



Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden?

Joep Bakker

Landelijk Kenniscentrum Gemengde Scholen

Inhoud

Voorwoord	3
1. Introductie	4
2. Schoolsegregatie: de achtergonden	5
3. Schoolsegregatie: de oorzaken en hoe te bestrijden	7
3.1. Kenmerken van het onderwijssysteem	7
3.2. Ruimtelijke of residentiële segregatie	8
3.3. Schoolkeuzegedrag van ouders	10
4. Schoolsegregatie: waarom eigenlijk te bestrijden?	12
4.1. Schoolcompositie en leerprestaties	13
4.2. Schoolcompositie en interetnische verhoudingen	15
5. Conclusies en aanbevelingen	19
Referenties	21

Voorwoord

Het Kenniscentrum Gemengde Scholen is in 2007 opgericht door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, mede op verzoek van de vier grote steden. Zij hadden behoefte aan betrouwbare en toegankelijke kennis over het mengen van scholen. Die moest het Kenniscentrum leveren. Doel was om de stand van de kennis te ontsluiten voor gemeenten, schoolbesturen, scholen en ouders. Die wilden antwoorden op klassieke vragen als “wat werkt, voor wie en waarom?”

Vanaf de start heeft het Kenniscentrum de onderzoeksliteratuur verkend en evaluaties bijgehouden van praktijkervaringen in en rond (basis)scholen. Zo ontstond wat tegenwoordig de ‘kennisbasis’ wordt genoemd, op het terrein van gemengde scholen.

Vanaf het begin hebben we daarbij ook over de grenzen heen gekeken, op zoek naar wat we van andere landen konden leren. In 2010 ontstond er ruimte om een al langer bestaande wens waar te maken: het samenstellen van een bundel waarin experts uit verschillende landen de stand van het onderzoek naar gemengde scholen in hun land zouden samenvatten.

Voor het meewerken aan een internationale bundel bleek verrassend veel belangstelling toen wij langs verschillende kanalen deskundige onderzoekers gingen zoeken. In de bundel komen nu bijna twintig landen en regio’s aan de orde en eerlijk gezegd is dat meer dan wij hadden verwacht¹. Een aantal van de auteurs was ook aanwezig toen het boek in Amsterdam werd gepresenteerd tijdens een goedbezocht symposium.

De omvangrijke Engelstalige bundel biedt een schat aan informatie. Maar niet iedereen leest goed Engels of heeft tijd om zo’n boek ter hand te nemen. Daarom ontstond het idee om een notitie in het Nederlands te maken, die enkele hoofdlijnen uit het boek zou samenvatten.

Aanvankelijk was het plan om het slothoofdstuk van het boek te bewerken en aan te vullen. Joep Bakker, die dat hoofdstuk samen met Eddie Denessen heeft geschreven, wilde die taak op zich nemen. Hij heeft dat zo grondig aangepakt, dat een nieuw stuk is ontstaan dat veel verder gaat dan een bewerking van het eerdere slothoofdstuk. Zo heeft hij literatuur die is verschenen sinds het uitkomen van het Engelstalige boek ook verwerkt. En hij is dieper ingegaan op een aantal belangrijke thema’s voor gemengde scholen dan in het slothoofdstuk kon.

Dat alles heeft ertoe geleid, dat de notitie een uitstekend beeld geeft van de huidige stand van de kennis, niet alleen op de thema’s die in de titel vermeld worden (achtergronden en oorzaken van segregatie en waarom segregatie bestreden moet worden), maar ook op andere thema’s (welke maatregelen worden ingezet en wat weten we over de effecten). Joep Bakker deelt in deze notitie zijn diepe kennis van de brede onderzoeksliteratuur op en manier die past bij de doelen van het Kenniscentrum.

Het Kenniscentrum hoopt van harte dat ouders, scholen, schoolbesturen en gemeenten met deze informatie geïnspireerd aan de slag gaan om het onderwijs kleur te geven.

Guido Walraven

Coördinator Landelijk Kenniscentrum Gemengde Scholen

¹Bakker, J., Denessen, E., Peters, D., & Walraven, G. (2011).

International perspectives on countering school segregation. Antwerp/Apeldoorn: Garant.

1. Introductie

Op 7 februari 2011 liet CDA-minister van onderwijs Marja van Bijsterveldt in een interview met de *Volkskrant*¹ weten niet langer de cultureel-etnische desegregatie van het basisonderwijs na te streven. Ze zei zich neer te leggen bij het bestaan van ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen, ook als die qua populatie geen afspiegeling zijn van de wijk waarin ze liggen. Voortaan zou ze zich naar eigen zeggen nog slechts om de kwaliteit van de scholen bekommeren, om het even of die nu ‘zwart’, ‘wit’ of gemengd zijn.

De uitspraken van de minister riepen, alleen al gelet op de hoeveelheid ingezonden brieven die in de daarop volgende dagen in *de Volkskrant*, *Trouw* en *NRC/Handelsblad* verscheen, de nodige commotie op. Niet omdat het tot dan toe in Nederland, met name op lokaal niveau gevoerde desegregatiebeleid er feitelijk door zou veranderen, wel omdat ze een koerswijziging inluiden van de nog door haar directe voorgangers gevoerde politiek. Zo werd in het regeerakkoord van het kabinet Balkenende IV (2007-2010) nog expliciet gesteld dat onderwijssegregatie bestreden diende te worden (Coalitieakkoord, 2007). Daarmee werd voortgeborduurd op beleid dat onderwijsminister Marja van der Hoeven, partijgenote van minister van Bijsterveldt, gedurende de kabinetperiodes van Balkenende I, II en III (2002-2007) in gang had gezet. Nam van der Hoeven in 2003 weliswaar nog een standpunt in dat vergelijkbaar was met dat van van Bijsterveldt later – de demografische samenstelling van de bevolking zou het bestaan van ‘zwarte’ scholen tot een onomkeerbaar feit maken² –, mede op advies van de Onderwijsraad (2005) kwam ze daarop terug. In een brief aan de Tweede Kamer van januari 2006³ verplichtte van der Hoeven schoolbesturen en gemeenten tot overleg om de cultureel-etnische segregatie te voorkomen, de integratie te bevorderen en achterstanden te bestrijden; een voorstel dat onderdeel zou uitmaken van het wetsvoorstel ter wijziging van het onderwijsachterstandenbeleid (Kamerstukken II 2005/06, 30313, nr. 2).

Met de aangekondigde koerswijziging brak van Bijsterveldt echter niet alleen met het beleid van haar voorgangers, ze distantieerde zich daarmee ook van het desegregatiebeleid dat, blijkens een internationale studie (Bakker, Denessen, Peters, & Walraven, 2011), in nagenoeg de hele westerse wereld wordt gevoerd. Vrijwel overal wordt de cultureel-etnische segregatie in het onderwijs als een ongewenst fenomeen beschouwd dat, als betrof het een categorisch imperatief, bestreden moet worden. Ook vertonen de landen opvallende overeenkomsten in de redenen waarom men die segregatie meent te moeten bestrijden, al zijn die overigens minder evident dan doorgaans gesuggereerd wordt. Alvorens daar dieper op in te gaan, staan we in dit overzicht in eerste instantie stil bij de oorsprong van de cultureel-etnische segregatie in het onderwijs in zowel de VS als in Europa om vervolgens de maatregelen te bespreken die in de verschillende landen getroffen worden om de segregatie het hoofd te bieden en zelfs te keren. In het vervolg daarvan zal, mede op basis van resultaten van empirisch onderzoek, worden nagegaan of en onder welke voorwaarden de genomen desegregatiemaatregelen ook inderdaad tot de beoogde effecten (kunnen) leiden om, ten slotte, tot enkele aanbevelingen voor de verschillende actoren in het onderwijsveld, beleidsmakers, onderzoekers en leraren te komen.

¹ *De Volkskrant*, 7 februari, 2011: Interview met Marja van Bijsterveldt, minister van onderwijs, cultuur en wetenschappen.

² Onderwijsminister Marja van der Hoeven in vragenuur TK, 4 februari, 2003.

³ Brief van onderwijsminister Marja van der Hoeven aan voorzitter TK, dd 26 januari 2006

2. Schoolsegregatie: de achtergronden

Hoewel etnische registratie in sommige landen wettelijk verboden is en derhalve niet nauwkeurig valt na te gaan of en in hoeverre het onderwijs in de verschillende landen behalve door sociaal-economische –, ook door cultureel-etnische segregatie gekenmerkt wordt, mag worden aangenomen dat in vrijwel de hele westerse wereld de etnische segregatie de facade is waarachter veel van de sociaal-economische ongelijkheid en – segregatie schuilgaat (Bakker et. al., 2011). De groepen die het betreft, variëren echter van land tot land, afhankelijk van de specifieke socio-historische en sociaal-culturele context van de landen of regio's in kwestie. In de VS vindt de onderwijssegregatie zijn oorsprong in aloude raciale tegenstellingen tussen de Europees-Amerikaanse en de Afrikaans-Amerikaanse bevolkingsgroep en de daarmee gepaard gaande ongelijkheid en discriminatie die pas met de invoering van de *Civil Rights Act* in 1964 definitief ongrondwettig werden verklaard (Rothwell, 2011). Leek zich daarin al een kentering aan te dienen toen het Amerikaans Hoog gerechtshof naar aanleiding van de zaak *Brown versus het schoolbestuur van Topeka* (1954) unaniem besliste dat de segregatie in het openbaar onderwijs afgeschaft diende te worden, nu, meer dan een halve eeuw later, bestaat de onderwijssegregatie nog altijd. In de laatste decennia is die zelfs markanter geworden. Bezocht in 1988 nog zo'n 30% van de *Blacks* en *Hispanics* een extreem gesegregeerde school, in 2010 bleek dat percentage de 40 overschreden te hebben (cf. Kahlenberg, 2011). En dat ondanks het presidentschap van Obama, merkt *New York Times* columnist Bob Herbert (2011) op.

