingen, kan worden geïllustreerd op basis van de volgende case die recentelijk verscheen in het tijdschrift *Klasse voor Leraren*:

“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 stereotype 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.”

Anderzijds kan men vanuit het deficitperspectief beargumenteren dat het model van structurele uitsluiting problematisch is en een voorbeeld is van ‘*blaming-the-system*’. Dit kan

eveneens bestaande ongelijkheden bestendigen wanneer het structureel verklaren van ongelijkheid ervoor zorgt dat het verantwoordelijkheidsgevoel daalt bij de leerlingen en ouders. Wanneer leerlingen ervan uitgaan dat ze zelf geen controle hebben op hun onderwijsprestaties en dat ze louter slachtoffers zijn van het systeem, zal hun inzet immers ook dalen. Nochtans is individuele inzet vaak een manier om de vicieuze cirkel te doorbreken. Onderzoek wijst inderdaad uit dat gevoelens van academische zinloosheid of academische futiliteit ongunstige gevolgen hebben voor de onderwijsprestaties (zie Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012b).

Culturele reproductietheorie

Pierre Bourdieu (1974) heeft geprobeerd om de tegenstellingen tussen beide benaderingswijzen (het individueel deficit-denken en het model van structurele uitsluiting) te overbruggen in zijn culturele reproductietheorie. Die theorie is in eerste instantie ontwikkeld met betrekking tot sociaaleconomische ongelijkheid, maar kan eveneens toegepast worden met betrekking tot etnische ongelijkheid. Volgens Bourdieu verschillen de sociale groepen niet alleen in de mate van het economisch kapitaal die ze bezitten, maar ook in de hoeveelheid *cultureel kapitaal* dat ze hebben. Het cultureel kapitaal bestaat uit culturele kennis, taalkennis, culturele hulpbronnen zoals boeken, enz. Om succesvol te zijn in het onderwijs moet een leerling niet alleen komen uit een gezin waar er veel economisch kapitaal aanwezig is, maar de aanwezigheid van cultureel kapitaal is eveneens cruciaal. Men zou dus kunnen zeggen dat gekleurde leerlingen minder goed presteren omdat ze minder cultureel kapitaal bezitten.

Tot zover is de Bourdieusiaanse theorie niet verschillend van het deficit-perspectief. Bourdieu geeft zijn theorie echter een structuralistische draai. Want niet alle culturele omgangsvormen worden door het onderwijs gezien als cultureel kapitaal. Het is op het structurele niveau dat men beslist welke culturele repertoires waardevol zijn, dus welke culturele repertoires als cultureel kapitaal gezien mogen worden. Het onderwijsveld is historisch gegroeid als een aristocratische en burgerlijke institutie en dus worden vooral culturele omgangsvormen van deze elite-groepen als cultureel kapitaal gezien. De culturele repertoires van minderheden of de arbeidersklasse (kennis van bijvoorbeeld dialecten of minderhedentalen) zijn niet waardevol voor het onderwijssysteem. De pedagogische tradities sluiten immers aan bij de culturele bagage van de elitaire groepen:

“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)

Dus als we redeneren volgens de culturele reproductietheorie van Bourdieu, kunnen we stellen dat de verschillen tussen gekleurde en autochtone leerlingen niet *a priori* beschouwd moeten worden als gebreken van gekleurde leerlingen. Bijvoorbeeld, gekleurde leerlingen hebben geen *taalachterstand* omdat ze thuis een andere taal spreken, maar wel een *ander* talige repertoire. Maar doordat het onderwijsveld niet alle culturele of talige repertoires erkent, geldt hun culturele bagage niet als cultureel kapitaal. De talen die gekleurde leerlingen spreken, hun religieuze kennis, het type humor dat ze waarderen, de specifieke muziek waarnaar ze luisteren, de films die ze bekijken, hun culturele en historische erfgoed, kortom heel hun culturele bagage, krijgt immers weinig plaats in de meeste scholen (zie Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016).

Pierre Bourdieu benoemt dit proces van eenzijdige erkenning van specifieke soorten cultureel kapitaal als het ‘symbolisch geweld’. Het onderwijsveld ontkent echter het bestaan van symbolisch geweld, zodat het onderwijssysteem eerlijk lijkt. Want uiteindelijk moet iedereen dezelfde examens afleggen om te slagen. Het gevolg is dat zowel de elite als de gedomineerde groepen ervan overtuigd geraken dat het onderwijssysteem niemand benadeelt. Meer nog, de gedomineerde groepen zijn er nu zelf van overtuigd dat ze minder capaciteiten bevatten dan de dominante groepen. Hierdoor elimineren de gedomineerde groepen zichzelf. De structurele uitsluiting van de gedomineerde groepen (dus ook gekleurde leerlingen) gebeurt dus in laatste instantie via zelfeliminatie, maar deze (culturele) zelfeliminatie heeft dus een structurele oorsprong (Bourdieu, 1972).

Deze mechanisme van zelfeliminatie werd specifiek omschreven door John Ogbu in relatie tot het ongelijkheid tussen blanke en zwarte Amerikaanse leerlingen (Ogbu, 2004). Volgens Ogbu (2004) distantiëren vele zwart Amerikaanse leerlingen zich immers van school omdat schoolsucces gezien kan worden als ‘*acting-white*’ door de eigen peer-group. Met andere woorden, zwart Amerikaanse leerlingen die hun best doen voor school riskeren om gepest te worden als verraders van eigen cultuur ten voordele van de dominante ‘blanke’ waarden. Echter, ook Ogbu (2004) argumenteert dat deze vorm van zelfeliminatie een

structurele-historische oorsprong heeft. Het kan dus niet gezien worden als ‘hun eigen schuld’. Dat het onderwijs geassocieerd wordt met ‘wit’ heeft immers te maken met de collectieve geschiedenis van discriminatie en onderdrukking. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Aziatische minderheden (die hij ziet als vrijwillige minderheden), hebben zwart Amerikanen historisch gezien niet zelf ervoor gekozen om minderheden te zijn. Zwart Amerikanen vormen dus historisch gezien onvrijwillige minderheden. Ogbu argumenteert dat onvrijwillige minderheden veel sterker geneigd zijn om een tegencultuur te vormen tegen de dominante waarden (‘acting white’ is hier een onderdeel van) dan de vrijwillige minderheden, die historisch gezien zelf ervoor gekozen hebben om minderheden te zijn.

