

Samen staan we sterk.

Over de wenselijkheid van een desegregatie- en ondersteuningsbeleid in het Vlaamse onderwijs

Orhan Agirdag, Patrick Loobuyck & Mieke Van Houtte

Midden februari 2011 gaf de Nederlandse minister van onderwijs te kennen dat ze de strijd tegen zwarte concentratiescholen opgaf omdat die toch niet blijkt te werken. Dit veroorzaakte ook in Vlaanderen nogmaals een discussie over concentratie en spreiding. De topmensen, zowel van het katholieke als het gemeenschapsonderwijs, waren het erover eens dat ook hier het aspect ‘spreiding’ van het GOK-beleid heeft gefaald. De minister van Onderwijs Pascal Smet liet echter onmiddellijk weten dat hij de strijd voor meer spreiding niet zal opgeven. Het GOK-beleid zal in dat opzicht geëvalueerd en mogelijk bijgestuurd worden. Hij verdedigde ook de beslissing om een zwarte concentratieschool in Diest te sluiten om op die manier meer spreiding tot stand te brengen. Ondertussen werden in de pers allerlei ballonnetjes opgelaten, waarbij sommigen ervoor pleitten om de vrijemarktmechanismen nog meer te laten spelen, terwijl anderen openlijk de vrijheid van onderwijs ter discussie stelden, een meer dirigistisch inschrijvingsbeleid wilden en/of de netten wilden afschaffen.

Het thema is niet nieuw. De ‘concentratiescholen’ halen de laatste twintig jaar geregeld de media. Meestal gaat het over ‘zwarte’ scholen die voor het grootste deel bevolkt worden met allochtone kinderen die vaak een taalachterstand zouden hebben, uit een precair sociaaleconomisch milieu afkomstig zijn en het onderwijsgebeuren zouden bemoeilijken. De discussie over het gebrek aan spreiding en over de negatieve perceptie waarmee zwarte concentratiescholen te maken hebben, blijkt steeds hevige reacties te veroorzaken bij beleidsmakers, journalisten, onderwijzers en ouders. Dat hoeft niet te verwonderen: onderwijs is de ultieme bouwsteen voor de toekomst van onze samenleving en alle ouders vinden goed onderwijs bijzonder belangrijk voor hun kinderen.

Om de emotie van het moment te overstijgen en een adequaat antwoord te formuleren op het vraagstuk van de segregatie in het onderwijs zijn onderzoeksgroepen van drie Vlaamse universiteiten (CuDOS UGent, HIVA KULeuven, CeMIS UAntwerpen) in 2008 van start gegaan met een grootschalig onderzoek naar segregatie in het basisonderwijs. Dit zogenaamde SINBA-onderzoek wordt gefinancierd door het FWO. De omvang, de oorzaken en de gevolgen van schoolsegregatie worden onder de loep genomen in drie Vlaamse steden: Genk, Antwerpen en Gent. Naast een berekening van de omvang van de segregatie in deze steden, zijn er 1900 ouders, 2845 leerlingen en 706 leerkrachten in 68 scholen uitgebreid getest en/of bevraagd.

Stand van zaken

Voor wie nog mocht twijfelen: de segregatie naar etnische herkomst en sociaal milieu binnen het onderwijs is in Vlaanderen nog steeds een feit. De spreiding van allochtone en kansarme leerlingen over basisscholen in Vlaanderen is erg ongelijk (Nouwen & Vandenbroucke 2011). Gemiddeld genomen is de ‘zwarte’ concentratie groter dan wat je zou verwachten wanneer je de sociale en etnische buurtcompositie bekijkt. De schoolsegregatie is echter niet overal even

hoog. Uit het SINBA-onderzoek blijkt dat in Antwerpen de leerlingen meer gescheiden schoollopen dan in Genk, waar allochtone en kansarme leerlingen meer gespreid zijn over de verschillende scholen. Gescheiden schoollopen betekent daarom niet dat de school geen weerspiegeling zou zijn van de buurt. De Antwerpse scholen zijn immers een betere weerspiegeling van de buurt dan de Genkse scholen. Om het in vakjargon te stellen: de ‘absolute segregatie’ ligt hoger in Antwerpen, terwijl de ‘relatieve segregatie’ hoger ligt in Genk. Hier dringt zich een fundamentele beleidskeuze op: inzetten op een gelijke spreiding van verschillende sociale/etnische groepen als een doel op zich of investeren in scholen die een afspiegeling zijn van de sociale en etnische diversiteit in de buurt.

