

Schoolsegregatie als een lappendeken

Cedric GOOSSENS, Jaël MULS, Angelo VAN GORP

Onze samenleving wordt steeds diverser. De vraag stelt zich dan ook of scholen deze diversiteit weerspiegelen. In deze bijdrage trachten we dit na te gaan aan de hand van socio-economische status en migratieachtergrond. Vervolgens gaan we in op mogelijke effecten en oorzaken van een (on)zuivere weerspiegeling. Tot slot willen we een aanzet geven om het debat daaromtrent open te trekken door het op een sociaal-pedagogisch niveau te tillen.

De verankering van segregatie binnen het onderwijs

Wanneer men scholen tegenover elkaar positioneert wordt één iets snel duidelijk: scholen verschillen aanzienlijk wat betreft de leerlingpopulatie. Het fenomeen van dergelijke ongelijke spreiding van diverse groepen leerlingen over scholen wordt ook wel benoemd met de term schoolsegregatie. Leerlingpopulaties kunnen onder meer gesegregeerd zijn volgens geslacht, beperking, levensbeschouwing, sociaal-economische status en etniciteit. De huidige bijdrage richt zich op de twee laatstgenoemde vormen van segregatie. Segregatie wordt vaak in één adem genoemd met concentratie. De vraag of een school gesegregeerd is, hangt echter niet alleen af van de concentratie van een specifieke groep leerlingen binnen de school. Even belangrijk is het geografisch gebied waartegen men de schoolpopulatie afzet. Een school in een etnisch of sociaal-economisch homogene buurt kan bijvoorbeeld een perfecte afspiegeling zijn van de buurt, maar is dit nog niet per se van gemeente/stad of Vlaanderen. Omdat Vlaanderen evenwel steeds meer geconfronteerd wordt met diversiteit (zowel sociaal-economisch als etnisch), vallen segregatie en concentratie voor dit referentiegebied grotendeels samen¹. Immers, indien een school in haar leerlingpopulatie de Vlaamse schooljeugd wenst af te spiegelen, dient deze populatie te worden gekenmerkt door zowel een hoge mate van sociaal-economische als van etnische diversiteit.

Bijgevolg dringt de vraag zich op in welke mate scholen zowel de sociaal-economische als etnische diversiteit binnen Vlaanderen reflecteren. Anders gezegd, hoezeer is het Vlaamse onderwijs gesegregeerd? Om dit in kaart te brengen, deden we beroep op data van het *Agentschap voor Onderwijsdiensten*², dat elk schooljaar de leerlingpopulatie van alle Vlaamse scholen in beeld brengt³. Daartoe wordt per school het aantal leerlingen (i) met een laagopgeleide moeder, (ii) waarvan het gezin in aanmerking komt voor een schooltoelage en (iii) dat thuis geen Nederlands spreekt, geïnventariseerd. De twee eerstgenoemde parameters geven ons een indicatie van de sociaal-economische diversiteit aanwezig in de leerlingpopulatie van scholen. De laatstgenoemde parameter geeft een indicatie van de etnische diversiteit. Als maat van segregatie selecteerden we de zogenaamde *index of dissimilarity*, die toelaat de spreiding van leerlingen over scholen te meten. De index resulteert in een waarde tussen nul en één. Daarbij wijst de waarde nul op een totale *integratie* en de waarde één op een totale *segregatie*.

Uit onze berekeningen komen drie duidelijke patronen naar voor (zie tabel 1). Eerst en vooral blijkt het fenomeen van schoolsegregatie sterk verankerd te zijn binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Met uitzondering van één waarde blijken immers alle waarden boven 0,30 uit te stijgen. Ten tweede merken we op dat etnische segregatie, gemeten via de variabele thuistaal, sterker doorweegt dan sociaal-economische segregatie. Zo zou 56% van de leerlingen die thuis Nederlands spreken, van school dienen te veranderen indien men deze segregatie een halt wenst toe te roepen.

Ten slotte stellen we vast dat segregatie voor alle parameters hoger uitvalt in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs. Het lijkt er dus op dat naarmate de schoolloopbaan van leerlingen vordert, zij zich in meer geïntegreerde omgevingen bevinden.

TABEL 1: SEGREGATIE VAN HET VLAAMSE ONDERWIJS GEMETEN VIA DE INDEX OF DISSIMILARITY TIJDENS HET SCHOOLJAAR 2012-2013.