De onderwijssegregatie in Europa heeft een totaal andere historie en is van recenter datum. De komst van grote groepen migranten gedurende de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw ging als het ware kleur geven aan de reeds bestaande sociaal-economische segregatie in de samenlevingen als geheel, die in het onderwijs in het bijzonder. Geldt dat voor landen met een koloniaal verleden, zoals Frankrijk, België, Engeland, Nederland en, zij het in mindere mate, Duitsland en Italië, die alle met immigranten uit de voormalige koloniën van doen kregen, ook landen die in het geheel niet door een dergelijk verleden getekend zijn, kregen vanaf begin 60er jaren met nieuwkomers te maken. Een tekort aan ongeschoold personeel bracht het bedrijfsleven in West-Europa ertoe op grote schaal arbeidskrachten te werven in de landen rondom de Middellandse Zee; eerst in voormalig Joegoslavië, Griekenland, Spanje en Italië, in een later stadium ook in Turkije en een aantal Noord-Afrikaanse landen zoals Algerije en Marokko. De komst van die zogeheten gastarbeiders zou de cultureel-etnische segregatie in samenleving en onderwijs niet alleen verbreden maar ook verdiepen (vgl. o.m. Bunar 2011; Reinders, 2011; Schiff, Felouzis, & Perroton, 2011). Of het nu Zweden, Duitsland, Nederland, Frankrijk of België betreft, overal deden zich vergelijkbare ontwikkelingen voor. Toen in 1974 de eerste tekenen van een economische recessie zich aandienen, keerde de meerderheid van de Zuid-Europeanen - met uitzondering van de Italianen in Franstalig België - terug naar hun geboortegrond. De Turken en Marokkanen bleven echter grotendeels in Europa, paradoxaal genoeg daartoe aangezet door een in de EG in zwang gekomen restrictief vreemdelingenbeleid (de

⁴ In hun boek, getiteld 'Winnaars en Verliezers; een nuchtere balans van vijfhonderd jaar immigratie' (2011) wijzen Lucassen en Lucassen erop dat het sinds 1973 gevoerde restrictieve vreemdelingenbeleid de Italianen en Grieken nauwelijks raakten. Binnen de EG bestond er immers vrij verkeer van personen. Na vertrek kon men altijd weer terugkeren. Voor onder meer de Turken en Marokkanen ging dat niet op. Zij verkozen dan ook in het gastland te blijven en maakten massaal gebruik van het hen in vrijwel alle EG-landen toegekende recht op gezinshereniging.

Lange, 2007; Lucassen & Lucassen, 2011)⁴. Waar ze zich na zich met hun gezinnen verenigd te hebben ook vestigden, voor het overgrote deel kwamen ze, gegeven hun zwakke sociaal-economische positie, in achterstandswijken terecht, hetzij in de periferie, dan wel juist in het centrum van de grote Europese steden (Bolt, 2009; Dagevos, 2009; Semyonov & Glikman, 2009). Ofschoon in de meeste wijken de nieuwkomers zich met de traditionele bevolking zouden blijven mengen, kwam er niettemin een witte vlucht op gang waardoor niet alleen de segregatie, maar ook de concentratie van de etnische minderheidspopulatie bevorderd werd. De scholen in die wijken dragen daar dan ook de sporen van.

Maar niet alleen in West-Europa, ook in Centraal- en Oost-Europa is er sprake van onderwijssegregatie. Die kent evenwel een andere geschiedenis en vindt zijn wortels in tamelijk recente demografische ontwikkelingen die gepaard gingen met de opbouw van nieuwe natiestaten, zoals het geval is in landen die tot de voormalige Sovjet Unie of tot voormalig Joegoslavië behoorden. Waren de Russen gedurende de Sovjet-tijd in Letland, Estland en Litouwen nog de dominante groep, en niet alleen in sociaal-economisch opzicht, maar ook in sociaal-culturele zin, vandaag de dag worden ze daar tot de etnisch-culturele minderheden gerekend, zoals in Slovenië de Serven en Kroaten en tot op zekere hoogte ook de Italianen die status hebben. Maar waar in West-Europa de onderwijssegregatie doorgaans als een sociaal-maatschappelijk probleem van de eerste orde wordt gezien, is dat in Oost-Europa lang niet altijd het geval. Integendeel zelfs. Zo wordt bijvoorbeeld het bestaan van aparte Russische scholen in Letland en Estland als een verworvenheid beschouwd en datzelfde geldt voor de Italiaanse scholen in Slovenië en de Hongaarse scholen in Slowakije en Roemenië. Een dergelijke, uitdrukkelijk verkozen en door de autoriteiten gelegitimeerde gesegregeerde context maakt het volgens Golubeva, Powel en Nadelcu (2011) mogelijk optimaal recht te doen aan de eigen taal en cultuur van minderheidsgroepen. Hoezeer sommigen een dergelijke zelf-segregatie wensen te beschouwen als middel bij uitstek om tot *empowerment*, zelfbepaling en emancipatie te komen (cf. Merry, 2011), Golubeva et al. wijzen op het gevaar dat daarmee het ethnocentrisme bevorderd wordt. Gevolg zou kunnen zijn dat algemene burgerschapswaarden maar weinig tot ontwikkeling worden gebracht en volwaardige participatie aan de multiculturele samenleving op den duur wordt verhinderd. Tegen die achtergrond beschouwd, krijgt de vraag of segregatie of juist integratie de beste manier is om sociaal achtergestelde minderheidsgroepen te doen emanciperen, een extra dimensie.

3. Schoolsegregatie: de oorzaken en hoe te bestrijden

Deskundigen zijn het erover eens dat de cultureel-etnische segregatie van het onderwijs een drietal hoofdoorzaken kent. In de eerste plaats betreffen die kenmerken van het onderwijssysteem zelf en in dat opzicht geven landen grote verschillen te zien. Minder groot zijn de onderlinge verschillen tussen landen waar het om de twee andere oorzaken gaat: de ruimtelijke of residentiële segregatie in met name de stedelijke gebieden, benevens het schoolkeuzegedrag van ouders. In deze paragraaf staan we stil bij elke van de drie oorzaken om, waar mogelijk, tegelijk beleidsinstrumenten te bespreken die direct dan wel indirect de desegregatie en zelfs de integratie van het onderwijs beogen.

3.1. Kenmerken van het onderwijssysteem

Het tamelijk robuuste karakter van de cultureel-etnische segregatie in zowel het primair als secundair onderwijs kan voor een deel aan het onderwijsbestel zelf toegeschreven worden. Zo draagt bijvoorbeeld het naast elkaar bestaan van uit publieke en private middelen gefinancierd onderwijs in landen als Engeland, Frankrijk, Italië en de VS wezenlijk bij aan de onderwijssegregatie in met name het primair onderwijs. Komen kinderen van welgestelde ouders in die landen naar verhouding veel in het private onderwijs terecht, voor de minder draagkrachtigen bestaat geen ander alternatief dan hun kinderen naar het uit collectieve middelen bekostigde onderwijs te sturen. Het in landen als het Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Nederland en België bestaande onderscheid tussen openbare en confessioneel-bijzondere scholen zou in beginsel ook de cultureel-etnische segregatie in het onderwijs in de hand kunnen werken. Het biedt immers bijzondere scholen de wettelijk verankerde mogelijkheid leerlingen de toegang te weigeren wanneer hun religieuze achtergrond moeilijk te verenigen lijkt met de identiteit van de school. Dat zou met zich mee kunnen brengen dat bijvoorbeeld in Nederland en Duitsland kinderen met een Turkse of Marokkaanse en dus veelal ook een Islamitische achtergrond de toegang tot scholen op rooms-katholieke en protestants-christelijke grondslag onthouden wordt. In hoeverre dergelijke selectiemechanismen inderdaad werkzaam zijn, valt niet voor elk land nauwkeurig vast te stellen; daarvoor ontbreekt het aan de benodigde informatie. Cijfers uit Engeland wijzen in elk geval uit dat confessionele scholen daar daadwerkelijk een selectief toelatingsbeleid voeren en bijgevolg aan de sociaal-economische en etnische segregatie in het primair onderwijs bijdragen (Harris, 2011). Eenzelfde trend valt in Frankrijk waar te nemen (Schiff et al., 2011). Daar staat weer tegenover dat in België de confessioneel-bijzondere basisscholen een acceptatieplicht overeengekomen zijn en derhalve hun leerlingen niet (langer) selecteren al naar gelang hun religieuze en vaak dus ook etnische achtergrond. Dat in een nabij verleden ten onzent Groen Links, de SP en D66 ook een dergelijke acceptatieplicht bepleitten⁵, zou kunnen doen vermoeden dat in Nederland scholen op rooms-katholieke en protestants-christelijke grondslag systematisch kinderen met een andere religieuze achtergrond de toegang tot hun onderwijs ontzeggen. Uit beschikbare bronnen blijkt evenwel dat daar nauwelijks sprake van is (Karsten et al., 2006). Weliswaar kun-

⁵ In 2010, gedurende de nadagen van het kabinet Balkenende-Bos, dienden Groen Links, de SP en D66 (de PvdA zou zich daarbij later aansluiten) een wetsvoorstel in dat het bijzonder-confessioneel onderwijs tot een acceptatieplicht van leerlingen zou dwingen ook als de ouders de grondslag van de school niet konden onderschrijven. Respecteren van die grondslag zou genoeg moeten zijn. Het kabinet-Rutte zag er in 2011 overigens vanaf het wetsvoorstel in behandeling te nemen.

nen scholen allerlei barrières – ouderbijdragen, wachtlijsten, eisen aangaande de taalbeheersing – opwerpen, tot structurele discriminatie leidt dat niet. Zo'n 40% van de protestants-christelijke scholen was in 2002 'te wit' in vergelijking met de regio of wijk waarin ze gelegen zijn en datzelfde gold voor een kleine 30% van de scholen op rooms-katholieke grondslag (Agerbeek, 2002). Dat er in het openbare onderwijs niettemin veel meer zwarte scholen te vinden zijn dan in het bijzonder-confessionele, heeft alles te maken met de spreiding van openbare en bijzondere scholen over de regio's: er zijn simpelweg meer openbare scholen in de regio's en buurten waar relatief veel allochtonen wonen (Herweijer & Vogels, 2004).

Hoeven religieuze verschillen in een samenleving dus niet per se de cultureel-etnische segregatie te bevorderen, in sommige opzichten doen ze dat wel degelijk. Zo heeft het in Nederland grondwettelijk verankerde recht om met behulp van rijksbesteding scholen te stichten die aansluiten bij de levensbeschouwelijke of godsdienstige voorkeur van ouders sinds 1988 tot de oprichting van islamitische scholen geleid. Ook de wetgeving in de VS en het Verenigd Koninkrijk waar de meerderheid van de private scholen een religieus karakter draagt, staat ouders toe islamitische scholen te stichten. En sinds het dragen van een hoofddoek op Belgische openbare scholen verboden is (2010), valt ook daar een, zij het zeer geleidelijke, aanwas van het aantal islamitische scholen waar te nemen⁶.