Schoolsamenstelling

Contact- en conflicttheorieën

Wat gebeurt er wanneer leerlingen met verschillende etnische achtergronden elkaar ontmoeten op school? Gaan de bestaande vooroordelen hierdoor verminderen of zijn er juist meer conflicten in interetnische conflicten in gemengde scholen? De theorievorming rond interetnische contacten nam een snelle vaart na de Tweede Wereld oorlog. Daar zijn twee belangrijke redenen voor. Ten eerste waren de gruwelijkheden van de nazi’s nog vers in het geheugen van de meeste sociale wetenschappers. Een tweede reden was dat tijdens de Tweede Wereld oorlog Amerikaanse zwarte soldaten (noodzakelijkerwijs) werden toegelaten om samen met blanke soldaten te vechten. Dit was controversieel en het Amerikaanse leger vreesde dat gemengde eenheden zouden leiden tot minder gemotiveerde (witte) soldaten. Dit gaf sociologen een natuurlijk experiment (en het nodige budget) om onderzoek te doen naar de gevolgen van desegregatie in het leger. Een van de belangrijkste resultaten was dat contact tussen verschillende etnische groepen gunstige gevolgen had voor de interetnische verhoudingen. Zo bleek dat 62% van de soldaten die hun dienst deden in volledig blanke pelotons *tegen* de aanwezigheid van zwarte soldaten was. Maar bij etnisch gemengd eenheden was slechts 7% van de soldaten tegen de aanwezigheid van zwarte soldaten (Amir, 1969; Singer, 1948).

Dergelijke studies vormden de basis van het boek ‘*The Nature of Prejudice*’ van Gordon Allport (1954), dat beschouwd kan worden als een mijlpaal voor de ontwikkeling van de *contacttheorie* (soms ook de *contacthypothese* genoemd). De kern van Allport’s contacttheorie is dat interetnische contacten ervoor zorgen dat individuen minder vooroordelen hebben tegenover andere etnische groepen. Allport formuleerde vier cruciale

voorwaarden waaraan contact moet voldoen opdat het kan resulteren in verminderde vooroordelen. Deze voorwaarden zijn:

- (1) Gelijke status: tijdens het contact moeten groepen een gelijke status hebben.
- (2) Gemeenschappelijke doelen: de groepen dienen gemeenschappelijke doelen na te streven.
- (3) Coöperatie: de groepen moeten samenwerken voor het realiseren van de gemeenschappelijke doelen zonder onderling competitie.
- (4) Overheidssteun: het contact dient gesteund te worden door de autoriteiten.

Een vijfde voorwaarde (die later is toegevoegd) is dat er individuen uit verschillende groepen elkaar *persoonlijk* leren kennen⁶ (Dovidio, Gaertner, & Kawakami, 2003; Pettigrew, 1998).

De contacttheorie wordt tot op vandaag veelvuldig gebruikt door onderwijssociologen. Scholen vormen immers uitzonderlijk geschikte contexten voor het onderzoeken van de implicaties van de contacttheorie. De voorwaarden van de contacttheorie zijn echter niet vanzelfsprekend in scholen. Vooral de eerste voorwaarde (gelijke status) is moeilijk te realiseren in een context die doordrongen is van deficit-denken. Meer etnische diversiteit resulteert dan ook niet altijd in gunstige gevolgen.

Diametraal tegenover de contacttheorie staan de zogenaamde conflicttheorieën in verschillende varianten zoals *group threat theory* en etnische competitietheorie, die hun wortels gedeeltelijk kennen in de conflictsociologie. De conflicttheorieën argumenteren dat er bij een verhoogde diversiteit in een gegeven context conflicten ontstaan tussen de verschillende etnische groepen. Hierdoor zouden de negatieve attitudes ten opzichte van andere groepen niet dalen, maar eerder stijgen. Interetnische conflicten zouden vooral opblazen indien er een competitie is tussen verschillende groepen, zoals op de arbeidsmarkt en huisvesting (Blalock, 1967; Blumer, 1958; Quillian, 1995).

Een relatief recent theoretisch perspectief waarmee de gevolgen van etnische diversiteit gekaderd kunnen worden, is de *constricttheorie* zoals die voorgesteld is door Robert Putnam (2007). Volgens Putnam zouden mensen in etnisch diverse omgevingen ‘schildpaddengedrag’ vertonen: ze worden afgeschrikt door de etnische diversiteit en trekken zich terug uit het sociale leven, ze gaan minder sociale banden aan met anderen en ze zijn

⁶ De aandachtige lezer merkt op dat deze voorwaarden bij uitstek gelden in een oorlogssituatie, binnen de rangen van één eenheid.

minder gehecht aan collectieve identiteiten. Een belangrijke claim van de constricttheorie is dat etnische diversiteit negatief gerelateerd is aan zowel de sociale relaties die mensen aangaan met andere etnische groepen, als die ze aangaan met hun eigen etnische groep. Maar op lange termijn zal men volgens Putnam wel leren omgaan met diversiteit en zou verhoogde diversiteit gunstige gevolgen met zich meebrengen. Er is de laatste jaren echter regelmatig kritiek gekomen op Putnam's constricttheorie en die is zelfs op basis van de heranalyse van zijn eigen, oorspronkelijke data grotendeels weerlegd (Abascal & Baldassarri, 2015). Ook in scholen werd er slechts weinig steun gevonden voor de constricttheorie (Demagnet, Agirdag & Van Houtte, 2012).

Referentiegroep-theorieën

De bovengenoemde contact- en conflicttheorieën hebben in eerste instantie betrekking op wat mensen denken over *anderen*. Maar etnische diversiteit kan ook een invloed hebben op de overtuigingen van individuen over zichzelf en een effect hebben op hun zelfbeeld. Sociologen gebruiken hiervoor verschillende theorieën die teruggebracht kunnen worden op de referentiegroeptheorie zoals die door Robert Merton en anderen werd voorgesteld (Merton, 1968; Kelley, 1952). Volgens de referentiegroeptheorie kan een groep in een gegeven sociale context (bijvoorbeeld de leerlingengroep op een school) enerzijds functioneren als een *normatieve* referentiegroep en anderzijds functioneren als een *comparatieve* referentiegroep. Wanneer een specifieke groep als een *normatieve* referentiegroep functioneert, dan zal het individu de normen van de referentiegroep overnemen. De groep socialiseert dus het individu. Bijvoorbeeld, wanneer een leerlingengroep voornamelijk bestaat uit middenklasse leerlingen, kunnen we verwachten dat individuele leerlingen middenklasse opvattingen overnemen. De normatieve referentiegroeptheorie wordt daarom heel vaak (impliciet) gebruikt als het theoretische kader van studies die verwachten dat gemengde scholen positieve effecten hebben op de onderwijsprestaties van de leerlingen (zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012b).