De segregatie naar etnische herkomst en sociaal milieu baart de overheid en het onderwijsveld zorgen. Dit geeft aanleiding tot het voeren van een beleid dat een spreiding van leerlingen beoogt. In het Vlaamse basisonderwijs werd daar tussen 1993 en 2002 werk van gemaakt in het kader van het non-discriminatiebeleid. Het nastreven van een meer evenwichtige schoolbevolking – vooral in etnische termen – vormt in opvolging daarvan ook een belangrijke doelstelling van het gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK). Dit beleid omvat, naast een inschrijvingsbeleid dat tot spreiding zou moeten leiden, ook ondersteuning voor scholen met veel kinderen die voldoen aan de GOK-criteria – ondermeer de thuistaal, de opleiding van de moeder, de afhankelijkheid van bijstand (Sierens, Mahieu & Nouwen 2011).

Of het spreidingsbeleid gewerkt heeft en we vandaag minder met segregatie te maken hebben dan enkele jaren geleden valt moeilijk te zeggen. In feite kan niemand een uitspraak als ‘*witte scholen worden witter, zwarte zwarter*’ met zekerheid bevestigen of ontkennen omdat de indicatoren van wat een allochtone leerling is of wat een leerling is die aan de GOK-criteria voldoet de voorbije jaren onderhevig is geweest aan verandering. De cijfers van inschrijvingen van pakweg vijf jaar geleden kunnen daarom moeilijk vergeleken worden met de cijfers van vandaag.

Hoe komt segregatie tot stand?

Allerlei mechanismen zorgen ervoor dat heel wat scholen weinig divers zijn. Etnische segregatie in steden is ongetwijfeld één element: in een concentratiewijk is een concentratieschool een moeilijk te vermijden gegeven. Veel heeft echter ook te maken met de uitzonderlijke vrijheid van schoolkeuze die we in België kennen: ouders hebben het recht om een school te kiezen en dus ook om een school te mijden. Dit mag voor ons vanzelfsprekend lijken, weinig landen kennen zo een doorgedreven vorm van onderwijsvrijheid. We kunnen vaststellen dat naarmate de sociaaleconomische situatie van ouders stijgt, ook de kans toeneemt dat ouders een te ‘zwarte’ school zullen mijden. Aan concentratiescholen kleeft immers het imago van lagere onderwijskwaliteit. Het segregatieproces wordt dus aangestuurd door de vlucht van de - zowel autochtone als allochtone - middenklasse. Bepaalde groepen blijken ook meer gebruik te kunnen maken van de vrije schoolkeuze dan andere groepen. Het SINBA-onderzoek toont aan dat allochtone en kansarme ouders minder toegang hebben tot informatiebronnen bij hun schoolkeuze en het moeilijker hebben om een geschikte school te vinden. Hier speelt ook de concurrentie tussen de netten, maar vaak ook tussen de scholen van dezelfde netten. Sommige directies (en dat geldt niet alleen voor het vrije net) doen maar wat graag een inspanning om hun school een wit imago te geven en lopen er soms de kantjes vanaf om allochtone en ‘minder aantrekkelijke’ leerlingen wandelen te kunnen sturen. Ondanks het inschrijvingsrecht blijkt dat kansarme en allochtone ouders nog steeds vaker te kampen hebben met weigeringen en doorverwijzingen. Daar komt bij dat allochtone en

kansarme ouders minder goed geïnformeerd zijn over hun inschrijvingsrechten en minder mogelijkheden zien om hun rechten te laten gelden (Nouwen & Vandenbroucke 2011).

Zijn zwarte scholen slechte scholen?

In de strijd tegen concentratiescholen worden vaak de argumenten 'kwaliteit' en 'gelijke kansen' gebruikt. Hoge concentraties van allochtone of sociaal zwakke leerlingen zouden hun leerprestaties, evenals het algemene onderwijspeil, te veel naar omlaag drukken (moeraseteffect). Omgekeerd zou een heterogene klas met kansrijke, sterk presterende jongeren de motivatie en prestaties van risicoleerlingen verbeteren: zwakkere leerlingen kunnen zich optrekken aan de sterkere. Over dit argument bestaat echter wetenschappelijk geen uitsluitel – zeker niet voor wat betreft de rol van etnische segregatie. Uit onderzoek in binnen- en buitenland blijkt dat (etnische) concentratie niet noodzakelijk een negatieve invloed heeft op de leerwinst van de leerlingen.