	Opleiding moeder	Schooltoelage	Thuistaal
Basisonderwijs	.39	.34	.56
Secundair onderwijs ^{iv}	.35	.25	.50

De gevolgen van schoolsegregatie en concentratie

In voorgaande sectie zoomden we in op de mate van etnische en sociaal-economische segregatie binnen het Vlaamse onderwijs. Daarbij stelden we vast dat leerlingen voornamelijk in scholen vertoeven gekarakteriseerd door een oververtegenwoordiging van leerlingen met dezelfde kenmerken. In deze sectie richten we onze blik op twee mogelijke gevolgen daarvan.

Ten eerste wordt segregatie in verband gebracht met de **prestatiekloof tussen leerlingen**. Enerzijds duidt deze kloof op de ongelijke schoolresultaten tussen leerlingen afkomstig uit zwakke en sterke sociaal-economische milieus. Anderzijds wijst ze op de ongelijke schoolresultaten tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond. Uit nationaal en internationaal onderzoek komt naar voor dat de prestatiekloof groter is tussen gesegregeerde dan binnen geïntegreerde scholen (Kucsera et al., 2014; Logan et al., 2012; Rum-

berger & Palardy, 2005; Stiefel, Schwartz & Chellman, 2007). Dit komt doordat **leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond beter blijken te presteren in een geïntegreerde school**. Aanvankelijk werd de oorzaak daarvan gelegd bij zogenaamde groepseffecten. Daarmee werd gesuggereerd dat leerlingen uit sociaal-economisch sterke milieus en zonder migratieachtergrond een positieve invloed hebben op hun klasgenoten uit economisch zwakke milieus en met een migratieachtergrond. Recent wordt dergelijk therapeutisch effect evenwel fel gecontesteerd. Onderzoek toont namelijk aan dat, in tegenstelling tot leerlingenkenmerken, schoolkenmerken van cruciaal belang zijn⁹ (Agirdag et al., 2012; Reardon & Owens, 2014; Rumberger & Palardy, 2005). Deze factoren hebben onder meer betrekking op de financiële middelen waarop scholen zich kunnen beroepen. Zo beschikken scholen met een hoge concentratie aan leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus en met een migratieachtergrond gemiddeld over minder middelen dan geïntegreerde scholen¹⁰. Verder spelen ook de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen een rol. Concreet koesteren leerkrachten in voornoemde scholen gemiddeld lagere verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen. Ten tweede wordt segregatie gelinkt aan de mogelijkheden van kinderen en jongeren om **'diverse' vriendschappen** aan te gaan. Divers kan verwijzen naar vriendschappen tussen leerlingen uit diverse sociaal-economische milieus en/of naar vriendschappen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Tot op heden focusten studies zich vooral op laatstgenoemde vriendschapsvorm. Resultaten daarvan tonen aan dat leerlingen zonder migratieachtergrond in geïntegreerde scholen vele mogelijkheden ervaren om interetnische vriendschappen aan te gaan. In gesegregeerde scholen ervaren deze leerlingen daarentegen beduidend minder mogelijkheden om dergelijke vriendschappen te sluiten. Dit heeft als belangrijk gevolg dat **leerlingen zonder migratieachtergrond in geïntegreerde scholen over meer interetnische vriendschappen beschikken** dan leerlingen in gesegregeerde scholen (Stearns, 2004; Van Houtte & Stevens, 2009).

Schoolsegregatie als een lappendeken

In het vorige deel wezen we op enkele gevolgen van schoolsegregatie. Aangezien deze gevolgen vanuit democratisch standpunt allerminst nastrevenswaardig zijn, is het nuttig de oorzaken van schoolsegregatie te traceren. Concreet lichten we enkele aspecten toe die elk op hun manier in verband worden gebracht met een gesegregeerd onderwijs.

Schoolexterne aspecten aan de basis van segregatie

Extern aan de school kunnen we drie aspecten onderscheiden die het proces van schoolsegregatie beïnvloeden. Eerst en vooral blijkt schoolsegregatie in sterke mate gestuurd door **residentiële segregatie** – dat is de ongelijke spreiding van bevolkingsgroepen over buurten. Deze relatie kan worden verklaard door het feit dat vele kinderen, maar ook jongeren schoollopen in een school uit de buurt. Aldus worden buurtkenmerken gereflecteerd in de school (Agirdag et al., 2012; McPherson, 2011; Rivkin, 1994; Saporito & Sohoni, 2006).