Hoewel islamitische scholen enige etnische diversiteit vertonen, zijn ze doorgaans rond een specifieke etnische groep georganiseerd. Zijn dat in de VS en Groot-Brittannië vooral inwoners met een Palestijnse en Pakistaanse achtergrond, in België en Nederland zijn het voornamelijk inwoners van Turkse of Marokkaanse komaf (Merry & Driessen, 2005). Maar hoe ze ook samengesteld zijn, op bescheiden schaal dragen ze, net als de Hindoescholen in Nederland, bij aan de segregatie van het onderwijs.

Kenmerken van het onderwijsbestel die ontegenzeggelijk veel meer bijdragen aan de segregatie in het onderwijs betreffen de mate van differentiatie die het onderwijssysteem kent en de selectie of, nauwkeuriger, het *moment* van selectie bij de overgang van primair naar secundair onderwijs. Landen kunnen in beide opzichten grote verschillen vertonen. In zijn algemeenheid kan gesteld worden daar, waar vroege selectie samengaat met een sterk gedifferentieerd systeem van secundair onderwijs zoals in Duitsland en Nederland het geval is, de kans op sociaal-economische en cultureel-etnische segregatie van dat secundaire onderwijs het grootst is (cf. Driessen, Slegers, & Smit, 2008; Van de Werfhorst, 2011). In die landen treft men dan ook naar verhouding veel meer leerlingen met een migranten-achtergrond in de lagere echelons van het beroepsonderwijs aan dan in bijvoorbeeld Canada, Noorwegen en Zweden die een veel minder sterk gedifferentieerd onderwijssysteem kennen (Van de Werfhorst & Mijs, 2010). De conclusie ligt voor de hand: een schoolsysteem dat voorziet in brede brugklassen – in de VS en het VK *comprehensive school* genoemd – zal niet alleen de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid maar ook de cultureel-etnische segregatie in het onderwijs doen afnemen.

3.2. Ruimtelijke of residentiële segregatie

Mag het onderwijssysteem tot op zekere hoogte zelf aan de cultureel-etnische segregatie in het onderwijs bijdragen, de ruimtelijke of residentiële segregatie in de grootstedelijke gebieden in Europa en de VS benevens het daarmee samenhangend schoolkeuzegedrag van ouders dragen daar in aanzienlijk grotere mate toe bij. Etnisch bepaalde residentiële segregatie is een wezenstrek van vrijwel alle grootstedelijke gebieden in de

⁶ Hoewel het duaal onderwijsbestel van België in grote lijnen te vergelijken is met dat in Nederland, is de belangrijkste reden voor het beperkte aantal islamitische scholen in België de beschikbaarheid van islamitisch godsdienstonderricht in de door de staat ingerichte scholen.

Westerse wereld, al moet daar meteen aan toegevoegd worden dat die in de VS aanmerkelijk uitgesprokener is dan in Europa. Niveaus van woonsegregatie zoals die in de VS nog altijd tussen blank en zwart bestaan, komen in Europa nergens voor. Europese niveaus van woonsegregatie laten zich nog het best vergelijken met het in de VS bestaande segregatieniveau tussen blanken en *Hispanics* en, in iets mindere mate, met dat tussen blanken en Aziaten (Semyonov & Glikman, 2009). Duidelijker overeenkomsten tussen de VS en Europa betreffen het almaar homogener worden van de populaties in de gesegregeerde woonwijken. Zo kennen Parijs en Brussel wijken die vrijwel exclusief bevolkt worden door immigranten van Noord-Afrikaanse oorsprong, heeft Londen buurten waar uitsluitend migranten uit Pakistan, India en Bangladesh zich gevestigd hebben en telt Frankfurt verschillende buurten met aanzienlijke concentraties van bewoners van Turkse komaf. De etnische dichtheid in Nederland valt mee, zeker in vergelijking met de Amerikaanse en Engelse steden, en ook met de Franse banlieu's. Niettemin zijn er ook in Amsterdam en Rotterdam wijken met betrekkelijke concentraties van bewoners van respectievelijk Surinaamse en Marokkaanse origine (Iceland, Mateos, & Sharp, 2011; Semyonov, Glikman, & Krysan, 2007). Onder politici en andere beleidsmakers bestaat er een groeiende consensus dat residentiële segregatie van cultureel-etnische groepen een ongewenst fenomeen is en derhalve bestreden moet worden. Eenzijdig samengestelde buurten zijn doorgaans ook sociaal-economische achterstandswijken waar problemen rond werkloosheid, criminaliteit en leefbaarheid zich kunnen opstapelen en volgens sommigen het gevaar van 'gettoïsering' op de loer licht (cf. Hanlon, 2011; Schiff et al., 2011; SCP, 2004). Is dat voor beleidsmakers al reden genoeg om tot menging van bepaalde buurten te willen komen, een zeker zo belangrijke overweging daarbij is dat concentraties van minderheidsgroepen hun sociaal-culturele integratie in de maatschappij in de weg kunnen staan. Daarmee wil overigens niet gezegd zijn dat ruimtelijke segregatie in alle gevallen een correcte graadmeter is voor de mate van maatschappelijke integratie (cf. Iceland et al., 2011). Ruimtelijke segregatie kan uiteraard wel een sta-in-de-weg zijn voor feitelijk interetnisch contact met representanten van de cultureel-etnische meerderheidsgroep en als zodanig een potentiële bedreiging voor de sociale cohesie worden (Gijsberts, van der Meer, & Dagevos, 2008). Een overzichtsstudie van van Gijsberts en Dagevos (2007) biedt inzicht in alle mogelijke maatregelen die beleidsmakers in de westerse wereld treffen om concentraties van etnische minderheden tegen te gaan of te doen verminderen. Die variëren van quoterings tot beïnvloeding van het woningmarktgedrag, hetzij door fysiek ingrijpen in de woningvoorraad en woonomgeving dan wel door het verlenen van subsidies die mensen moeten verleiden om naar een andere buurt te verhuizen. Zijn sommige maatregelen erop gericht minderheden in witte wijken te doen instromen, andere beogen het omgekeerde: het voor de middenklasse aantrekkelijk maken van de concentratiewijken. Over de effecten van veel van die maatregelen tast men echter in het duister aangezien er weinig evaluatiestudies zijn verricht. Eén project, het Amerikaanse *Moving to Opportunity* (MTO), is van begin af aan grondig geëvalueerd. Maar ziet de één het als een succes (Goetz, 2002), anderen stellen er, zeker met het oog op de langere termijn, de nodige vraagtekens bij (De Souza Briggs, Popkin, & Goering, 2010). Volgens Bolt (2009) die samen met anderen desegregatieprojecten in het VK, Finland, Zweden, Duitsland en Nederland onder de loep nam, worden de maatregelen om tot desegregatie van wijken te komen nogal eens in goede bedoelingen gesmoord omdat er naar zijn mening dubieuze uitgangspunten worden gehanteerd. Zo zou men de voordelen die etnische segregatie voor de direct betrokkenen biedt veelal niet onderkennen, bovendien weinig oog hebben voor de neiging van de autochtone bevolking tot discriminatie en zelf-segregatie. Komt men in Finland aan het eerste tegemoet door migranten in de gelegenheid te stellen te verhuizen naar de plek die ze wensen, zelfs als dat de concentratie van bepaalde minderheden tot gevolg heeft, in Zweden voorkomen de autoriteiten de neiging tot zelf-segregatie van de autochtone bevolking door de menging niet tot de achterstandsbuurten te beperken maar tot alle wijken van de grootstad, niet één uitgezonderd, uit te breiden. Zweden is bovendien het enige land in

Europa waar men met een actief (her)huisvestingsbeleid niet alleen tot een uitgebalanceerde cultureel-etnische mix van de wijk, maar uitdrukkelijk ook tot een cultureel-etnische mix van schoolpopulaties tracht te komen (Bunar, 2011); een politiek overigens die in Nederland al eerder door de Onderwijsraad (2005) werd bepleit.

3.3. Schoolkeuzegedrag van ouders

Woonsegregatie creëert schoolsegregatie, zeker in het primair onderwijs, om de eenvoudige reden dat de meeste kinderen naar een school bij hun in de buurt gaan. In Nederlands jargon uitgedrukt: zwarte wijken zorgen voor zwarte scholen, witte wijken voor witte scholen. Zou dat op zich al een probleem kunnen zijn, nog problematischer wordt het volgens sommigen wanneer de leerlingpopulaties qua cultureel-etnische diversiteit geen weerspiegeling zijn van de bevolkingssamenstelling van de buurt waarin ze gelegen zijn, anders gesteld: zwarter, respectievelijk witter zijn dan mag worden verwacht. Wolfgram (2009) berekende dat in de 38 grote en middelgrote steden van Nederland 17% van de scholen 'te wit' en 20% 'te zwart' is; percentages die in de vier grootste steden nog hoger uitvallen. Daar zou het leerlingenbestand van circa 40% van de scholen geen correcte afspiegeling zijn van de bevolkingssamenstelling van de wijken waarin ze gevestigd zijn. Die discrepantie moet voor het overgrote deel aan het schoolkeuzegedrag van ouders toegeschreven worden. Autochtone ouders preferen een school voor hun kinderen die aansluit bij hun eigen sociale en culturele achtergrond en gaan derhalve scholen, overwegend bezocht door kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond, uit de weg (Ladd, Fiske & Ruijs, 2009; Kartsen et al., 2006).

Het is overigens opvallend dat men zich in Nederland zo kan bekommeren om het feit dat leerlingpopulaties van scholen geen adequate afspiegeling zijn van de bevolkingssamenstelling van de buurt. Daar gaat tenminste de suggestie vanuit dat wanneer dat wél het geval is, de problematiek navenant geringer zou zijn, en dat is maar zeer de vraag. Elders in de westerse wereld is men geneigd het bestaan van scholen die overwegend door kinderen van cultureel-etnische minderheden worden bezocht sowieso als een probleem te definiëren. Met alle mogelijke middelen probeert men daar greep op het onderwijskeuzegedrag van ouders te krijgen om concentraties van minderheidsgroepen in het onderwijs te voorkomen en cultureel-etnische menging van schoolpopulaties te bevorderen. Soms met, soms zonder succes.