Wat we uit voorgaand onderzoek wel weten (Duquet, et al. 2006), en wat door het SINBA-onderzoek opnieuw wordt bevestigd, is dat de onderwijsprestaties van leerlingen voor een belangrijk deel bepaald worden door hun *individuele* sociaaleconomische en etnische afkomst. Onafhankelijk van het soort school presteren leerlingen met een hogere sociaaleconomische afkomst beter dan kansarme leerlingen en presteren autochtone leerlingen iets beter dan allochtone leerlingen. Op een standaard wiskundetoets (ontwikkeld door Dudal & Duloof 2004) scoren leerlingen wiens ouders kaderfuncties bekleden of een vrij beroep hebben tot anderhalf maal beter dan kinderen wiens ouders handenarbeid verrichten of langdurig werkloos zijn

[zie Figuur 1].

In scholen met een hogere concentratie van kansarme en allochtone leerlingen zullen de scores gemiddeld genomen dus minder hoog zijn. Dit betekent niet dat schoolsegregatie *op zich* een negatieve invloed heeft. De vraag is immers of het profiel van het leerlingenpubliek in dergelijke scholen ertoe doet voor de leerlingen, als we rekening houden met hun individuele sociaaleconomische profiel. Anders gesteld, scoren kansarme kinderen beter in scholen waar ze omgeven worden door kansrijke kinderen en presteren kansrijke kinderen minder in scholen waar ze naast kansarme kinderen zitten? De resultaten van het SINBA-onderzoek geven een genuanceerd antwoord op deze vraag: de samenstelling van het leerlingenpubliek heeft een zekere invloed, maar deze is beperkt. Vooral concentratie van kansarmoede kan de gemiddelde prestaties van individuele leerlingen naar beneden halen (zie Figuur 2). Middenklasse-ouders kunnen echter op beide oren slapen: hun kinderen blijken in elke soort school goed te presteren. De kleine negatieve invloed van concentratie van kansarme leerlingen is vooral problematisch voor de sociaaleconomisch kwetsbare kinderen. Een leerling uit een zwakker sociaal milieu blijkt gevoeliger voor negatieve effecten van de school (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2011a).

[Figuur 2]

Anders dan bij kansarmoede blijkt de concentratie van allochtone leerlingen er, gemiddeld genomen, *niet* toe te doen. Er zijn zowel concentratiescholen die het uitstekend doen, als concentratiescholen die slecht presteren (zie Figuur 3). Het sociaaleconomische profiel van de school is dus doorslaggevender dan de etnische samenstelling. Het onderscheid tussen de etnische en sociaaleconomische samenstelling van de scholen is echter moeilijk hanteerbaar in

de realiteit want in de praktijk blijken scholen met veel kansarme leerlingen ook scholen te zijn met veel allochtone leerlingen en omgekeerd.

[FIGUUR 3]

Uit het SINBA-onderzoek blijkt ook dat concentratie niet noodzakelijk slecht is voor het welbevinden van autochtone leerlingen (zie Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet 2011b; Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet 2010; voor secundair onderwijs: Van Houtte & Stevens 2009, 2010). Autochtone leerlingen worden niet meer of minder gepest in scholen met meer allochtonen. Sterker nog, de zelfwaardering van autochtone leerlingen blijkt te stijgen naarmate er meer allochtone leerlingen zijn op school. Leerlingen vergelijken zich immers met elkaar op alle vlakken en autochtone leerlingen voelen zich blijkbaar beter wanneer ze zich kunnen vergelijken met allochtone leerlingen. Bovendien, hoe ‘zwart’ het publiek van de scholen ook is, de leerkrachten zijn over het algemeen etnisch Vlaams en de legitieme voertaal is er Nederlands. Kortom, in welke soort scholen de autochtone leerlingen ook schoollopen, ze spelen altijd een thuismatch.

Waarom presteert de ene school beter dan de andere?

Scholen, ook concentratiescholen, blijken individueel erg verschillende resultaten neer te zetten. Er zijn nogal wat concentratiescholen die een goed rapport kunnen voorleggen omdat ze doorheen de tijd *good practices* hebben ontwikkeld en de extra GOK-middelen goed hebben besteed om de leerwinst van hun leerlingen te optimaliseren.