Een tweede aspect betreft het **onderwijsbeleid omtrent desegregatie**. Beleidsprogramma's, zoals de ondersteuning van *lokale overlegplatforms* en *School in zicht*, zijn beide gericht op het verminderen van segregatie. Hun effectiviteit is echter nog maar weinig of

OOK INZAKE
SEGREGATIE
EN MIGRATIE



IS NU WETEN-
SCHAPPELIJK
BEWEZEN



DAT WETEN-
SCHAPPELIJKE
BEWIJZEN



FEL GECONTES-
TEERD MOETEN
WORDEN.



slechts exemplarisch onderzocht. Internationaal is wel reeds groot-schalig onderzoek uitgevoerd naar de werking van gelijkaardige programma's. Resultaten daarvan wijzen steeds in dezelfde richting: beleidsprogramma's hebben het potentieel om schoolsegregatie zowel op korte als lange termijn in te perken (Logan et al., 2008; Reber, 2005; Saporito & Sohoni, 2006).

Als laatste werkt ook het **onderwijsbeleid omtrent schoolkeuze** door in processen van schoolsegregatie. Vrijheid van schoolkeuze kan variëren van een totale vrijheid tot en met de toewijzing van leerlingen aan scholen door de overheid. Studies tonen daarbij aan dat schoolsegregatie aanzwelt naarmate ouders en kinderen meer zeggenschap krijgen in hun schoolkeuze (Ball, 2003; DeSena, 2006; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Karsten et al., 2003; Parker, 2012). Dit komt doordat keuzeprocessen niet lukraak verschillen van familie tot familie, maar deels bepaald zijn door sociaal-economische status en migratieachtergrond (Parker, 2012). Groepen onderscheiden zich bijvoorbeeld in (i) de mate waarin schoolkeuze opgenomen kan worden en opgenomen wordt, (ii) de criteria die worden gehanteerd bij het keuzeproces en (iii) de rangschikking van deze criteria.

Schoolinterne aspecten aan de basis van segregatie

Naast drie schoolexterne aspecten, onderscheiden we zes schoolinterne aspecten die een invloed uitoefenen op schoolsegregatie. Een eerste aspect heeft betrekking op de **praktijk waarbij scholen specifieke groepen leerlingen trachten aan te trekken dan wel af te stoten** (Jennings, 2010). Dit met als doel een leerlingenpopulatie te verkrijgen die als makkelijk onderwijsbaar wordt gepercipieerd en de schoolreputatie ten goede komt. Een school kan daartoe enkele clandestiene strategieën aanwenden. Voorbeelden daarvan zijn (i) het verlangen van een groot engagement vanuit de ouders, (ii) het moedwillig manipuleren van rondleidingen en (iii) het dermate profileren van de school opdat bepaalde groepen zich in- of uitgesloten voelen. Uit onderzoek blijkt dat hoe sterker schoolbesturen verschillen in de wijze waarin zij zich mogen, kunnen en willen inlaten met deze praktijken, hoe sterker de schoolsegregatie uitvalt (Gewirtz et al., 1995; Karsten et al., 2003).

De overige vijf aspecten – met name de inrichtende macht, de levensbeschouwing, het gehanteerde curriculum, de toegepaste pedagogie en de identiteit van de school – maken alle dat het Vlaams onderwijslandschap wordt getypeerd door **een veelheid aan keuzemogelijkheden**. Hoe ruimer deze waaier aan mogelijkheden wordt, hoe meer schoolsegregatie uitdijt. Dit komt doordat keuzemogelijkheden verschillende groepen toelaten verschillend te kiezen. Zo kiezen sommige segmenten uit sterke socio-economische milieus en zonder migratieachtergrond bewust voor scholen vormgegeven vanuit een bepaalde inrichtende macht (bv. een vzw in het vrij gesubsidieerd onderwijs) en levensbeschouwing (bv. katholiek) (Ball, 2003; Butler & Robson, 2003; Minow, 2011). Dit vanuit de idee dat deze scholen in een meer degelijke en deugdelijke opvoeding zouden voorzien. Andere segmenten uit deze groep laten zich dan weer verleiden tot alternatieve curricula (bv. focus op muziek, kunst of filosofie) en pedagogieën (bv. Freinet, jenaplan, Steiner) (DeSena, 2006; Karsten et al., 2003; Minow, 2011). Als laatste spreekt het voor zich dat het vooral ouders met een specifieke cultuur, etniciteit of taal zijn, die zich aangetrokken voelen tot scholen die aandacht besteden aan deze identiteitselementen (bv. Britse, Joodse en Marokkaanse scholen) (Minow, 2011; Parker, 2012).

Kortom, schoolsegregatie is te wijten aan een veelheid van aspecten. Het is belangrijk te noteren dat vele daarvan deels overlappen – gesubsidieerde vrije scholen zijn bijvoorbeeld veelal katholiek. Daarnaast zijn sommige aspecten ook onderling afhankelijk – de impact van vrije schoolkeuze op schoolsegregatie wordt bijvoorbeeld mede bepaald door de hoeveelheid aan keuzemogelijkheden. Daarom dienen ze samen te worden bekeken en stellen we ze voor als een lappendeken die schoolsegregatie vormgeeft (zie afbeelding 1).