Een gemengde wijk garandeert nog niet een gemengde school. Blijkt dat uit ervaringen in Nederland, in Zweden kunnen ze daar ook over meepraten. Was daar van oudsher de schoolkeuze van ouders beperkt tot de directe woonomgeving, door hen vanaf 1991 een grotere vrijheid van schoolkeuze toe te kennen, meende men tot meer cultureel-etnisch gemêleerde scholen te kunnen komen. Het tegendeel bleek echter waar: de onderwijssegregatie nam er alleen maar door toe, niet zozeer door de neiging tot zelf-segregatie van de cultureel-etnische minderheidsbevolking, veel meer door de 'witte vlucht' van ouders naar de 'betere' scholen (Bunar, 2011). Vergelijkbare paradoxale ervaringen deed men in Engeland op (cf. Harris, 2011). Hoewel men daar sedert 1988 vrijheid van schoolkeuze kent, werden *de facto* de meeste kinderen door hun ouders naar de school in hun buurt gestuurd. Omdat met dat keuzegedrag de onderwijssegregatie bestendig werd, hoopte de *New Labour*-regering van Tony Blair daarin begin 90er jaren verandering te brengen door scholen te stimuleren met elkaar in concurrentie te gaan. Alleen al het openbaar maken van eindresultaten en cijfers van uitstroom naar het secundair onderwijs zou ouders tot een weloverwogen keus voor de school van hun kind moeten brengen. Het 'vermarkten' van het onderwijs had echter een averechts effect: de segregatie nam er juist door toe. Volgens Harris (2011) vooral omdat het de ouders voor wie de maatregel primair bedoeld was, ontbreekt aan het benodigde sociaal kapitaal dat hun keuzegedrag zou kunnen faciliteren. Ouders moeten zich immers bewust zijn van het bestaan van verschillende

en ook van verschillend samengestelde scholen in hun directe omgeving, bovendien over de nodige relevante informatie beschikken, willen ze tot een evenwichtig oordeel over een variëteit van scholen kunnen komen. Het tot dusver meest effectief gebleken beleid om schoolkeuzeprocessen te beïnvloeden is de uit de VS stammende *controlled choice*-politiek die, voorzover bekend, behalve daar, alleen in Nederland en dan ook nog op zeer beperkte schaal – in Nijmegen, Amsterdam en Deventer - toepassing vindt. Ze verschaft lokale overheden de mogelijkheid om schoolkeuzeprocessen van ouders zodanig te sturen dat én de wettelijk verankerde onderwijsvrijheid recht wordt gedaan, én een dreigende onderwijssegregatie in de kiem wordt gesmoord. Uit voorlopige evaluaties blijkt het *controlled-choice*-beleid inderdaad tot de gewenste menging van kansrijke en kansarme leerlingpopulaties op voorheen overwegend ‘witte’ of ‘zwarte’ scholen te leiden (Peters & Walraven, 2011).

Ook in Italië en België zijn maatregelen getroffen die een zekere cultureel-etnische diversiteit van schoolpopulaties moeten garanderen. Zo verordende de Italiaanse minister van onderwijs in 2010 dat geen enkele basisschoolklas meer dan 30% leerlingen van niet-Italiaanse komaf mocht tellen (Gobbo & Ricucci, 2011). En in Vlaanderen streeft men er sinds 2005 actief naar de populatie van de school een afspiegeling van die van de wijk te doen zijn. Zodra een school 10% ‘zwarter’ is dan de wijk waarin hij gelegen is, wordt de leiding verplicht prioriteit aan de toegang van ‘witte’ leerlingen te geven opdat men in alle omstandigheden van een zekere menging van schoolpopulaties verzekerd is (Sierens, Mahieu, & Nouwen, 2011).

Scholen kunnen ook zelf initiatieven ontwikkelen om het schoolkeuzegedrag van ouders te beïnvloeden. Bekendste voorbeeld is het in de VS ontwikkelde concept van de ‘magneetschool’ (cf. Kahlenberg, 2011). Doorgaans gaat het daarbij om in sociale achterstandswijken gevestigde scholen die door hun bijzondere pedagogisch-didactische aanpak of andersoortige profilering op bijvoorbeeld het terrein van kunst, drama of sport, een breder en gemêleerder publiek weten aan te spreken en daardoor aan de desegregatie van het onderwijs bijdragen. Werkt het schoolkeuzegedrag van ouders bedoeld of onbedoeld nogal eens de cultureel-etnische segregatie van het onderwijs in de hand, schoolkeuzegedrag dat precies het tegenovergestelde wil bewerkstelligen staat in Nederland onder de term ‘ouderinitiatieven’ bekend. Ze betreffen doorgaans hoog opgeleide ouders die, meestal in georganiseerd verband, hun kinderen op een ‘zwarte’ school plaatsen om daarmee bij te dragen aan zijn cultureel-etnische diversiteit. In 2010 waren er 38 oudergroepen over Nederland verspreid actief bezig om scholen meer gemengd te maken (Versteegen, 2010). Ook in België (Sierens et al., 2011) en Denemarken zijn dergelijke initiatieven genomen. Die in Denemarken lijken nog de meest ambitieuze in zijn soort. Ouders, verenigd in de *Brug Folkeskolen*-organisatie stellen zich tot doel om binnen afzienbare tijd alle scholen van openbaar primair onderwijs in Kopenhagen, zowel in sociaal-economisch als cultureel-etnisch opzicht een afspiegeling van de bevolkingssamenstelling van de stad te doen zijn (cf. Anderson, Jeppesen, Kirk, Lamhauge Rasmussen, & Slot, 2011).

4. Schoolsegregatie: waarom eigenlijk te bestrijden

Met zijn argumentatie van het vonnis in de zaak *Brown vs Board of Education of Topeka* formuleerde rechter Warren van het Federale Hooggerechtshof van de VS in 1954 in feite de redenen die nog altijd aan pogingen om het onderwijs te desegregeren ten grondslag liggen (cf. Zirkel & Cantor, 2004). Het mede op getuigenissen van gerenomeerde sociale wetenschappers gebaseerde oordeel dat de tot dat moment in de zuidelijke staten van de VS geldende doctrine *separate but equal* in strijd was met de Amerikaanse grondwet, in het bijzonder met het 14e amendement dat 'equal protection under the laws' garandeert, bracht een drietal zaken voor het voetlicht. Eerstens, dat het uitgesloten was dat *Blacks* in aparte, speciaal voor hen bestemde scholen, dezelfde onderwijskansen zouden hebben als *Whites*, ten tweede, dat separaat onderwijs de zelf-waardering van *Blacks* in de weg stond en, ten derde, dat separaat onderwijs een hindernis vormde om tot volwaardige interetnische verhoudingen in de VS te komen en derhalve niet alleen *Blacks*, maar ook *Whites* schade berokkende (King, 2004)⁷. Het vonnis zou in de VS de nodige weerstand oproepen en was aanleiding voor een hoogoplopend politiek-maatschappelijk debat, niet alleen over de bevoegdheden van het Federale Hooggerechtshof, maar ook over nut en functie van de desegregatie van het onderwijs (voor een overzicht, zie King, 2004)⁸. Een en ander had tot gevolg dat het nog bijna een decennium zou duren eer het verzet tegen het vonnis enigszins luwde en lokale overheden het door middel van *busing* begonnen te effectueren. Dagelijks werden duizenden Afrikaans-Amerikaanse kinderen, soms van heinde en ver, met bussen naar 'witte' scholen vervoerd om tenminste in het openbare onderwijs tot een zekere raciale balans te geraken. Deze desegregatiemaatregel die, ofschoon van meet af aan omstreden, nog in de negentiger jaren in Frankrijk navolging kreeg (cf. Schiff et al., 2011), betekende tevens een enorme stimulans voor empirisch onderzoek naar de gevolgen van desegregatie. Meer in het bijzonder wilde men de mogelijke effecten van de school- en klassamenstelling op respectievelijk de schoolprestaties en de onderlinge relaties van de leerlingen nagaan. Op die manier zou een antwoord gevonden kunnen worden op de vraag of desegregatie inderdaad de heilzame werking heeft die onder meer door het Amerikaanse Hooggerechtshof werd verondersteld.

⁷ De getuigenissen waarop rechter Warren zijn eindoordeel baseerde waren o.m. afkomstig van Kenneth B. Clark. Resultaten van zijn projectieve poppentest (1954) brachten hem tot de conclusie "that discrimination, prejudice and segregation have definitely detrimental effects on the personality development of the Negro child. The essence of this detrimental effect is a confusion in the child's concept of his own self-esteem - basic feelings of inferiority, conflict, confusion in his self-image, resentment, hostility towards himself, and hostility towards whites." Een andere getuigenis was afkomstig van Holt en English. Zij stelden dat "segregation with the sanction of law (...), has a tendency to retard the educational and mental development of Negro children and to deprive them of some of the benefits they would receive in a racially integrated school system." De citaten zijn ontleend aan Stephan (1978).

⁸ Zo opeerde senator McCarty de mogelijkheid rechter Warren af te zetten omdat het Brown-vonnis in strijd met Amerikaanse waarden, ondemocratisch, onchristelijk en pro-communistisch zou zijn. De bezwaren tegen desegregatie kwamen overigens niet alleen van conservatief-rechts, ook een progressief intellectueel als Hannah Arendt stond aanvankelijk afwijzend tegenover het Brown-vonnis. Ze vond dat het zelfrespect van Blacks aangetast werd wanneer die om toegang tot het 'witte' onderwijs zouden moeten gaan bedelen en sprak haar solidariteit uit met Afrikaans-Amerikaanse ouders die bevreesd waren hun kinderen te moeten uitleveren aan hen vijandig gezinde leerkrachten en, niet te vergeten, leerlingen (cf. King, 2008).