Om het verschil tussen scholen te verklaren, wijzen onderwijssociologen vaak op de invloed van de leerkrachtverwachtingen. Het SINBA-onderzoek bevestigt het belang hiervan. In scholen met een hogere concentratie van allochtone en kansarme leerlingen blijken de leerkrachten vaker geneigd om minder te verwachten van hun leerlingen (zie Figuur 4). Deze lagere verwachtingen ten aanzien van kansarme leerlingen vertalen zich vaak in subtiele, onbewuste mechanismen die de kans op leerwinst verminderen: kansarme kinderen worden minder aan het woord gelaten tijdens de lessen, de leerkrachten geven hen minder tijd om te antwoorden op vragen, ze worden vaker bekritiseerd en minder aangemoedigd.

[FIGUUR 4]

Bovendien wordt de sociaal-culturele en religieuze bagage van de leerlingen in scholen vaak ondergewaardeerd. Zo hebben leerkrachten vaker negatieve houdingen en stellen ze zich minder tolerant op ten opzichte van de Islamitische leerlingen en hun religie in scholen met een hoog percentage Islamitische leerlingen (Agirdag en Loobuyck 2011). Tevens beschouwt men de meertaligheid van de allochtone leerlingen zelden als een meerwaarde, maar eerder als last, een barrière voor onderwijssucces. Vele scholen straffen zelfs hun leerlingen wanneer ze geen Nederlands spreken met hun vrienden. Dit alles heeft tot gevolg dat leerlingen deze lage verwachtingen internaliseren, wat resulteert in lagere onderwijsprestaties (Agirdag, 2010).

Belang van sociale mix

Naast het kwaliteitsargument, is er echter ook nog een ander argument voor spreiding: het sociale en maatschappelijke belang van de sociale mix. Het argument is gestoeld op de democratische gedachte dat het ons allen ten goede komt als alle kinderen, blank en zwart, rijk en arm, gezond en gehandicapt, jongens en meisjes, elkaar op school kunnen ontmoeten en op sociaal vlak van en met elkaar kunnen leren. Om kinderen tot goede staatsburgers en verdraagzame democraten te maken, is het belangrijk dat zij leren omgaan met de in de samenleving aanwezige verscheidenheid. Dat kan het best op jonge leeftijd en in de dagelijkse omgang. Leerlingen spenderen ongeveer de helft van hun “wakkere” tijd in een schoolcontext, het ligt dus voor de hand te kiezen voor de school als ontmoetingsplaats bij uitstek voor jongeren uit alle lagen van de bevolking.

Het SINBA-onderzoek toont ook aan dat de schoolomgeving een uitgelezen plaats is waar interetnische contacten en vriendschappen kunnen ontstaan. Vooral bij autochtone leerlingen blijkt de school die ze bezoeken bepalend voor het al dan niet hebben van interetnische vriendschappen – zelfs in steden waar je zou verwachten dat de kansen om elkaar te ontmoeten legio zijn (Van Houtte en Stevens, 2009). Allochtone leerlingen voelen zich ook een stukje meer ‘Belg’ in scholen waar er minder allochtone leerlingen zijn, net dankzij de vriendschappen die ze met autochtonen ontwikkelen in deze scholen (Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet 2011b).

Sociale mix is in die zin een voorwaarde voor het slagen van de multiculturele samenleving. Het feit dat de diverse groepen in de samenleving nog te veel naast elkaar leven en nog te weinig intercultureel samenleven, maakt dat Angela Merkel en David Cameron een punt hadden wanneer ze er recent op wezen dat de poging om een multiculturele samenleving uit te bouwen tot op zekere hoogte mislukt is. Willen we een draagvlak voor een gediversifieerde samenleving, dan moeten we ervoor zorgen dat mensen elkaar kunnen vinden in concrete, gedeelde praktijken. Solidariteit en vertrouwen zijn geen abstracte begrippen, maar komen tot stand wanneer mensen elkaar ontmoeten en gemeenschappelijke doelen hebben. Dat is de belangrijkste reden waarom gemengde scholen maatschappelijk zoveel meer wenselijk zijn dan niet-gemengde scholen. Het is een concreet middel om de noodzakelijke sociale cohesie, onze ‘sense of belonging together’ te verstevigen. En dat is geen overbodige luxe. Want laat ons niet naïef zijn: samenleven in diversiteit is niet altijd gemakkelijk en leidt snel tot segregatie. Door concreet contact en gedeelde participatie gaan mensen zich met elkaar identificeren en zich elkaars lot aantrekken. Het beleid moet daarom creatief maatregelen nemen om sociale mix en ontmoeting te stimuleren op school, maar ook op de werkvloer, in de jeugdbeweging, in de sport, enzovoort. Uit tal van internationale onderzoeken blijkt ook steeds meer dat niet de factor ‘diversiteit’ op zich de graad van vertrouwen in een samenleving ondermijnt, maar wel de manier waarop die diversiteit georganiseerd wordt. In een context van segregatie en sociale uitsluiting is het onderling vertrouwen en de wederzijdse identificatie veel moeilijker tot stand te brengen dan in een context waarin diversiteit op een niet-gesegregerde wijze gestalte krijgt (zie Oliver 2003 en het werk van Uslander).