Wanneer de referentiegroep daarentegen functioneert als een *comparatieve* referentiegroep voor het individu, dan neigt het individu zich vooral te vergelijken met de referentiegroep. Bij dit vergelijkingsproces worden vooral de verschillen tussen de referentiegroep en het individu geaccentueerd. Wanneer de referentiegroep als 'beter' of 'hoger' wordt geschat, dan kan dit leiden tot wat Merton (1938) 'relatieve deprivatie' noemt: een individu voelt zich minder waard in vergelijking tot de referentiegroep in de onmiddellijke sociale omgeving. Comparatieve peergroup-processen kunnen daarom ook een

proces van polarisering met zich meebrengen. De zogenaamde *frog-pond* theorie (Davis, 1966) en de *big-fish-little-pond* theorie (Marsh, 1987) zijn specifieke toepassingen van het relatieve deprivatie mechanisme. Beide theorieën hebben hun naam te danken aan de volgende metafoor: *'het is beter om een grote vis/kikker te zijn in een kleine vijver, dan een kleine vis/kikker in een grote vijver'*. Met andere woorden, deze theorieën stellen dat leerlingen die objectief gezien academisch gelijkwaardig zijn, een lager zelfbeeld zullen overhouden aan scholen waar hun medeleerlingen academisch gezien sterker zijn. De *frog-pond* en *big-fish-little-pond* theorieën worden daarom vaak gebruikt om eventuele negatieve aspecten van gemengde scholen op studieaspiraties en zelfconcepten van de leerlingen te kaderen (zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012a).

Multicultureel onderwijs

De stijgende diversiteit heeft niet alleen een impact op de opvattingen en overtuigingen van de leerlingen. Ook de onderwijsinhouden en leerprocessen veranderen mee. De diversificatie van onderwijsinhouden en leerprocessen worden op verschillende manieren getheoretiseerd onder de noemer van 'multicultureel onderwijs'. Opgemerkt dient te worden dat het hier niet alleen gaat om descriptieve (beschrijvende) theorieën, maar deze theorieën zijn ook prescriptief (normatief) daar de implementatie van multicultureel onderwijs *a priori* als iets positiefs wordt gezien.

Het meest gebruikte theoretische kader is dat van James Banks (1989, 1993). Banks onderscheidt vijf dimensies en vier benaderingen van multicultureel onderwijs. De vijf dimensies zijn:

- (1) *Integratie van inhoud*. Dat is de mate waarin leraren gebruik maken van voorbeelden en informatie uit diverse culturen en groepen om theorieën en concepten uit te leggen en te illustreren. Deze dimensie omvat hetgene de meeste mensen associëren met multicultureel onderwijs.
- (2) *Proces van kennisconstructie*. Dat is de mate waarin leraren de leerlingen stimuleren om te begrijpen dat bestaande kennis niet (etnisch) neutraal is, maar geconstrueerd werd in een klimaat dat vaak vooroordelen inhield tegen minderheidsgroepen in de samenleving.
- (3) *Terugdringen van vooroordelen*. Dit kan worden gerealiseerd door lessen en activiteiten die leerlingen helpen om een gunstige attitude te vormen ten opzichte van etnische en culturele diversiteit.

- (4) *Gelijkheidspedagogiek*. Dit is de mate waarin leraren technieken en methoden gebruiken die de academische prestaties van de leerlingen vooruit helpen om zo de onderwijsongelijkheid te dichten. Bijvoorbeeld, als gekleurde leerlingen beter leren door groepswork, kan dat gestimuleerd worden door de leraar.
- (5) *Empowerment van schoolcultuur en sociale structuur*. Dit zijn factoren op schoolniveau (dus boven individuele leerkrachten) die bijdragen aan sociale rechtvaardigheid. Als voorbeeld kan men denken aan een cultuur van hoge verwachtingen ten aanzien van leerprestaties.

Binnen deze vijf dimensies onderscheid Banks vier niveaus van benadering. Elke benadering impliceert een verbetering ten opzichte van de vorige:

- (1) *De contributies benadering*. Binnen de contributies-aanpak richten onderwijzers zich op wat andere culturen bijdragen aan onze samenleving. Folkloristische aspecten van andere culturen zoals feestdagen en culinaire gewoontes staan vaak centraal. Hoewel dit de meest toegankelijke manier is om multiculturele inhoud op te nemen in het curriculum is deze benadering niet onproblematisch omdat het kan resulteren in de bagatellisering van etnische minderhedenculturen.
- (2) *Additieve benadering*. Hierin voegen onderwijzers thema's en voorbeelden over etnische minderheden toe aan bestaande curricula. De additieve benadering is volgens Banks nog steeds te beperkt omdat het perspectief van het curriculum grotendeels ongewijzigd blijft. Dit is problematisch omdat het meerderheidsperspectief dominant blijft in plaats van gelijkwaardig.
- (3) *De transformatieve benadering*. Dit zijn structurele veranderingen in het curriculum die leerlingen stimuleren om vanuit verschillende culturele invalshoeken naar de realiteit te kijken.
- (4) *De sociale actiebenadering*. Hierbij nemen de leerlingen zelf het voortouw om sociale en etnische rechtvaardigheid te realiseren.

De theorieën van multicultureel onderwijs en het pleidooi voor multiculturalisme worden zowel vanuit conservatieve hoek als vanuit (radicaal) progressieve hoek bekritiseerd. Conservatieve denkers beargumenteren dat het benadrukken van verschillen niet leidt tot meer integratie maar wel tot meer versnippering of 'balkanisering' van de samenleving.

Ook vanuit de meer radicaal progressieve hoek (een strekking die soms antiracisme wordt genoemd) wordt het multiculturalisme bekritiseerd. Volgens antiracisten hebben

multiculturalisten te weinig aandacht voor institutioneel racisme in het onderwijs en andere instituties van de samenleving. Institutioneel racisme verwijst hierbij naar het collectieve falen van een organisatie om een gepaste en professionele dienst te bieden aan mensen vanwege hun kleur, taal of etnische afkomst (Macpherson, 1999). Bovendien zou multiculturalisme een essentialistische opvatting hebben van minderhedenculturen; dat wil zeggen, culturen zouden voorgesteld worden als vaststaande entiteiten die in hun 'pure' vorm gerepresenteerd worden (May, 1999).