4.1. Schoolcompositie en leerprestaties

James Coleman was samen met zijn collega's de eerste die kon vaststellen dat de samenstelling van de leerlingpopulatie van een school van invloed is op de schoolprestaties. In hun in opdracht van het Amerikaanse ministerie van onderwijs geschreven rapport *Equality of Educational Opportunity* (Coleman et al., 1966) dat als het 'Coleman-rapport' een grotere bekendheid zou verwerven, concluderen zij dat "(t)he social composition of the student body is more highly related to achievement, independent of the student's own social background, than is any school factor" (p. 325). Hij meende dat witte middenklasse-kinderen door de van thuis uit meegekregen normen en waarden op school een cultuur van ijver en ambitie deden ontstaan die ook leerlingen uit de overwegend zwarte arbeidersmilieus tot hoge schoolprestaties aanspoorde. En hoewel met het onderzoek van Coleman en zijn collega's geïllustreerd werd dat sociaal achtergestelde Aftikaans-Amerikaanse leerlingen profiteerden van raciaal gemengde scholen, distantieerde Coleman (1975) zich in een latere studie uitdrukkelijk van de interpretatie dat met zijn bevindingen het success van het *desegregating busing* werd onderstreept⁹.

Tot op de dag van vandaag inspireert het Coleman-rapport wereldwijd onderzoekers om eveneens de mogelijke effecten van de desegregatie van het onderwijs in kaart te brengen. Dit, doorgaans als *peer effect*-studies bekend staande onderzoek, levert echter een weinig consistent beeld op. Worden uit de VS nog altijd positieve bevindingen gerapporteerd (Kahlenberg, 2011), ook onderzoekers uit Frankrijk (Schiff et al, 2011), België/Vlaanderen (Sierens et al., 2011) en Denemarken (Calmar Anderson, 2011) konden aantonen dat kinderen, afkomstig van cultureel-etnische minderheidsgroepen tot op zekere hoogte beter presteren in heterogeen samengestelde scholen dan in gesegreerde en dus meer homogeen samengestelde scholen. Zouden daar argumenten voor cultureel-etnische desegregatie van het onderwijs aan ontleend kunnen worden, meta-analyses die veelal een international karakter hebben, tonen regelmatig geen dan wel uitermate geringe effecten van de schoolsamenstelling op de leerprestaties van leerlingen aan. Ammermüller en Pischke (2006) bijvoorbeeld voerden een vergelijkende studie uit op basis van data ontleend aan de International Reading Literacy Study (PIRLS) en kwamen tot de conclusie dat de schoolsamenstelling er nauwelijks toe deed. En als er al effecten van de schoolsamenstelling optraden, dan pakten die soms in het voordeel van leerlingen uit de hogere sociale klassen (Frankrijk en Nederland), soms in het voordeel van leerlingen uit de lagere klassen (Zweden en Noorwegen) uit.

De conclusies die Driessen (2007) op basis van zijn internationale meta-studie trekt zijn nog eenduidiger, bovendien verstrekkender: of men nu de schoolsamenstelling beschouwt op grond van variatie naar prestatieniveau, gender, leeftijd, sociaal-economische status dan wel etniciteit, voor de prestaties van de leerlingen maakt het allemaal weinig uit.

Studies die zich exclusief op de cultureel-etnische samenstelling van scholen richten compliceren het beeld nog eens extra. Zo concludeerde Driessen nog in 2002 op basis van een studie onder ruim 27.000 kinderen uit het Nederlandse basisonderwijs dat leerlingen van cultureel-etnische minderheden, gelet op hun prestaties voor taal en rekenen, gebaat zijn met onderwijs in klassen waar autochtone leerlingen de meerderheid vormen (Driessen, 2002). En terwijl Dronkers¹⁰ in 2011 publiekelijk pleitte voor een zo gering mogelijke diversiteit in het onderwijs,

⁹ Volgens Coleman (1975) werkte bussing slechts de witte vlucht in de hand. Een stellingname die hem niet in dank werd afgenomen en tot een controverse binnen de American Sociological Association (ASA) leidde, zodanig zelfs dat sommigen aandrongen op zijn uitzetting uit de vereniging (zie bv. Green & Pettigrew, 1976). In 1991 zou Coleman overigens president van de ASA worden.

¹⁰ Jaap Dronkers mengde zich in woord en geschrift in het debat dat in februari 2011 naar aanleiding van de uitspraken van de minister van onderwijs Marja van Bijsterveldt in de Volkskrant d.d. 07/02/11 ontbrandde. Hij baseerde zich daarbij op onderzoek dat hij bij het uitspreken van zijn oratie in Maastricht presenteerde. Anders dan hij herhaaldelijk deed voorkomen waren bij dat op PISA-data gebaseerde onderzoek geen leerlingen in de basisschoolleeftijd, noch leerlingen op Nederlandse scholen betrokken.

wilde met name de taalvaardigheid van leerlingen niet negatief beïnvloed worden (cf. Dronkers, 2010), concludeerde Maestri (2011) in datzelfde jaar op basis van haar onderzoek bij zo'n 180.000 leerlingen van de groepen 2, 4, 6 en 8 van het Nederlands basisonderwijs dat diversiteit juist de taalprestaties deed bevorderen. Volgens Maestri is dat tenminste gedeeltelijk toe te schrijven aan het feit dat, willen leerlingen in multi-etnisch samengestelde klassen met elkaar kunnen communiceren, ze dat in een voor hen allen verstaanbare taal, te weten het Nederlands, moeten doen.

Meta-analytische bevindingen van Van Ewijk en Slegers (2010) ten slotte, dwingen op een andere manier tot een genuanceerd standpunt. Mogen, gelet op hun bevindingen, globaal gezien verschillen in cultureel-etnische samenstelling van schoolpopulaties slechts in geringe, haast te verwaarlozen prestatieverschillen resulteren, er valt niettemin een belangrijk onderscheid te maken. Uit hun onderzoek komt naar voren dat het percentage Afrikaans-Amerikaanse leerlingen op scholen in de VS van groter en negatiever invloed op de leerprestaties is dan het percentage leerlingen afkomstig uit andere minderheidsgroepen, om het even in de VS of elders. De auteurs schrijven dit toe aan de achterstandssituatie van Afrikaans-Amerikaanse leerlingen die zoveel ernstiger zou zijn dan die van andere cultureel-etnische minderheidsgroepen. Een lange geschiedenis van economische, sociale en pedagogische deprivatie zou de verwachtingen van leerkrachten over hun prestaties weinig hooggespannen maken en hen doen volharden in stereotiepe beeldvorming. Dat helpt mogelijk ook verklaren waarom in de VS Afrikaans-Amerikaanse leerlingen het nodige te winnen hebben bij de desegregatie van het onderwijs (Kahlenberg, 2011; Mickelson, 2008).

De weinig consistente, vaak zelfs apert tegenstrijdige resultaten van onderzoek naar de invloed van de sociaal-economische en cultureel-etnische samenstelling van de schoolpopulatie op de leerprestaties, zou tenminste ten dele aan de vaak gehanteerde methodologie toegeschreven kunnen worden. Dat geldt met name voor de grootschalige meta-studies. Wanneer de auteurs zwakke *peer effects* rapporteren, kan dat erop wijzen dat in alle scholen nagenoeg identieke processen werkzaam zijn, maar een andere verklaring is even plausibel: positieve effecten in de ene school of klas worden als het ware weggestreept door de negatieve effecten op de andere, met als gevolg dat per saldo geconcludeerd wordt dat de schoolsamenstelling er in het geheel niet toe doet (Denesen, Driessen, & Bakker, 2011). Mogelijk is dat ook de reden waarom enkelvoudige studies naar de invloed van de schoolsamenstelling op de leerprestaties vaak tot eensluidender conclusies leiden dan het groots opgezette meta-onderzoek.

Peer effect-studies, om het even groot- of kleinschalig, vertonen doorgaans echter nog een manco. Dat ligt al in de term 'peer effects' besloten. Daar gaat de suggestie vanuit dat, indien de school- of schoolklassamenstelling er al toe doet, dit aan de leerlingen en hun onderlinge beïnvloeding en interacties toe te schrijven is. Coleman, de grondlegger van dit type onderzoek, veronderstelde dat ook inderdaad. Maar daarmee blijven andere, mogelijk nog werkzamer factoren onderbelicht. Mogen de relaties van leerlingen onderling van belang zijn, volgens onder meer Agirdag (2011) zijn de relaties van de *leerkracht* met zijn leerlingen minstens zo belangrijk.

Agirdag kon, geheel in de traditie van het *peer effect*-onderzoek, met zijn in Vlaams-België uitgevoerde studie vaststellen dat met name de rekenprestaties van leerlingen een nauw samenhang vertoonden met de cultureel-etnische -, meer nog met sociaal-economische samenstelling van de schoolpopulatie; hoe groter het aandeel leerlingen uit de lagere klassen, des te lager de prestaties uitvielen. Die samenhang viel evenwel weg wanneer hij de, wat hij noemt, 'futiliteitscultuur' van een school in ogenschouw nam. In het ontstaan van die cultuur die kinderen ervan weerhoudt nog enig geloof in eigen kunnen te ontwikkelen, blijken, aldus de bevindingen van Agirdag, leerkrachten een cruciale rol te vervullen. Continu dragen ze in de alledaagse lespraktijk de lage verwachtingen die ze over de onderwijsbaarheid van hun leerlingen hebben aan hen over; verwachtingen die, zo

bleek uit de diepte-interviews die de auteur met de leerkrachten hield, vooral ingegeven zijn door het taalgebruik van hun leerlingen. Die zouden én het Nederlands niet correct spreken, én te vaak terugvallen op hun moedertaal. Terwijl het één noch het ander een bedreiging voor de schoolprestaties hoeft te zijn, houden de leerkrachten hun leerlingen niettemin constant voor toch vooral niet hun moedertaal te gebruiken en zich van standaard-Nederlands te bedienen, wat hun gevoelens van futiliteit slechts doet versterken. Agirdag verbindt er de conclusie aan dat onderwijsbeleidsmakers er goed aan zouden doen de potentiële voordelen van tweetaligheid te benadrukken in plaats van doorlopend te wijzen op de veronderstelde linguïstieke deficiënties en taalachterstanden van grote groepen kinderen in het Belgische basisonderwijs. Dat alleen al zou mogelijk aan een verandering van de houding van leerkrachten bij kunnen dragen.