Naar een geïntegreerd ondersteunings- en desegregatiebeleid

De resultaten van het SINBA-onderzoek ondersteunen de wenselijkheid van een desegregatiebeleid. Ook 70 procent van de ouders in het SINBA-onderzoek vindt dat de overheid moet zorgen voor meer gemengde scholen. Desegregatie dient echter *niet* (enkel) nagestreefd te worden voor betere onderwijsprestaties, die liggen immers vaak goed in concentratiescholen. Desegregatie is vooral belangrijk voor meer sociale cohesie en maatschappelijke integratie, ook de integratie van de autochtone middenklasse leerlingen in

de stedelijke multi-etnische realiteit van vandaag. Als mensen van diverse afkomst en sociale klasse hun kinderen naar dezelfde school sturen, dan kunnen de leerlingen samen opgroeien en kunnen de ouders elkaar leren kennen aan de schoolpoort, op ouderavonden, op schoolfeesten – mits etnische, talige en religieuze diversiteit gewaardeerd wordt binnen de schoolmuren.

Een spreidingsbeleid is echter pas legitiem als het zowel ‘zwarte’ als ‘witte’ leerlingen (be)treft. Het mag niet alleen de allochtone leerlingen viseren. Zoals gezegd, kiezen veel allochtone ouders immers niet vrij en bewust voor zwarte scholen, maar zien ze zich daartoe genoodzaakt.

Leerlingenspreiding is bovendien een streefdoel op middellange termijn. Op korte termijn kan men niet buiten het bestaan van concentratiescholen, zeker niet in steden. De druk op leerkrachtenteams van zwarte en multiculturele scholen zal door de nieuwe instroom van immigranten en de langzame werking van het desegregatiebeleid blijven aanhouden.

Een spreidingsbeleid hoeft daarom de ondersteuning van concentratiescholen niet uit te sluiten. Meer investeren in concentratiescholen lijkt op korte termijn even noodzakelijk. De kinderen die er schoollopen, hebben recht op optimaal onderwijs. De extra ondersteuning van concentratiescholen kan bovendien gunstige gevolgen hebben op het vlak van leerlingstromen tussen scholen. Immers, concentratiescholen die kwaliteit leveren, kunnen aantrekking uitoefenen op ‘witte’ leerlingen. Op die manier kan ondersteuning van concentratiescholen op termijn uitmonden in meer sociale vermenging.

Financiering van scholen op basis van de kenmerken van de leerlingenpopulatie blijft in dit verband een logische maatregel. Nog meer investeren in deze scholen is aangewezen, in eerste instantie om meer pedagogisch comfort te scheppen. Een cruciaal aandachtspunt is de kwaliteit van het leerkrachtenteam in concentratiescholen. Een beleid dient *incentives* te geven om de beste leerkrachten naar concentratiescholen te halen en ze daar ook te houden. Leerkrachten moeten nog beter opgeleid en begeleid worden om competenties te verwerven in het omgaan met meertalige, religieuze en sociaaleconomische diversiteit.

De ondersteuning van concentratiescholen moet bovendien geïntegreerd aangepakt worden binnen het raamwerk van het lokale beleid. Scholen mogen niet het enige kanaal vormen om langs elkaar levende bevolkingsgroepen dichter bij elkaar te brengen. In een ondersteuningsbeleid voor concentratiescholen kunnen net- en niveauoverschrijdende netwerken tussen scholen en netwerken tussen scholen en externe partners goede instrumenten zijn. De lokale overlegplatforms (opgericht in het kader van het GOK-beleid) zouden als initiatiefnemers van deze netwerkontwikkeling krachtadiger moeten kunnen optreden. Een taakverruiming van de pedagogische begeleiding moet ervoor zorgen dat schoolbegeleiders aan het netwerk deelnemen en ook buiten de scholen kunnen werken. Betrokkenheid van de ouders in deze netwerken is een must. Om verenigingen van ouders en studenten hun emanciperende en overbruggende rol optimaal te laten spelen, is financiële versterking aangewezen.