Talige diversiteit

De keuze voor eentalige taalremediëring tegenover meertalige taalvalorisering (cf. supra) steunt op uiteenlopende theoretische veronderstellingen. Het onderscheid is voornamelijk gebaseerd op hoe men het gebruik en blootstelling aan een vreemde moedertaal (dat is een taal dat afwijkt van de instructietaal) evalueert. We kunnen een negatieve en een positieve kijk op de moedertalen onderscheiden.

De negatieve kijk op de vreemde moedertaal veronderstelt dat er een concurrentie bestaat tussen de verschillende talen die een leerling aangeboden krijgt en kan beheersen. In deze visie veronderstelt men dat de aandacht die gaat naar een vreemde moedertaal ten koste gaat van de kennis van de instructietaal (i.c. Nederlands). Leerprocessen worden hierbij als een *zero-sum game* gezien en begrepen vanuit een *time-on-task* argument. De impliciete of de expliciete veronderstelling is dat wanneer een leerling twee of meer talen aangeboden krijgt, de beschikbare leertijd verdeeld wordt over de verschillende talen. Het netto resultaat van meertalig onderwijs zou dus minder input en leertijd per taal zijn. Dergelijke argumenten worden aangehaald door voorstanders van eentalig onderwijs waar er binnen de school geen aandacht wordt gegeven aan de vreemde moedertalen van de leerlingen (zie Rossell & Baker, 1996; Scheele et al., 2010).

De positieve kijk op vreemde moedertalen van leerlingen gaat daarentegen meestal samen met een pleidooi voor meertalige valorisatie in het onderwijs. De positieve visie is gebouwd op de linguïstische argumenten (afhankelijkheidshypothese), neurologische argumenten (cognitieve controle) en sociologische argumenten (multiculturele kapitaal). Volgens de linguïstische afhankelijkheidshypothese van Jim Cummins (1979) is taalvaardigheid in de moedertaal (T1) gerelateerd aan taalvaardigheid in een later aangeleerde taal (T2). Met andere woorden, T1 en T2 zouden afhankelijk zijn van elkaar. Concepten en vaardigheden die in T1 ontwikkeld worden, kunnen aan T2 worden overgedragen door

middel van een 'gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid'. Leertijd investeren in de moedertaal van anderstalige leerlingen zou daarom het aanleren van het Nederlands niet verhinderen, maar juist stimuleren.

Vanuit een neurologisch perspectief argumenteert Bialystok (1999) dat tweetalige kinderen cognitieve mechanismen ontwikkelen waarmee ze controleren welke van hun beide talen ze gebruiken in een gegeven moment. Deze cognitieve controle gebeurt in de hersenen van een kind. Hoe vroeger een kind begint met het trainen van dit neurologisch cognitieve controlemechanisme, hoe beter de hersenen zich ontwikkelen. Volgens Bialystok worden de hersenen van tweetalige kinderen dus beter getraind dan die van eentalige kinderen. Dit geeft hen tal van voordelen bij het uitvoeren van cognitieve processen die nodig zijn voor de academische prestaties (zie ook Van de Craen et al., 2007).

En ten slotte, kan men vanuit een sociologisch perspectief beargumenteren dat kennis van de moedertaal kan functioneren als 'multicultureel kapitaal' (zie ook Agirdag, 2014). De kennis van de moedertaal kan immers ervoor zorgen dat leerlingen betere communicatieve en emotionele banden ontwikkelen met hun families en de gemeenschap waarin deze moedertaal wordt gesproken. Deze relaties kunnen positief bijdragen aan de onderwijsprestaties van leerlingen doordat bijvoorbeeld sociale controle door de familie preventief werkt tegen antischools gedrag zoals spijbelen of bijvoorbeeld doordat culturele en economische hulpbronnen binnen de gemeenschap ingeschakeld worden voor leerprocessen, bijvoorbeeld via huiswerkbegeleiding die door verenigingen van etnisch-culturele minderheden worden georganiseerd (Portes & Hao, 2002).

State of the art

Etnische ongelijkheid

Zowel in België als in Nederland is er een aanzienlijke etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties. Uit empirische studies blijkt dat leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met autochtone leerlingen minder scoren op gestandaardiseerde testen, vaker blijven zitten, oververtegenwoordigd zijn in beroepsgerichte onderwijsvormen en ondervertegenwoordigd zijn in het hoger onderwijs (CBS, 2014; Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer, 2006; Jacobs & Rea, 2011; Stevens et al., 2011). Ook wanneer er rekening wordt gehouden met het intelligentieniveau van de leerlingen blijft etnische

ongelijkheid bestaan: heel intelligente gekleurde leerlingen doen het op school minder goed dan middelmatig tot laag intelligente autochtone leerlingen (Agirdag & Korkmazer, 2015).

Studies wijzen uit dat een belangrijke deel van de etnische ongelijkheid verklaard kan worden door het sociaaleconomische profiel van de leerlingen. Zo blijken leerlingen met een migratieachtergrond vaker uit minder welgestelde gezinnen te komen dan autochtone leerlingen en hebben ze 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 (voor verschillende overzichten van bestaande studies, zie Driessen, 2013; Stevens et al., 2011). Volgens een overzicht van Agirdag (2015) zou bij een gelijke sociaaleconomische status de etnische ongelijkheid in het onderwijs ongeveer halveren.

Goed nieuws is echter dat etnische onderwijskloof op bepaalde vlakken kleiner wordt met de tijd. Zo meldt het CBS (2014) dat het aandeel van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het Nederlandse hoger onderwijs van 2004 tot 2014 gestegen is van 27% tot 48% voor Turken en die van Marokkaanse leerlingen gestegen van 32% naar 40%. Deze vooruitgang is overigens niet gelijk verdeeld onder jongens en meisjes: vooral gekleurde meisjes blijken hun achterstand in te halen ten opzichte van autochtone leerlingen. Volgens Danhier en collega's (2014) is de kloof tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond ook aan het verminderen in België, meer specifiek in Wallonië-Brussel (omdat de allochtone leerlingen er vooruitgang boekten), maar dit blijkt *niet* het geval te zijn in de Vlaamse gemeenschap. Bovendien blijkt uit internationale studies dat de etnische ongelijkheid in Vlaanderen veel groter is dan in de meeste geïndustrialiseerde landen (Nusche et al., 2015).