Dat de etnische attitudes van leerkrachten en hun gedrag in de klas van belang voor de schoolloopbaan van kinderen kunnen zijn, mag ook blijken uit een recente Nederlandse studie van Hornstra, van den Bergh en Denessen (2011). Zij constateerden grote prestatieverschillen tussen leerlingen in cultureel-etnisch gemengde klassen die samen bleken te hangen met vooroordelen van leerkrachten zoals die met behulp van een impliciete associatietest werden vastgesteld. Ook de verwachtingen van de leerkrachten over de prestaties van hun leerlingen bleken etnisch gekleurd; sterk bevooroordeelde leerkrachten hadden duidelijk lagere verwachtingen van kinderen uit cultureel-etnische minderheidsgroepen dan hun minder bevooroordeelde collega's, hetgeen volgens de auteurs doet vermoeden dat de stereotiepe opvattingen die sommige leerkrachten erop nahouden als zichzelf waarmakende voorspellingen werkzaam zijn.

Zowel uit het onderzoek van Agirdag (2011) als uit dat van Hornstra et al. (2011) mag blijken welke belangrijke rol leerkrachten in door etnisch-culturele diversiteit gekenmerkte schoolklassen kunnen spelen. Het zou dan ook aanbeveling verdienen relevante leerkrachtkenmerken zoals hun houding, verwachtings- en oordeelsvorming systematisch in ogenschouw te nemen bij onderzoek naar de effecten van de school- en schoolklassamenstelling op de leerprestatie van leerlingen. Alleen dan valt een beter begrip te krijgen van de verbanden die grootschalige multi-level- of *peer effect*-studies aan het licht brengen (Denessen et al., 2011). En ook alleen dan valt nauwkeuriger na te gaan onder welke condities de desegregatie van het onderwijs ertoe bijdraagt de leerprestaties van kinderen te bevorderen.

4.2. Schoolcompositie en interetnische verhoudingen

Desegregatie van het onderwijs zou de interetnische verhoudingen ten goede komen en daardoor de sociale cohesie in de samenleving helpen bevorderen. Was dat één van de motieven voor het *Brown*-vonnis van het Amerikaanse Federale Hooggerechtshof (King, 2004), nog altijd brengt die stellige overtuiging beleidsmakers in verschillende landen ertoe de desegregatie van het onderwijs na te streven (Bakker et al., 2011). In Nederland wees de Onderwijsraad (2005) de minister zelfs op de noodzaak om via en binnen het onderwijs leerlingen van verschillende cultureel-etnische groepen met elkaar in contact te brengen. Daarmee werd onmiskenbaar geanticipeerd op de beloftes die de contact-hypothese van Allport (1954) biedt. Kort en bondig gesteld, suggereert die hypothese dat duurzaam intermenselijk contact, zij het onder zekere voorwaarden, tot de afbouw van mogelijke vooroordelen en stereotypen leidt (cf. Pettigrew, 2009)¹¹.

¹¹ Wil persoonlijk contact tussen leden van verschillende (etnische) groepen tot een gunstiger beeldvorming ten aanzien van de andere groep leiden, zou volgens Allport (1954) aan een viertal condities moeten worden voldaan: betrokkenen zouden een gelijke status moeten hebben, met elkaar moeten samenwerken, een gemeenschappelijk doel na moeten streven en zich in hun contacten geruggesteund moeten weten door een autoriteit, de wet of een gewoonte. Pettigrew en Tropp (2006) echter brengen die vier condities tot een enkele terug: het persoonlijk contact zou een zeker 'vriendschapspotentieel' in zich moeten dragen wil het tot attitudeverandering kunnen leiden.

Weliswaar hebben, internationaal gezien, veel onderzoekers zich door de contacthypothese laten inspireren, onderzoek waarin die hypothese wordt getoetst met het expliciete doel de beoogde gevolgen van onderwijs-desegregatie na te gaan, is niet bekend. Wel vond dergelijk onderzoek veelvuldig plaats bij leerlingen van scholen die reeds multi-etnisch waren samengesteld. Resultaten daarvan leveren een minstens even gemêleerd beeld op als het onderzoek naar de samenhang tussen schoolcompositie en leerprestaties.

Terwijl een aantal studies zich als een bevestiging van Allports contacthypothese laat lezen omdat ze illustreren dat multi-etnisch samengestelde scholen inderdaad tot interetnische vriendschappen en bijgevolg tot positieve attitudes over en weer jegens leden van de andere groep leiden (bijv. Ellison & Powers, 1994; Feddes, Noack, & Rutland, 2009; Pettigrew & Tropp, 2006; Quillian & Campbell, 2003; Reinders, 2011), konden andere onderzoekers die gevolgen van gemengd onderwijs niet vaststellen (bijv. Bakker, Denessen, Pelzer, Veneman, & Lageweg, 2007; Stark, 2011; Wagner, Hewstone, & Machleit, 1989), of vonden zelfs resultaten die als een weerlegging van de contacthypothese kunnen worden geïnterpreteerd (bijv. Schofield & Eurich-Fulcher, 2001; Vervoort, Scholte, & Scheepers, 2011).

Uit deze veelheid van vaak tegenstrijdige bevindingen laat zich tenminste één conclusie trekken: etnisch gemengd samengestelde schoolklassen leiden niet onvermijdelijk tot het interpersoonlijk contact dat aan attitudeverbetering ten grondslag ligt. Mag dit als een open deur klinken, toch is het de assumptie waarop menig door de contacthypothese van Allport geïnspireerd onderzoek berust. Niettemin wees Allport (1954) er zelf al op dat vooroordelen lang niet altijd door gebrek aan contact, maar juist *dankzij* contact tot stand kunnen komen. Met name vluchtige, oppervlakkige contacten zoals die bijvoorbeeld in bus of trein, maar ook op de speelplaats van een school kunnen plaatsvinden, zouden volgens hem vooroordeel-bevestigend kunnen werken. En het laat zich denken dat zelfs op gemengde scholen waar alle mogelijkheid tot interetnisch contact bestaat, sommige leerlingen hun contacten tot louter oppervlakkige beperken. Maar ook diepgaander contacten hoeven niet per se aan een attitudeverandering in gunstige zin bij te dragen. Bakker et al. (2007) stelden bijvoorbeeld vast dat in elke bij hun onderzoek betrokken schoolklas interetnische vriendschappen voorkwamen, maar dat die toch niet de verwachte attitudeveranderingen teweegbrachten. Volgens de auteurs kunnen kinderen onder meer onder invloed van hun ouderlijk huis in, bijvoorbeeld, hun vooroordeel jegens klasgenootjes van Nederlands-Turkse origine volhardden, ondanks hun hechte vriendschap met een specifiek lid van die minderheidsgroep (cf., Richards & Hewstone, 2001).

Kortom, garanderen etnisch gemengde scholen lang niet altijd duurzaam interetnisch contact, indien het er al is, hoeft dat nog niet tot gunstiger attitudes jegens andere cultureel-etnische groepen te leiden. Daar komt bij – Pettigrew en Tropp (2006) wezen daar al op, en recentelijk bracht Stark (2011) het opnieuw onder de aandacht – dat onderzoek in de traditie van de contacthypothese aan een zeker 'positiviteitsbias' mank gaat. Door zich vrijwel exclusief op positieve contacten – vriendschappen, samenwerking, speelcontacten – te richten, blijven de negatieve ervaringen die evenzogoed met contact kunnen worden opgedaan, onderbelicht. En dat negatief gekleurde contacten bepaald niet bevorderlijk voor positieve attitudes zijn, laat zich raden. Volgens Stark helpt dat inzicht mogelijk ook de tegenstrijdige onderzoeksresultaten van het contact-onderzoek te verklaren. In studies die positieve effecten van gemengd onderwijs aan het licht brengen zouden de vriendschappelijke betrekkingen tussen kinderen van verschillende cultureel-etnische groepen weleens in de meerderheid kunnen zijn geweest, terwijl in onderzoek dat negatieve effecten rapporteert juist de negatief gekleurde contacten en relaties de overhand hadden. Een en ander brengt met zich mee dat er soms voorbarige conclusies uit onderzoeksbevindingen getrokken worden. Dit laat zich goed illustreren aan de hand van het door Stark (2011) zelf uitgevoerde onderzoek.

In dat onderzoek constateerde hij noch een negatief, noch een positief effect van de cultureel-etnische gemengd-

heid van klassen op de attitudevorming van leerlingen. Althans, niet op groepsniveau. Op individueel niveau daarentegen, viel wel degelijk een effect vast te stellen: leidden de positieve relaties van individuele leerlingen tot een positief beeld van de andere etnische groep, de negatieve relaties bleken aanleiding voor een negatief beeld. Maar omdat op groeps- of klasniveau die twee effecten elkaar compenseerden, had het er de schijn naar dat het gemengde karakter van de klas er voor de attitudevorming in het geheel niet toe deed.

Maar zelfs wanneer leerlingen klasgenoten van een andere dan hun eigen etniciteit gunstig, in elk geval niet ongunstig gezind zijn, kunnen zij qua attitude, zoals Bakker et al. (2007) constateerden, toch een duidelijke voorkeur voor de eigen groep aan de dag leggen. Volgens één van de grondleggers van de *Social Identity Development Theory*, Nesdale (2004)¹², neemt die voorkeur voor de eigen groep met name dan sterke vormen aan wanneer er van de out-group een zekere bedreiging uitgaat of wanneer dat in elk geval als zodanig wordt gepercipieerd. Volgens onder meer Bakker et al. (2007) en Agirdag (2011) zou het politieke klimaat in sommige West-Europese landen er weleens debet aan kunnen zijn dat de beduidend gunstiger bejegening van de eigen (cultureel-dominante) groep soms gepaard gaat met een uitgesproken negatieve houding ten opzichte van kinderen uit cultureel-etnische minderheidsgroepen (cf., Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths, 2005; Nesdale et al., 2009). Die negatieve houding kan zelfs tot scheldpartijen en pesterijen leiden.

Afgaande op wat leerlingen daar zelf over onthullen, konden Verkuyten en Thijs (2002) vaststellen dat in etnisch gemengde klassen leerlingen met een Turks-Nederlandse achtergrond, meer nog dan leerlingen van Marokkaans- en Surinaams-Nederlandse origine, regelmatig slachtoffer van pesterijen en sociale buitensluiting waren. En dat overkwam hen beduidend vaker dan Nederlandse kinderen. Agirdag, Demanet, Van Houtte, & Van Avermaet (2011) kwamen tot vergelijkbare bevindingen in hun onderzoek in gemengde scholen in Vlaanderen, met dien verstande dat zij een samenhang aan het licht brachten tussen de pestervaringen van kinderen afkomstig uit cultureel-etnische minderheidsgroepen en hun aandeel in de klas. Vormden zij de numerieke minderheid, dan bleek het risico slachtoffer van scheldpartijen en pesterijen te worden aanzienlijk groter dan wanneer zij in de klas de meerderheid uitmaakten. Die statistische samenhang verdween echter wanneer, wat de auteurs noemen, het 'interetnisch schoolklimaat' in ogenschouw werd genomen. In scholen, gekenmerkt door veel interetnische vriendschappen en weinig interetnisch conflict, werd niet alleen minder gepest, maar verloor het pestgedrag ook zijn typische etnische kenmerken.