De media-aandacht dit voorjaar concentreerde zich in sterke mate op het falen van het inschrijvingsrecht als desegregatiemaatregel. Als het inschrijvingsrecht heeft tekortgeschoten, is het omdat de sociale positie van kansarme (allochtone) ouders in ons “vermarkt” onderwijssysteem nog steeds beduidend zwakker is. Inzetten op empowerment en verstaanbare informatieverspreiding voor kansarme en allochtone ouders is dan ook essentieel om ieders inschrijvingsrecht te kunnen garanderen. Uit het SINBA-onderzoek blijkt verder dat tal van schooldirecties zelf vragende partij zijn om de controle op ongegronde

weigeringen op te voeren en ook effectiever op te treden tegen deze oneerlijke praktijken van sommige scholen.

Gezien ouders in Vlaanderen, zowel autochtoon als allochtoon, veel belang hechten aan de vrije schoolkeuze en dit recht ook grondwettelijk wordt beschermd, is een gedwongen desegregatiebeleid (op dit moment) niet haalbaar. Dit neemt niet weg dat we creatiever over *good practices* inzake (vrijwillige, maar aangestuurde) desegregatie zouden moeten nadenken. Hier en daar vinden we daarvan al voorbeelden. Denken we maar aan het Acacia-Feniks project en de Brede School in de Brugse Poort in Gent. En het project School-In-Zicht in Antwerpen-Noord heeft bewezen dat middenklasse ouders overtuigd kunnen worden om hun kinderen naar een ‘zwarte’ concentratieschool in de buurt te sturen. Een ondersteuning en uitbreiding van dit soort initiatieven is aangewezen.

Dit neemt niet weg dat er wellicht altijd concentratiescholen zullen blijven bestaan. Maar ook dat hoeft minder problematisch te zijn indien we erin slagen om ook in deze scholen uitdagend, kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden waarbij de culturele en talige bagage van leerlingen met diverse achtergronden gewaardeerd wordt en de leerkrachten hoge verwachtingen koesteren. Dat er vele ‘zwarte’ concentratiescholen zijn die dit al hebben gerealiseerd maakt duidelijk dat dit geen utopie is, maar een haalbare realiteit voor *alle* scholen.

Orhan Agirdag, Patrick Loobuyck, Mieke Van Houtte

Auteurs

Orhan Agirdag is socioloog verbonden aan de Universiteit Gent, onderzoeksgroep CuDOS.

Patrick Loobuyck is moraalfilosoof verbonden aan de Universiteit Antwerpen en de Universiteit Gent.

Mieke Van Houtte is sociologe verbonden aan de Universiteit Gent, onderzoeksgroep CuDOS.

Bronvermelding

Dit artikel verscheen in het maandblad “Samenleving en politiek”, sampol, 2011/4

Referenties

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): 307-21.

Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2010) 'Ethnic school composition and peer victimization: a focus on the interethnic school climate'. *International Journal of Intercultural Relations* (in druk)

Agirdag, O& Loobuyck, P. (2011) 'A study of Belgium teacher attitudes toward Muslim students'. *Paper presentatie voor 2011 Annual Meeting - American Educational Research Association*, April 2011, New Orleans.

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011a) '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* (in druk)

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2011b) 'Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils'. *Ethnic and Racial Studies*, 34(2): 357-78.

Dudal, P. & Deloof, G. (2004) *Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding. Leerlingenvolgsysteem. Wiskunde: Toetsen 5 - Basisboek* (Antwerpen: Garant).

Duquet, N., e.a. (2006) *Wit krijgt schrijft beter*. (Antwerpen: Garant).

Nouwen, W. and Vandenbroucke, A. (2011) *Schoolkeuze en ervaringen met inschrijvingen bij etnisch-culturele minderheden in het gesegegreerde basisonderwijs van Antwerpen, Genk en Gent* (Leuven: HIVA, KULeuven).

Oliver, J.E. & Wong, J., (2003) 'Intergroup Prejudice in Multi-Ethnic Settings', *American Journal of Political Science*, 47(4): 567-582.