Schoolsamenstelling

Segregatie: oorzaken

In de voorbije jaren hebben Nederlandse en Belgische studies onderzocht waarom en hoe schoolsegregatie ontstaat. Een vanzelfsprekende reden is natuurlijk het bestaan van etnisch geconcentreerde wijken. De segregatie binnen het secundair onderwijs wordt ook gedreven door ongelijke prestaties in het primair onderwijs, aangezien zowel in Nederland als België het secundair onderwijs opgedeeld is hiërarchische onderwijsvormen en er vroege selectie

plaatsvindt. Maar zelfs in vergelijking met de samenstelling van een woongebied of rekening houdend met onderwijsprestaties van de leerlingen blijken vele scholen ‘te zwart’ of ‘te wit’. Naast woonsegregatie, wordt het niveau van segregatie verder omhoog gedreven door de uitzonderlijke traditie van vrije schoolkeuze die beide landen kennen. Vrije schoolkeuze geeft ouders immers de mogelijkheid om scholen in hun buurt te vermijden. En schoolkeuze van ouders is niet zelden sociaal en etnisch gemotiveerd. Autochtone ouders zoeken vaak scholen met weinig gekleurde leerlingen. Dit fenomeen wordt ook wel ‘witte vlucht’ genoemd. Allochtone middenklasse ouders volgen vaak het voorbeeld van autochtone ouders. Witte vlucht gecombineerd met ‘zwarte vlucht’ drijft het niveau van schoolsegregatie verder op (Ladd, Fiske & Ruijs, 2010; Coenders, et al., 2004).

Daarnaast blijkt ook de informatie waarover ouders beschikken bij het kiezen van een school sterk afhankelijk te zijn van hun sociale en etnische achtergrond. Vooral de meer formele informatiekanalen - zoals een bezoek brengen aan de school, informatie uit folders en van het internet - worden minder geconsulteerd door kansarme ouders en allochtone ouders. Ook het eigen sociale netwerk is van groot belang. De beschikbare informatie binnen het eigen sociale netwerk blijkt echter juist vaak voor allochtone ouders beperkter. Ook het inschrijvingsbeleid van scholen draagt op een subtiele wijze bij aan etnische schoolsegregatie. Zo blijkt dat allochtone ouders minder vaak hun eerste schoolkeuze kunnen realiseren en ervaren ze bij het inschrijven van hun kind vaker een weigering of doorverwijzing. Hoewel scholen wettelijk gezien niet kunnen discrimineren naar etnische herkomst, blijken er heel wat achterpoortjes zijn om een selectief aannamebeleid te voeren (Karsten, 1994; Nouwen et al., 2012).

Ten slotte wordt segregatie verder omhoog gedreven door vrijwillige segregatie, of liever separatie. Hierbij valt er te denken aan islamitische en hindoeïstische scholen in Nederland. Deze scholen bestaan vrijwel uitsluitend uit leerlingen van laagopgeleide ouders met een niet-westerse achtergrond. In Vlaanderen bestaan er ten tijde van dit schrijven geen islamitische scholen. Wel zijn er een aantal scholen die opgericht zijn door individuen vanuit de Turkse of Marokkaanse gemeenschap, zoals Lucerna-scholen en Iqra-school in Antwerpen.

De combinatie van deze factoren maakt dat etnische schoolsegregatie uitzonderlijk hoog is in Nederland en België. Zo wijzen onze berekeningen uit dat in het Nederlandse primair onderwijs een gemiddelde allochtone leerling met 70% andere allochtone leerlingen

op school zit, terwijl Nederlandse autochtone leerlingen gemiddeld genomen 12% allochtone medeleerlingen hebben (berekend op basis van COOL-data). In het Vlaams lager onderwijs gaat een gemiddelde allochtone leerling naar een school met 62% andere allochtone leerlingen, terwijl een gemiddelde Vlaamse autochtone leerling naar een school gaat met slechts 8% allochtonen (berekend op basis van de SIBO-data).

Segregatie: gevolgen

Er is in België en Nederland heel wat onderzoek gedaan naar de gevolgen van schoolsegregatie. De meeste studies gaan de effecten van schoolcompositie op onderwijsprestaties na. Maar deze studies komen niet tot een eenduidige conclusie over de effecten van etnische schoolsegregatie. Bepaalde studies rapporteren dat er een negatieve invloed uitgaat van een hoger percentage van allochtone leerlingen (zie bijvoorbeeld Driessen, 2002; Dumay & Dupriez, 2008). Andere studies vinden echter dat er geen netto samenhang is tussen etnische samenstelling van de school en de onderwijsprestaties van de leerlingen (zie bijvoorbeeld Van der Slik, Driessen & De Bot, 2006; Agirdag et al., 2012b; en een meta-analyse van van Ewijk & Slegers, 2010b). Met andere woorden, allochtone leerlingen presteren gemiddeld genomen wel minder dan autochtone leerlingen (dus er is een ongelijkheid op individueel niveau), maar allochtone leerlingen presteren niet noodzakelijk beter wanneer ze met meer autochtone leerlingen op school zitten (dus op schoolniveau geen bijkomstig effect van schoolsegregatie).

Opgemerkt dient te worden dat deze studies vaak rekening houden met de sociaaleconomische samenstelling van de school. Deze hangt doorgaans sterk samen met etnische samenstelling van de school, maar blijkt in tegenstelling tot de etnische samenstelling *wel* een impact te hebben op de onderwijsprestaties van de leerlingen. De meeste studies vonden dat de leerlingen in scholen met een hoger aandeel leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus slechtere onderwijsprestaties hebben dan leerlingen in scholen met een hoger aandeel van leerlingen uit sociaaleconomisch welgestelde gezinnen. De internationale meta-analyse van van Ewijk en Slegers (2010a) maakt dat ook duidelijk.