Een debat omtrent schoolsegregatie

Het fenomeen van een ongelijke spreiding van diverse groepen leerlingen over scholen is niet nieuw. De Nederlandse onderwijssocioloog Sjoerd Karsten (2003) meent zelfs dat het teruggaat tot het ontstaan van de moderne school in de negentiende eeuw. In deze

AFBEELDING 1: SCHOOLSEGREGATIE ALS EEN LAPPENDEKEN



bijdrage werd duidelijk dat schoolsegregatie tot op heden sterk verankerd blijft binnen het Vlaamse onderwijslandschap. Dit leidt ertoe dat leerlingen zonder migratieachtergrond over minder interetnische vriendschappen beschikken. Verder vergroot schoolsegregatie ook de zogenaamde prestatiekloof, een kloof die volgens het PISA-onderzoek in België bijzonder hoog uitvalt (OECD, 2013). Als oorzaken van schoolsegregatie werden naast residentiële segregatie, het desegregatiebeleid en de keuze van de school, vooral de vrijheid van schoolkeuze en keuzemogelijkheden aangestipt. Derhalve willen we wijzen op een latente spanningsverhouding tussen vrijheid van schoolkeuze en keuzemogelijkheden enerzijds en een effectieve schoolintegratie anderzijds. Wanneer men voornamelijk aandacht heeft voor het eerstgenoemde – zoals veelal het geval is geweest en in de huidige bestuurscoalitie wordt beklemtoond – dient men bewust te zijn van de potentiële gevaren die zich aandienen in de vorm van een hoge segregatiegraad. De vraag of we schoolintegratie ondergeschikt wensen te maken aan keuze en keuzemogelijkheden is daarbij belangrijk. In essentie handelt deze discussie over de drie pijlers van de democratie 'vrijheid', 'gelijkheid' en 'solidariteit' en hoe deze zich tot elkaar dienen te verhouden. De taak van actoren binnen het onderwijs ligt er dan ook in versholen deze elementen steeds mee te nemen en in te brengen in het debat omtrent schoolsegregatie en kansengelijkheid. Op deze manier wordt het debat op een sociaal-pedagogisch niveau getild dat handelt over de afstemming tussen private en publieke aspiraties.

Cedric GOOSSENS*, Jaël MULS** & Angelo VAN GORP*

* Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek, Universiteit Gent, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent (C.Goossens@UGent.be)

** Vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, 1050 Brussel

BIBLIOGRAFIE

- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., & Vandenbroucke, A. (2012). *Segregatie in het Basisonderwijs: Geen Zwart-Witverhaal*. Antwerpen, België: Garant.
- Amkreutz, R. (2015, juni 04). Het einde van de gemengde school, Aan zwarte scholen kleeft nog altijd een slecht imago, terwijl dat niet nodig is. *De Morgen*. Verkregen via <http://www.demorgen.be/binnenland/het-einde-van-de-gemengde-school-a2347345/>
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londen, VK: Routledge-Falmer.
- Butler, T., & Robson, G. (2003). *London calling. The middle classes and the re-making of inner London*. Oxford, UK: Berg.
- DeSena, J. (2006). "What's a mother to do?". *American Behavioral Scientist*, 50(2), 241-57.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, VK: Open University Press.
- Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M., & Stevens, C. (2015). Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen. Leuven: KU Leuven.
- Kucsera, J., Siegel-Hawley, G., & Orfield, G. (2014). Are We Segregated and Satisfied? *Urban Education* 1-37.
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452-477.
- Jennings, J. (2010). School Choice or Schools' Choice? *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Logan, J., Oakley, D., & Stowell, J. (2008). School Segregation in Metropolitan Regions, 1970-2000. *American Journal of Sociology*, 113(6), 1611-1644.
- Logan, J., Minca E., & Adar, S. (2012). The Geography of Inequality. *Sociology of Education*, 85(3), 287-301.
- McPherson, E. (2011). Moving From Separate, to Equal, to Equitable Schooling. *Urban Education*, 46(3), 465-483.
- Minow, M. (2011). Confronting the Seduction of Choice: Law, Education, and American Pluralism. *Yale Law Journal*, 120(4), 814-848.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- Parker, W. (2012). From the Failure of Desegregation to the Failure of Choice. *Washington University Journal of Law & Policy*, 40, 117-151.
- Reber, S. (2005). Court-Ordered Desegregation: Successes and Failures Integrating American Schools since Brown versus Board of Education. *The Journal of Human Resources*, 40(3), 559-590.
- Reardon, S., & Owens, A. (2014). 60 Years After Brown: Trends and Consequences of School Segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199-218.
- Rivkin, S. (1994). Residential Segregation and School Integration. *Sociology of Education*, 67(4), 279-292.
- Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does Segregation Still Matter? *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2006). Coloring Outside the Lines: Racial Segregation in Public Schools and Their Attendance Boundaries. *Sociology of Education*, 79(2), 81-105.
- Stearns, E. (2004). Interracial Friendliness and the Social Organization of Schools. *Youth & Society*, 34(4), 395-419.
- Stiefel, L., Schwartz, A., & Chellman, C. (2007). So Many Children Left Behind. *Educational Policy*, 21(3), 527-550.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217-239.