Dat laatste doet vermoeden dat de school, of nauwkeuriger geformuleerd, de context van de school of klas, er wezenlijk toe doet. En wanneer 'etnisch pesten' al door een bepaald schoolklimaat ingegeven lijkt, mag ook worden verondersteld dat de attitude-vorming jegens elkaar, alsmede de feitelijke betrekkingen die kinderen binnen gemengd onderwijs met elkaar aangaan zich op enigerlei wijze door de school- en klascontext laten beïnvloeden. Alleen aan het inzicht in wát er in zo'n context nu toe bijdraagt dat kinderen al dan niet extreme voorkeuren voor de eigen groep aan de dag leggen, of al dan niet interetnische contacten onderhouden, ontbreekt het nodige. Want, wat voor de meeste studies naar het verband tussen klassamenstelling en schoolprestaties geldt, gaat eveneens op voor onderzoek naar de samenhang tussen klassamenstelling en de attitude- en relatievorming van leerlingen: het zijn overwegend *peer effect*-studies die allerhande mediërende factoren en processen onbesproken laten.

Eén ding staat vrijwel vast: intercultureel onderwijs in de klassieke zin van het woord, dat in menig beleidsdocument gepropageerd wordt om tolerantie en wederzijds respect te bevorderen, levert niet de gewenste, soms zelfs averechtse effecten op (cf. Bakker et al., 2007; Verkuyten & Thijs, 2002), mogelijk omdat daarmee het 'anders-zijn' van de anderen te zeer wordt benadrukt. Dat neemt niet weg dat praten over de ander er wel degelijk toe kan leiden dat vooroordelen worden weggenomen en kinderen tot interetnisch contact worden verleid. Met name

experimenten die kinderen ertoe brachten om in etnisch samengestelde klassen individuele verschillen in plaats van groepsverschillen waar te nemen, leidden, ook op lange termijn, tot een significante reductie van vooroordelen en groepsstereotypen (Aboud & Fenwick, 1999). En dat geldt evenzozeer voor experimenten die kinderen ertoe bewogen empathie voor elkaar op te brengen door elkaars perspectief in te nemen (Dovidio, Eller, & Hewstone, 2011; Pettigrew & Tropp, 2006). Ook experimenten waarin kinderen geacht worden zich via *self disclosure* met elkaar te identificeren, leverden bemoedigende resultaten op (Turner, Hewstone, & Voci, 2007). Onderzoek dat de mediërende rol van affecties en kennis ter stimulering van interetnische contacten en attitudeverbetering aantoont mag dan optimistisch stemmen, het vond vrijwel zonder uitzondering plaats in een experimentele setting waarbij de noodzakelijke voorwaarden door de onderzoekers werden gecreëerd. Deze, noem het, schijnwereld, is op het eerste oog ver verwijderd van de alledaagse realiteit binnen scholen en schoolklassen. Toch laat het zich denken dat de door de onderzoekers geëntameerde praktijken ook een toepassing binnen het onderwijs vinden, al was het maar onder het mom van intercultureel onderwijs. Een al even praktisch als werkzaam voorbeeld in dit verband levert een studie van Stark (2011) op.

Stelde hij eerder vast dat de schoolsamenstelling zowel een positief als negatief effect op de integratie kan hebben, zelfs als er geen negatieve relaties ontstaan, interetnische vriendschappen kunnen bevorderd worden wanneer leerlingen zich in hun vriendenkeus niet door de cultureel-etnische achtergrond van hun klasgenoten laten leiden, maar door gedeelde interesses. Wanneer leerkrachten in hun klas situaties weten te creëren waarin zij hun leerlingen attent maken op gedeelde belangstelling voor muziek, film, kleding, et cetera, vormt dat tenminste een basis om interetnische vriendschappen tot ontwikkeling te brengen.

Eén van de tot dusverre meest effectief gebleken strategieën om in cultureel-etnisch gemengd samengestelde klassen de groepsrelaties te stimuleren, is het coöperatief leren. Met name de effecten van de *Jigsaw*- of puzzelvariant die leerlingen in sterke onderlinge afhankelijkheid aan een taak doet werken, werden in verschillende landen onderzocht. En bijna altijd bleken niet alleen de interetnische contacten, maar ook de schoolprestaties er aanzienlijk door verbeterd te zijn (Slavin & Cooper, 2002).

5. Conclusies en aanbevelingen

Stel een stad voor die zowel sociaal-economisch als cultureel-etnisch volledig gedesegegreerd is; een stad dus waar de woonsegregatie uitgebannen is, met multicultureel samengestelde buurten waar duurdere koopwoningen de sociale woningbouw afwisselen, dan nóg is dat geen garantie dat de leerlingpopulaties van de basisscholen in zo'n buurt, een getrouwe afspiegeling van haar bevolkings-samenstelling zijn. En zelfs wanneer men dat met behulp van *controlled choice*-maatregelen of dankzij 'ouderinitiatieven' wel zou weten te bewerkstelligen, zou dát weer geen garantie zijn dat hun gemengde samenstelling de cognitieve prestaties en de interetnische relaties van leerlingen automatisch ten goede komt. Toch werd en wordt dat laatste in het publieke debat regelmatig gesuggereerd. Illustratief daarvoor is de brief die het college van B&W van Nijmegen aan de gemeenteraad schreef toen het overwoog met ingang van het daaropvolgende schooljaar een centraal aanmeldpunt in te stellen om tot een evenwichtige spreiding van leerlingen over de verschillende basisscholen te komen (Gemeente Nijmegen, 2007). Letterlijk valt daarin te lezen: "Uit onderzoek¹³ blijkt dat een optimale verdeling van leerlingen met en zonder onderwijsachterstanden op school (70%-30%) leidt tot betere kansen voor kinderen met onderwijsachterstanden, terwijl de overige kinderen daar geen nadeel van ondervinden." Welnu, als iets geconcludeerd kan worden uit onderhavig overzicht van binnen- en buitenlands onderzoek, dan is het wel dat daar geen enkele zekerheid over bestaat. Zouden voorstanders van desegregatie met het oog op een verhoging van de onderwijskansen van kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen enkele gerapporteerde onderzoeksbevindingen uit de VS en Denemarken als een steun in de rug kunnen ervaren, het overgrote deel van het internationale onderzoek kon geen direct verband tussen schoolsamenstelling en leerprestaties vaststellen. Evenmin kon duidelijk aangetoond worden dat een multi-etnische samenstelling van scholen de interetnische relaties van kinderen ten goede komt en daarmee wellicht de sociale cohesie in de samenleving bevordert wordt. Kortom, het hier op basis van onderzoek geschetste beeld van cultureel-etnisch gemengde scholen laat op het eerste oog weinig ruimte voor optimisme over de gevolgen van een actief desegregatiebeleid. Daar zijn niettemin een paar relativerende kanttekeningen bij te plaatsen.

Het overgrote deel van het in dit overzicht besproken onderzoek betreffen *peer effect*-studies of varianten daarvan. En – het is al eerder opgemerkt – die geven slechts een *globale* indruk van de samenhang tussen schoolcompositie en leerlinguitkomsten en laten per definitie tal van mogelijk relevante factoren en processen onderbelicht. Als gevolg daarvan blijven ook veel vragen onbeantwoord. Om er een paar te noemen: Waarom blijken, gelet op hun schoolprestaties, kinderen, afkomstig uit cultureel-etnische minderheidsgroepen soms wel, maar overwegend niet met gemengd onderwijs gediend? En waarom gaan binnen bepaalde scholen kinderen wel interetnische betrekkingen aan, terwijl ze in andere hun vriendschappen beperken tot de 'eigen groep'? En waarom wordt er op sommige scholen meer dan op andere 'etnisch gepest'?

Dit overzicht levert aanwijzingen op dat leraren weleens het verschil uit zouden kunnen maken. Onderzoek wijst in elk geval uit dat sommige leraren zich door groepsstereotypen laten leiden en beduidend lagere verwachtingen van de prestaties van leerlingen van etnische minderheden ontwikkelen dan hun minder bevooroordeelde collega's. Weer ander onderzoek legt niet minder belangrijke verschillen bloot: weten sommige leraren een klimaat

¹³ Vermoedelijk doelt het college van B&W op een essay van de socioloog Bowen Paulle (2006), getiteld Voorbij de oude debatten: *Een pleidooi voor de 'economische' desegregatie van het onderwijs*. Daarin bepleit hij scholen zodanig samen te stellen dat de leerlingpopulatie voor ongeveer 70% uit kinderen zonder onderwijsachterstand en voor ongeveer 30% uit kinderen met een onderwijsachterstand komt te bestaan. Daarbij beroept hij zich op onderzoek van Kahlenberg die de werkzaamheid van die verhouding aangetoond zou hebben. Maar Kahlenberg (2011) zelf suggereert slechts dat "that low-income students in, say, 30-50 percent low-income schools perform better than students in 60-100 percent low-income schools" (pp. 26-27).

in de klas te creëren dat kinderen op een plezierige manier met elkaar doet omgaan, andere blijken daar veel minder in te slagen.

Het aan de orde gestelde onderzoek naar interventies om de interetnische relaties van kinderen te stimuleren en te verbeteren levert, zij het indirect, eveneens informatie op over de cruciale rol die leraren in cultureel-etnisch gemengde klassen kunnen vervullen. Wanneer zij zich in houding en gedrag door de in dat onderzoek in gang gezette praktijken laten inspireren, komen ze tegmoet aan het beeld dat Banks (2008) van de cultuurresponsieve leraar heeft: een leraar die met kennis van de achtergronden van zijn leerlingen een klasklimaat weet te scheppen waarin leerlingen op gelijke voet met elkaar praten en omgaan. Geheel in overeenstemming daarmee zijn de uitermate effectief gebleken vormen van intercultureel onderwijs zoals bijvoorbeeld het coöperatieve leren en de zogeheten *self disclosure*-strategie. Anders dan de meer 'klassieke' vormen van intercultureel onderwijs die, bedoeld of niet, de verschillen tussen kinderen benadrukken, accentueren de impliciete vormen juist hun overeenkomsten.