Hoewel de meeste studies over de effecten van etnische schoolsegregatie focussen op cognitieve uitkomsten, zijn er in Nederland en Vlaanderen ook heel wat studies die de gevolgen van etnische samenstelling van de school op non-cognitieve uitkomsten nagaan. Onderwijsonderzoekers hebben onder andere gefocust op zelfwaardering (*self-esteem*), onderwijsaspiraties van leerlingen en de interetnische relaties tussen leerlingengroepen. Zo

vinden Verkuyten en Thijs (2004) in Nederland dat het percentage allochtone leerlingen op school een gunstige invloed heeft op de zelfwaardering van autochtone leerlingen. Voor de zelfwaardering van allochtone leerlingen deed de etnische samenstelling er niet toe. In Vlaanderen kwamen Agirdag en collega's (2012a) tot gelijkaardige resultaten. Deze laatste studie waarschuwt wel dat de verschillen tussen scholen heel klein zijn. Voor het Vlaamse secundair onderwijs vinden Van Houtte en Stevens (2010) dat de proportie allochtone leerlingen geen invloed heeft op de onderwijsaspiraties van autochtonen, maar wel op allochtone leerlingen: zij hebben hogere onderwijsaspiraties in gemengde scholen dan in witte of zwarte scholen. Deze resultaten liggen gedeeltelijk in het verlengde van de relatieve deprivatietheorie en *frog-pond* theorie (zie hierboven).

Wat de invloed van etnische schoolsamenstelling op de interetnische relaties van de leerlingen betreft, vinden eerdere Vlaamse en Nederlandse studies zowel steun voor de contacttheorie als de conflicttheorie. Vervoort, Scholte en Scheepers (2008) vinden dat autochtone Nederlandse leerlingen meer negatieve attitudes hebben tegenover gekleurde leerlingen in klassen met een hogere proportie van gekleurde leerlingen, terwijl een hogere proportie autochtone leerlingen een positief effect heeft op de attitudes van allochtone leerlingen over autochtonen. Verder in het verlengde van de constrict-theorie vinden Tolsma, van Deurzen, Stark en Veenstra (2013) in Nederland dat zowel interetnisch als intra-etnisch pestgedrag hoger is in scholen met een hoger niveau van etnische diversiteit. Uit een Vlaamse studie van Agirdag, Demanet, Van Houtte en Van Avermaet (2011) blijkt echter dat gekleurde leerlingen meer gepest worden in scholen waar ze met minder gekleurde leerlingen zijn, terwijl de etnische samenstelling van de school geen impact heeft op autochtone leerlingen. Voor het Vlaamse secundair onderwijs rapporteren Van Houtte en Stevens (2009) dat de etnische compositie van de school vooral belangrijk is voor de interetnische vriendschappen die de autochtone leerlingen ontwikkelen. Nog andere studies wijzen uit dat de interetnische compositie van de school niet gerelateerd is aan de kwaliteit van interetnische relaties (Bekhuis, Ruiters & Coenders, 2013; Stark, 2011). In een recent overzichtsartikel argumenteren Thijs en Verkuyten (2014) dan ook dat etnische diversiteit op school op zich geen garantie biedt tot betere interetnische relaties, maar dat hoe scholen omgaan met bestaande etnische diversiteit doorslaggevend kan zijn. Hierbij verwijzen ze onder meer naar de doorslaggevende rol die intercultureel/multicultureel onderwijs kan spelen.

Multicultureel onderwijs

Relatief weinig Nederlandse en Vlaamse (empirische) studies hebben gefocust op het geven van intercultureel/multicultureel onderwijs. In Vlaanderen hebben Agirdag, Merry en Van Houtte (2016) onderzocht in welke mate en in welke vorm er door leraren aandacht wordt gegeven aan multicultureel onderwijs. Zij vinden dat vooral leraren in scholen met een hoger aandeel gekleurde leerlingen aandacht schenken aan multicultureel onderwijs. Bovendien bleek de invulling ervan beperkt tot inhoudsintegratie vanuit de contributie en additieve benaderingen (zie theorie van Banks hierboven). Ook in Nederland blijkt dat multicultureel onderwijs vooral belangrijk wordt geacht in diverse scholen, en bleek er weinig interesse te zijn in blanke scholen (zie Leeman & Reid, 2006; Verkuyten & Thijs, 2002). Het onderzoek naar de eventuele gevolgen van multicultureel onderwijs staat in de Nederlanden nog in de kinderschoenen. De weinige studies hieromtrent laten zien dat in schoolklassen waar er meer aandacht aan multicultureel onderwijs wordt besteed, leerlingen bewuster worden van racisme en discriminatie (Verkuyten & Thijs, 2002).

Talige diversiteit

Eerdere empirische studies hebben niet eenduidig kunnen vaststellen hoe het taalgebruik van de leerlingen gerelateerd is aan hun onderwijsprestaties. Een aantal studies hebben vastgesteld dat Nederlandstalige leerlingen beter presteren dan anderstalige leerlingen, en dit zelfs na controle voor sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (Jacobs & Rea, 2011; Van Damme et al., 2001, 2007). Ook argumenteren Bellens en collega's (2013) op basis van TIMMS gegevens dat de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs op basis van de thuistaal niet daalt maar stijgt: het laatste decennium zou de linguïstische ongelijkheid veel groter zijn geworden. Deze bevindingen worden gedeeltelijk tegengesproken door studies van Agirdag, Jordens en Van Houtte (2014), Agirdag en Korkmazer (2015), en ook door Veerman en Dronkers (2015). Deze studies vinden dat *binnen* specifieke etnische groepen (bijvoorbeeld leerlingen met een Turkse achtergrond) de mate waarin leerlingen een vreemde taal spreken (thuis of op school) *niet* gerelateerd is aan de onderwijsprestaties. Het zou daarom kunnen dat bij eerdere studies 'taalgebruik' eerder als een proxy fungeerde voor etnische afkomst van de leerlingen.

Zoals eerder omschreven, wordt hoe men omgaat met de moedertalen van de leerlingen op school voor een groot stuk bepaald door de visie die men heeft op het gebruik van en blootstelling aan moedertalen. Het eentalig taalbadonderwijs en de

taalremediëringaanpak genieten tegenwoordig een grote vanzelfsprekendheid: zowel beleidsmakers als leerkrachten omarmen de modellen van taalremediëring als een keuze van ‘gezond verstand’ (Blommaert & Van Avermaet, 2008). Zo blijkt uit onderzoek dat de meeste Vlaamse scholen die extra middelen krijgen om gelijke onderwijskansen te realiseren, deze middelen besteden aan taalvaardigheidsontwikkeling (Juchtmans & Nicaise, 2011). De vanzelfsprekendheid van taalremediëring staat in scherp contrast met uitkomsten van onderzoek dat is verricht naar de effectiviteit ervan. Driessen (2013) vat bestaande studies in Nederland samen, en concludeert dat het aantal uren besteed aan Nederlands als tweede taal (NT2) niet samenhangt met hogere onderwijsprestaties. De inzet van een NT2-leerkracht en de duur van NT2-lessen bleken evenmin te resulteren in hogere leerwinst.