NOTEN

- i. In deze bijdrage zullen we daarom de twee termen inwisselbaar hanteren.
- ii. Graag willen we het Agentschap voor Onderwijsdiensten en in het bijzonder Leen Vandercammen bedanken voor de toelichting bij de datasets.
- iii. Scholen uit het buitengewoon onderwijs worden evenwel niet in kaart gebracht.
- iv. De cijfers voor het secundair onderwijs kunnen een licht vertekend beeld geven daar leerlingen uit het hoger beroepsonderwijs (de zogenaamde HBO5-leerlingen ingeschreven binnen een secundaire school) in deze cijfers zijn opgenomen. Concreet wordt elk van deze leerlingen als halve leerling geteld.
- v. Dit betekent dat scholen die gekenmerkt worden door een concentratie aan leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond op zich niet problematisch zijn. Veeleer gaat het om schoolkenmerken die ervoor zorgen dat de prestatiekloof al dan niet uitdijt. Een aantal opiniemakers (zie bv. Amkreutz, 2015) is daarom van mening dat het beter zou zijn rechtstreeks in te zetten op schoolkenmerken. De vraag blijft evenwel of deze kenmerken zomaar kunnen worden 'rechtgetrokken' zonder in te zetten op integratie (bv. het is goed denkbaar dat leerkrachten in dergelijke scholen niet van nature lagere verwachtingen koesteren maar deze pas stellen naargelang de schoolpopulatie). In die zin kunnen leerlingenkenmerken (vb. migratieachtergrond) bepaalde schoolkenmerken 'uitlokken'. Zolang daarover geen duidelijkheid bestaat, pleiten we dan ook om het geweze niet overhaast van schouder te veranderen, maar op beide fronten in te zetten.
- vi. Dit is het gevolg van een resem aan factoren. Zo blijken de financiële startsituaties van scholen niet alleen onderling te variëren (Groenez et al., 2015), maar ook te correleren met de schoolpopulatie. Financieel zwakke scholen worden namelijk vaker gekenmerkt door een hoog aantal leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus of met een migratieachtergrond (Reardon & Owens, 2014). Deze situatie kan mogelijks verklaard worden door een aantal marktmechanismen die het Vlaamse onderwijslandschap kenmerken (vb. de schoolkeuze en de keuze van de school). Bovendien werkt deze situatie in de praktijk veelal versterkend (vb. door een gebrek aan financiële middelen dienen broodnodige investeringen zoals het plaatsen van dubbele beglazing te worden uitgesteld wat resulteert in torenhoge energiekosten die het merendeel van de werkingsmiddelen, eveneens bedoeld voor didactische leermiddelen, opslorpen). Daarenboven blijkt dat deze scholen in mindere mate een beroep kunnen doen op een sterk en actief oudercomité dat niet alleen rechtstreeks financiële middelen binnenhaalt (bv. via het organiseren van een wafelverkoop), maar ook onrechtstreeks (bv. door het uitschrijven en indienen van subsidieaanvragen) (Groenez et al., 2015).
- vii. Zo worden in de huidige beleidsnota onderwijs 2014-2019 onder meer volgende uitgangspunten naar voor geschoven: (i) een "versterking van de vrije schoolkeuze", (ii) het overhevelen van lokale overlegplatforms naar het lokale niveau waar gemeenten deze rol "desgewenst" kunnen opnemen en (iii) het "gelijk" schakelen van de werkingsmiddelen die scholen ontvangen per leerling onafhankelijk van kansarmoede. Ondanks dat tot op heden geen van bovenstaande maatregelen tot uitvoering werd gebracht, lijkt het erop dat de huidige Vlaamse regering sociale mix en kansengelijkheid als beleidsdoel dreigt te verlaten.