Sierens, S., Mahieu, P. and Nouwen, W. (2011) 'The desegregation policy in Flemish primary education. Is distributing migrant students among schools an effective solution?'. In Bakker, J. e.a. (eds) *International perspectives on countering school segregation* (Amsterdam-Apeldoorn: Garant).

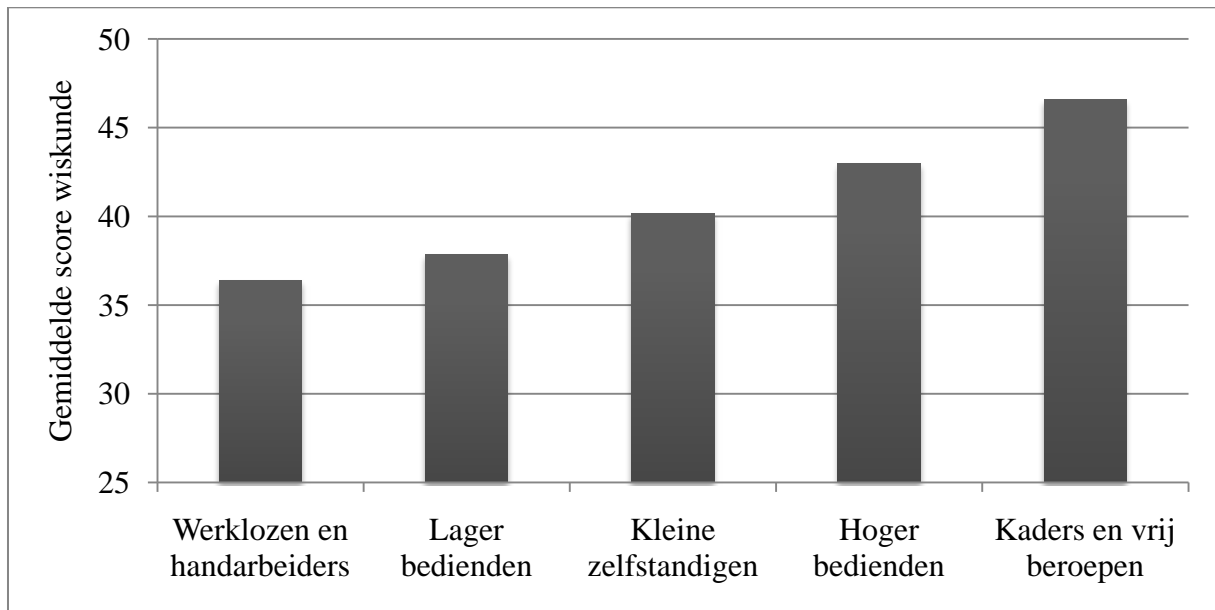
Uslaner, E. (2010) 'Segregation, mistrust and minorities'. *Ethnicities*, 10(4): 415-434.

Uslaner, E. (Forthcoming) 'Does Diversity Drive Down Trust?' In P. Selle & S. Prakash (eds.), *Civil Society, the State and Social Capital: Theory, Evidence, Policy* (London: Routledge).

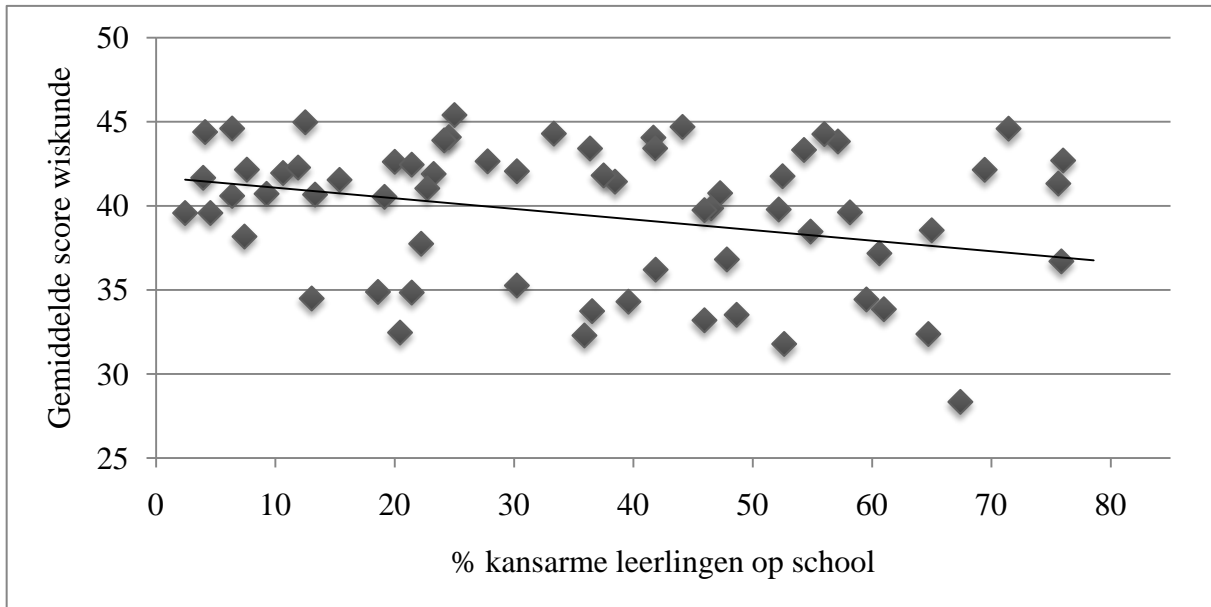
Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2009) 'School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium'. *Sociology of Education*, 82(3): 217-39.

Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2010) 'School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium'. *British Educational Research Journal*, 36(2): 209-37.

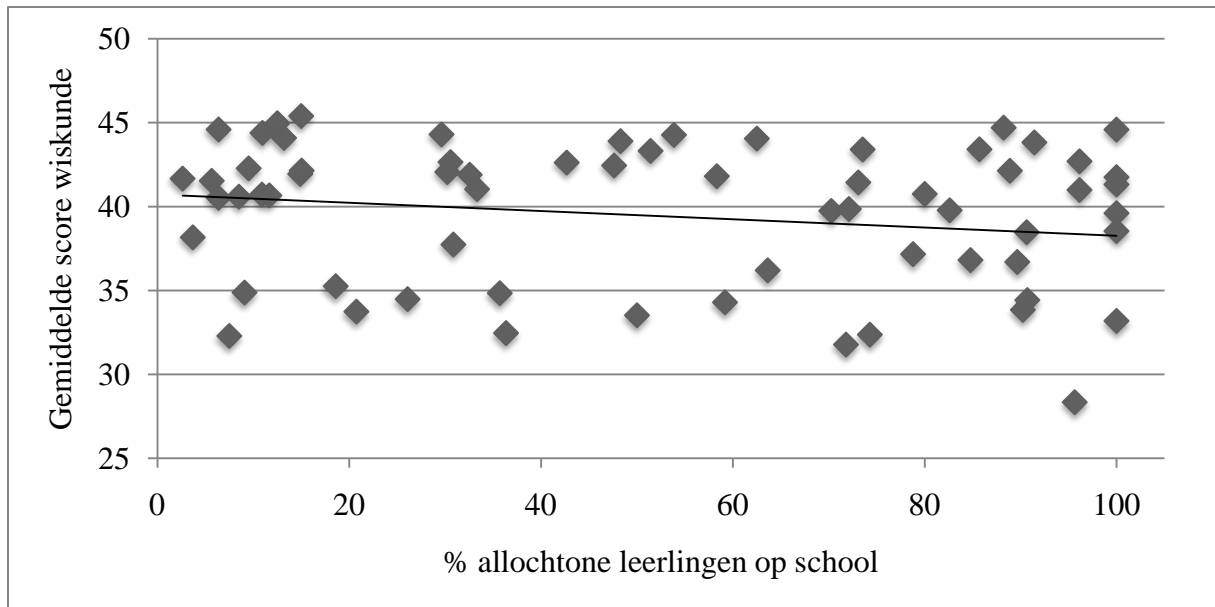
Figuur 1 Gemiddelde scores op wiskunde van leerlingen (min= 0; max = 60) naargelang hun sociaaleconomische afkomst



Figuur 2 Gemiddelde scores op wiskunde voor scholen (min = 0; max = 60) naar percentage kansarme leerlingen op school, rekening houdend met individuele sociaaleconomische achtergronden van de leerlingen



Figuur 3 Gemiddelde scores op wiskunde van scholen (min = 0; max = 60) naar percentage allochtone leerlingen op school, rekening houdend met individuele sociaaleconomische achtergronden van de leerlingen (trendlijn niet significant)



Figuur 4 Gemiddelde scores van onderwijsbaarheidsverwachtingen van leerkrachten in scholen (min = 10; max = 50) per percentage kansarme leerlingen.