Ooghe (2013), die een onderzoek heeft verricht naar de GOK-financiering in het Vlaamse basisonderwijs, besluit dat de GOK-financiering positieve effecten heeft, maar dat dit afhankelijk is van hoe scholen hun GOK-middelen aanwenden. Wanneer scholen de extra middelen inzetten voor taalremediëring bleek er een negatieve samenhang te zijn met leerwinst: “Een focus op taalvaardigheid werkt nefast [negatief] voor wiskunde, maar ook voor spelling vreemd genoeg.” (p. 382). Voor het Vlaamse secundair onderwijs heeft Agirdag (2015) de PISA gegevens gebruikt om de effecten van taalremediëring na te gaan. Uit zijn studie blijkt dat extra lessen Nederlands voor anderstalige leerlingen *niet* samenhangen met betere onderwijsprestaties. Extra uren onderwijs in de moedertaal bleek wel significant samen te hangen met beter onderwijsprestaties.

Conclusies

In dit hoofdstuk hebben we gefocust op de implicaties van etnische diversiteit voor het onderwijs. In het eerste deel van dit hoofdstuk hebben we een aantal historische en demografische ontwikkelingen besproken die gerelateerd zijn aan immigratie, waarbij we hebben besloten dat etnische diversiteit steeds meer zichtbaar is geworden in de schoolbanken. Daarna hebben we stilgestaan bij de belangrijkste beleidsinstrumenten met betrekking tot etnische diversiteit. Deze hadden betrekking op onderwijsfinanciering, schoolsamenstelling, multicultureel onderwijs en talige diversiteit. We hebben gezien dat in zowel Vlaanderen als Nederland beleidsmakers extra financiering hebben voorzien voor scholen met een hoger aandeel gekleurde leerlingen. Maatregelen voor spreiding van leerlingen (desegregatie) werden bemoeilijkt door de traditie van vrijheid van schoolkeuze die beide landen kennen. 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 eentalige taalremediëring omdat vele gekleurde leerlingen anderstalig zijn en dit eerder als een probleem werd gezien. Meertalige taalvalorisering heeft daarom weinig voeten aan de grond gekregen. De doelstelling voor al deze maatregelen was (impliciet of expliciet) het reduceren van onderwijsachterstanden en het bevorderen van interculturele socialisatie ('integratie') van de leerlingen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk hebben we stilgestaan bij de meest relevante theorieën met betrekking tot etnische diversiteit in het onderwijs. We hebben geargumenteed dat etnische ongelijkheid vanuit het deficit-denken perspectief benaderd kan worden. Hierbij hebben we een onderscheid gemaakt tussen het biologisch deficit-denken (dat is het denken in termen van biologische en genetische gebreken van gekleurde leerlingen) en het culturele deficit-denken (dat is het denken in termen van culturele en talige gebreken van gekleurde leerlingen). Vooral de culturele variant is vandaag nog relevant. Er werd echter duidelijk gemaakt dat alle vormen van deficit-denken negatieve gevolgen kunnen hebben, omdat het stereotyperend dan wel stigmatiserend werkt en lagere verwachtingen bij onderwijzers teweeg kan brengen. Als een alternatief voor het deficit-denken hebben we gewezen op het model van structurele uitsluiting en het model van culturele reproductie.

Verder hebben we stilgestaan bij theorieën die ons een idee kunnen geven over de gevolgen van stijgende etnische diversiteit op scholen. We hebben vastgesteld dat interetnische contacten volgens de contacttheorie kunnen resulteren in gunstigere interetnische verhoudingen onder specifieke voorwaarden. Tegelijk voorspellen conflicttheorieën dat stijgende etnische diversiteit conflicten met zich mee zal brengen. Bovendien hebben we op basis van referentiegroep-theorieën beargumenteerd dat etnische schoolsamenstelling niet alleen invloed heeft op hoe leerlingen over andere leerlingen denken, maar dat het eveneens hun zelfbeeld kan beïnvloeden.

We hebben het tweede deel van het hoofdstuk afgesloten met de implicaties van etnische diversiteit op hoe het onderwijs zelf is ingericht. Zo hebben we het multicultureel onderwijs model van Banks besproken, waarbij we een onderscheid hebben gemaakt tussen vijf dimensies en vier benaderingen van multicultureel onderwijs. Tot slot hebben we de theoretische grondslagen van (eentalige) taalremediëring tegenover (meertalige) taalvalorisering besproken. Hierbij hebben we geargumenteed dat het onderscheid

voornamelijk is gebaseerd op *hoe* het gebruik van en blootstelling aan een vreemde moedertaal wordt gepercipieerd, waarbij we een negatieve en een positieve kijk op moedertalen hebben onderscheiden.

In het derde deel van het hoofdstuk hebben we de meest recente empirische studies besproken die betrekking hadden op etnische ongelijkheid in de onderwijsprestaties, oorzaken en gevolgen van schoolsegregatie, onderzoek naar multicultureel onderwijs en talige diversiteit. Hierbij werd er benadrukt dat sociaaleconomische factoren (zoals opleidingsachtergrond van de leerlingen en de sociaaleconomische samenstelling van de school) belangrijk zijn met betrekking tot etnische ongelijkheid, en belangrijker zijn dan ‘etnische’ factoren zoals taalgebruik en etnische samenstelling van een school. Dit impliceert dat het belangrijk is dat de (nieuwe) immigranten snel geïntegreerd worden in de arbeidsmarkt. Ook is het cruciaal om discriminatie op de arbeidsmarkt te bestrijden met alle mogelijke middelen zoals praktijktesten. Anders blijven nieuwkomers in een vicieuze cirkel waarbij ongelijkheid in het onderwijs en de arbeidsmarkt elkaar opvolgen.

Verder bleek dat meer dan de etnische samenstelling van een school, de manier waarop scholen omgaan met diversiteit doorslaggevend te zijn voor interetnische relaties op school. Hierbij kan multicultureel onderwijs een belangrijke rol spelen. Maar uit empirische studies bleek dat er slechts een beperkte invulling werd gegeven aan multicultureel onderwijs en ook dat multicultureel onderwijs vooral in scholen met een etnisch diverse leerlingenpopulatie als relevant werd beschouwd.