Is er, kortom, aanleiding genoeg om te veronderstellen dat het gedrag en de attitude van leraren de effecten van schoolcomposities tenminste mede helpen verklaren, meer en nader onderzoek daarnaar lijkt geboden.

Te lang al zijn onderzoekers gericht geweest op de gevolgen van de schoolcompositie als zodanig en ontbrak het zagezegd aan gevoel voor detail. Recente studies van Agirdag (2011) en Stark (2011) kunnen wellicht tot dergelijk onderzoek inspireren.

Dat neemt echter niet weg dat, gegeven de huidige stand van onderzoek, empirische bevindingen vooralsnog niet eenduidig voor of tegen de desegregatie van het onderwijs doen pleiten. Maar wellicht draagt dat gegeven juist bij aan het besef dat desegregatie behalve een pedagogische, primair een politieke of, zo men wil, moreel-ethische keuze betreft.

Referenties

- About, F. E., & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55(44), 767-786.
- Agerbeek, M. (2002). *Zwarte scholen in 2002*. Onderzoek van dagblad Trouw naar de scheiding van zwart en wit op basisscholen in Nederland, 23 mei 2002.
- Agirdag, O. (2011). *De zwarte doos van schoolsegregatie geopend. Een mixed-method onderzoek naar de effecten van schoolcompositie op de onderwijsprestaties, het zelfbeeld en het schoolwelbevinden van de leerlingen in het lager onderwijs met bijzondere aandacht voor intermediaire processen*. Gent: Universiteit Gent.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic schoolcontext and the national and sub-national identification of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 34 (2). 357-378.
- 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.
- Allport, G. H. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ammermüller, A., & Pischke, J. S. (2006). Peer effects in European primary schools: Evidence from PIRLS. *Journal of Labor Economics*, 27, 315-348.
- Andersen, S. C., Jeppesen, M., Kirk, M., Rasmussen, C. L., & Slot, R. (2011). School segregation in Danish public schools. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 99-113). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Bakker, J., Denessen, J., Pelzer, B., Veneman, M., & Lageweg, S. (2007). De houding jegens klasgenoten: etnisch gekleurd? Een onderzoek naar factoren van invloed op de attitude van basisschoolleerlingen jegens klasgenoten van verschillende etnische herkomst. *Pedagogiek*, 27(3), 201-222.
- Bakker, J., Denessen, E., Peters, D., & Walraven, G. (2011). *International perspectives on countering school segregation*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bolt, G. (2009). Combating residential segregation of ethnic minorities in European cities. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24, 397-405.
- Bunar, N. (2011). Segregation, education and urban policy in Sweden. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 83-98). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Coalitieakkoord (2007). *Samen werken, samen leven*. Den Haag: Rijksvoorlichtingsdienst.
- Coleman, J. (1975). Racial segregation in the schools: New research with new policy implications. *Phi Delta Kappan*, 57(4), 75-78.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., James, M., Mood, A.m., Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of educational opportunist*. Washington, DC: US Department of Health Education and Welfare Office of Education.
- Dagevos, J. (2007). Etnische concentratie tegengaan in Nederland. In M. Gijsberts & J. Dagevos (Red.), *Interventies voor integratie; het tegengaan van etnische concentratie en het bevorderen van interetnisch contact* (pp 55-91). De Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- De Lange, T. (2007). Staat, markt en migrant. *De regulering van arbeidsmigratie naar Nederland 1945-2006*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- De Souza Briggs, X., Popkin, S. J., & Goering, J. (2010). *Moving to Opportunity: The Story of an American Experiment to Fight Ghetto Poverty*. New York: Oxford University Press.
- Denessen, E., Driessen, G., & Bakker, J. (2011). School and classroom diversity effects on cognitive and non-cognitive student outcomes. *Journal of Education Research*, 4(2), 79-91.
- Dovideo, J.F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 147-160.
- 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. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. *Een internationaalreview van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527-542.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht: Maastricht University.
- Ellison, C. G., & Powers, D. A. (1994). The contact hypothesis and racial-attitudes among black Americans. *Social Science Quarterly*, 75 (2), 385-400.
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: a longitudinal study. *Child Development*, 80 (2), 377-390.
- Gemeente Nijmegen (2009). *Brief van het college van B&W aan de Gemeenteraad inzake de start van een centraal aanmeldpunt primair onderwijs*, d.d. 03/02/2009.
- Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2007). *Interventies voor integratie. Het tegengaan van etnische concentratie en bevorderen van interetnisch contact*. Den Haag: SCP.
- Gijsberts, M., Van der Meer, T., & Dagevos, J. (2008) Vermindert etnische diversiteit de sociale cohesie? In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijk betrokkenheid, Studies in sociale cohesie, Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 306-336). Den Haag: SCP
- Gobbo, F., & Ricucci, R. (2011). 'Classroom segregation? No, thanks'. Reflections from the Italian case. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 205-221). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Goetz, E. G. (2002). Forced relocation v.s. voluntary mobility: The effect of dispersal programmes on households. *Housing Studies*, 17 (1), 107-123.
- Golubeva, M., Powell, S., & Nedelcu, A. (2011). Separate schooling of minorities in Eastern and South Eastern Europe: Is there a way to overcome the negative effects of segregation? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 239-247). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Green, R. L., & Pettigrew, T. F. (1976). Urban desegregation and white flight: A response to Coleman. *Phi Delta Kappan*, 57 (6), 399-402
- Hanlon, J. (2011). Unsightly urban menaces and the rescaling of residential segregation in the United States. *Journal of Urban History*, 37(5), 732-756.

- Harris, R. (2011). Segregation by choice? Social and ethnic differences between English schools. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 67-82). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hornstra, L., van den Bergh, L., & Denessen, E. (2011). Impliciete metingen van groepsstereotiepe houdingen van leraren. *Pedagogische Studiën*, 88 (5), 354-366.
- Iceland, J., Mateos, P., & Sharp, G. (2011). Ethnic residential segregation by nativity in Great Britain and the United States. *Journal of Urban Affairs*, 33 (4), 409-429.
- Kahlenberg, R. (2011). Combating school segregation in the United States. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 13-31). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J., & Van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38 (2), 228-247.
- King, R. H. (2004). The Brown decades. *Patterns of Prejudice*, 38(4), 333-353.
- Ladd, H., Fiske, E., & Ruijs, N. (2009). *Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation*. Durham: Duke University.
- Lucassen, L., & Lucassen, J. (2011). *Winnaars en Verliezers; een nuchtere balans van vijfhonderd jaar immigratie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Maestri (2011). *A deeper insight into the ethnic make-up of schools: evidence from The Netherlands*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies.
- Merry, M. (2009). Does segregation matter? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 249-260). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Merry, M., & Driessen, G. (2005). Islamic schools in three western countries: policy and procedure. *Comperative Education*, 41(4), 411-432.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The Development of the Social Self* (pp. 219-246). London: Psychology Press.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 189-205.
- Nesdale, D., Maass, A., Kiesner, J., Durkin, K., Griffiths, J., & James, B. (2009). Effects of peer group rejection and a new group's norms on children's intergroup attitudes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 799-814
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paulle, B. (2006). *Voorbij de oude debatten: een voorstel voor 'economische' desegregatie van het onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Peters, D., & Walraven, G. (2011). The Netherlands: interventions to counteract school segregation. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 131-149). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Pettigrew, T. F. (2009). Probing the complexity of intergroup prejudice. *International Journal of Psychology*, 44 (1), 40-42.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality*

- and *Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934.
- Quillian, L., & Campbell, M. E. (2003). Beyond black and white: The present and future of multiracial friendship segregation. *American Sociological Review*, 68(4), 540-566.
- Reinders, H. (2011). Integration policy and education: between segregation and integration: The case of Germany. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 115-129). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 52-73.
- Rothwell, J. (2011). Racial enclaves and density zoning: The institutionalized segregation of racial minorities in the United States. *American Law and Economics Review*, 13 (1), 290-358.
- Schiff, C., Felouzis, G., & Perroton, J. (2011). Combating school segregation: The case of France. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 189-204). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Schofield, J. W., & Eurich-Fulcher, R. (2001). When and how school desegregation improves intergroup relations? In R. Brown, & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 475-494). Malden, MA: Blackwell.
- Semyonov, M., & Glikman, A., (2009). Ethnic residential segregation, social contacts and anti-minority attitudes in European Societies. *European Sociological Review*, 25(6), 693-708.
- Semyonov, M., Glikman, A., & Krysan, M. (2007). Europeans' preference for ethnic residential homogeneity: Cross-national analysis of response to neighborhood ethnic composition. *Social Problems*, 54(4), 434-453.
- Sierens, S., Mahieu, P., & Nouwen, W. (2011). The desegregation policy in Flemish primary education: is distributing migrant students among schools an effective solution? In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 151-168). Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (2002). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Stark, T. H. (2011). Integration in schools: A process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Stephan, W. G. (1978). School desegregation: An evaluation of predictions made in Brown v. Board of Education. *Psychological Bulletin*, 85(2), 217-238.
- Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2007) Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.
- Van de Werfhorst, H. (2011). Selection and differentiation in the Dutch educational system. *Pedagogische Studiën*, 88(4), 283-297.
- Van de Werfhorst, H., & Mijs, J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.
- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 237-265.
- Versteegen, J. B. M. (2010). Ouders en onderwijssegregatie: *Hebben ouders de sleutel?* Rotterdam: Landelijk Kenniscentrum Gemengde Scholen.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Vervoort, M., Scholte R., & Scheepers, P. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 34(2), 257-267.
- Wagner, U., Hewstone, M., & Machleit, U. (1989). Contact and prejudice between Germans and Turks: A correlational study. *Human Relations*, 42(7), 561-574.
- Wolfgram, P. (2009). *Leerlingen, basisscholen en hun buurt; de schoolpopulaties in 38 grote gemeenten vergeleken met buurtpopulaties*. Rotterdam: Kenniscentrum Gemengde Scholen
- Zirkel, S., & Cantor, N. (2004). 50 years after Brown v. Board of Education: The promise and challenge of multicultural education. *Journal of Social Issues*, 60(1), 1-15.