Onze kennis over de implicaties van etnische diversiteit op school is dus relatief omvangrijk. Toch ontbreken er cruciale inzichten waarmee we de uitdaging van etnische ongelijkheid adequaat kunnen aanpakken. Zo hebben we weinig informatie over de mogelijke pedagogische en didactische methoden, toepassingen, en technieken waarmee we de etnische ongelijkheden ongedaan kunnen maken. Het bestaande onderzoek is immers vooral observationeel van aard. Observationele studies (zowel cross-sectioneel of longitudinaal) kunnen ons iets zeggen over de samenhang tussen bepaalde factoren, maar causale uitspraken kunnen hiermee niet of amper gemaakt worden. Hier zijn wetenschappelijke experimenten voor nodig. Maar wetenschappelijke experimenten komen zelden voor in het onderwijs, ook omdat ze moeilijk realiseerbaar zijn. De uitdaging zal zijn om de komende jaren in te zetten op rigoureuze experimenten waarmee de onderwijsongelijkheid en andere uitdagingen van diversiteit in het onderwijs aangepakt kunnen worden.

Referenties

- Abascal, M., & Baldassarri, D. (2015). Love Thy Neighbor? Ethnoracial Diversity and Trust Reexamined. *American Journal of Sociology*, 121(3), 722-782.
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321.
- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449-464.
- Agirdag, O. (2015). Onderwijsongelijkheid Evidence-Based Aanpakken: Eentalige Taalremediëring of Meertalige Taalvalorisering? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*. 2014-2015 (4), 85-94.
- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- 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. & Korkmazer, B. (2015) Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds.) *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2015*. (pp. 231-249). Leuven/Den Haag: Acco.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6): 556-582.
- 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. (2012a) Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher–Pupil Relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135-1159.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012b). 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.
- Akil, S. (2003). *Wat doen we aan ICO? Een onderzoek naar intercultureel onderwijs op de PABO*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological bulletin*, 71(5), 319.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), 17-19.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research*, 19, 3-49.
- 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 Schoolloopbanen: <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/424811>
- Bekhuis, H., Ruiters, S., & Coenders, M. (2011). Xenophobia among youngsters: The effect of inter-ethnic contact. *European sociological review*, jcr057.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bialystok, E. (1999) Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70.3: 636-644.
- Blalock, H.M. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York NY: John Wiley.
- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Antwerpen: Epo.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 3-7.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.

- Bourdieu, P. (1972) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1974) 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities' in Egglestone, J. (Red.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- CBS (2014). *Jaarrapport Integratie 2014*. Den Haag: CBS.
- 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.
- Coenders, M., Lubbers, M. & Scheepers, P. (2004). Weerstand tegen scholen met allochtone kinderen. De etnische tolerantie van hoger opgeleiden op de proef gesteld. *Mens en Maatschappij* 79(2), 124-147.
- Crul, M. R. J., Schneider, J., & Lelie, F. (2013). *Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie*. Amsterdam: VU University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- 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.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 17-31.
- Delrue, K. & Ramaut, G. (1998) Oetc: haalbaar en zinvol op Vlaamse scholen? Een actieonderzoek naar de optimalisering van oetc. *Spiegel*, 16(3), 9-28.
- Demant, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the school context: the impact of ethnic school diversity on the quantity and quality of friendships. *Sociological Quarterly*, 53(4), 654-675.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 5-21.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28(4), 347-368.
- Driessen, G. (2005). From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In AKI (ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for*

- immigrant children. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601* (pp. 77- 107). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter*. Antwerpen: Garant.
- Geldof, D. (2013). Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert. *Leuven: Acco*.
- Gerrits, Robbin & Meerhof, Ron (2011) Kabinet accepteert zwarte scholen. *Volkscrant* (07/02/2011), pp.12-13.
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Gillborn, D. (2006). Rethinking white supremacy who counts in 'WhiteWorld'. *Ethnicities*, 6(3), 318-340.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *Bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Simon and Schuster.
- 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 Bouwdewijnstichting.
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2011). *Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek* (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27).
- Juchtmans G., & Vandenbroucke, A. (2013). *10 jaar gelijke onderwijskansen op school: Tussen trouw aan het beleid en aanpassingsvermogen* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, 45 p.
- Karsten, S. (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 9(3), 211-225.
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 410–414)

- Ladd, H. F., Fiske, E. B., & Ruijs, N. (2009). *Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation*. Presented at the National Conference on School Choice, Vanderbilt University.
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57-72.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of educational psychology*, 79(3), 280.
- May, S. (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. London: Home Office.
- Merry, M. S. (2014). *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American sociological review*, 3(5), 672-682.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.
- Nouwen, W., Agirdag, O., Van Houtte, M., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Mahieu, P. (2012). Conclusies van vier jaar onderzoek naar segregatie. In Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*. Antwerpen: Garant. (pp.97-113)
- Nusche, D., et al. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015, OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2005). *Spreidingsmaatregelen onder de loep. Studie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting White” in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35.
- Ooghe, E. (2013). Leiden GOK-middelen tot leerwinsten?. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2012(3), 377-382.
- Peters, D., & Walraven, G. (2011). The Netherlands: interventions to counteract school segregation. *International perspectives on countering school segregation*, In J. Bakker,

- E. Denessen, D. Peters en G. Walraven (reds.), International perspectives on countering school segregation (pp. 131-150). Antwerpen: Garant.
- Peters, D., & Walraven, G. (2010). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters en G. Walraven (reds.), International perspectives on countering school segregation (pp. 151-168). Antwerpen: Garant.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 889-912.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rossell, C., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.
- Quillian, L. (1995). Prejudice as a response to perceived group threat: population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 4, 586- 611
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140.
- Singer, H. A. (1948). The veteran and race relations. *Journal of Educational Sociology*, 21, 397-408.
- Sierens, S. (2006). Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: Een Gespannen driehoeksverhouding. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 9-32). Gent: Academia Press
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2010). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters en G. Walraven (reds.), International perspectives on countering school segregation (pp. 151-168). Antwerpen: Garant.

- Stark, T. H. (2011). *Integration in schools: A process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships*. Groningen: ICS.
- 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.
- Stevens, P. A., Clycq, N., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: a critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal*, 37(1), 5-43.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51-61.
- 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 Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M. C., & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *IEWS. Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-79.
- Van der Slik, F. W., Driessen, G. W., & De Bot, K. L. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010a). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010b). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237-265.

- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82, 217-239.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36(2), 209 - 237.
- 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.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Scheepers, P. L. H. (2008). Allochtonen in de klas: De relatie tussen de proportie allochtonen in de klas, vriendschappen en interetnische attitudes van adolescenten. *Migrantenstudies* 2, 128-148.