

Steunpunt Gelijkekansenbeleid
Consortium Universiteit Antwerpen en Universiteit Hasselt
2009

ISBN 978-90-77271-44-5

Wettelijk Depot: D/2008/3680/02

NUR 763

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband of op welke andere wijze ook, zonder vooraf-gaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Druk- en bindwerk: Drukkerij Wilda



Het janusgezicht van het onderwijs

Een literatuurstudie over het onderwijs in een interculturele samenleving

Onderzoeker: **François Levrau**

Promotor: **Prof. dr. Christiane Timmerman**



Steunpunt Gelijkheidsbeleid - Consortium Universiteit Antwerpen en Universiteit Hasselt

Inhoudsopgave

Ten geleide.....	1
DEEL 1.....	5
CIJFERS & ALGEMENE VERKLARINGEN.....	5
1. Inleiding Deel 1.....	7
2. Allochtonen en onderwijs: enkele preliminaire vaststellingen.....	9
2.1. De hinkstapsprong naar gelijke onderwijskansen	9
2.2. Wie is allochtoon in het onderzoek?	11
2.3. Een kroniek van een aangekondigd falen?.....	15
2.4. Waar loopt het fout?.....	18
3. Allochtonen en onderwijs: enkele cijfers.....	21
3.1. Inleiding	21
3.2. In vogelvlucht: de onderwijsloopbaan van allochtonen.....	21
3.2.1 Kleuteronderwijs	21
3.2.1.1 Aantallen.....	21
3.2.1.2 Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het kleuteronderwijs.....	21
3.2.2 Gewoon Lager Onderwijs	23
3.2.2.1 Aantallen.....	23
3.2.2.2 Vaststellingen met betrekking tot de schoolse vertraging....	23
3.2.2.3 Vaststellingen met betrekking tot het zittenblijven.....	26
3.2.2.4 Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het lager onderwijs.....	29
3.2.3 Gewoon secundair onderwijs	30
3.2.3.1 Aantallen.....	30
3.2.3.2 Vaststellingen met betrekking tot de schoolse vertraging....	30
3.2.3.3 Vaststellingen met betrekking tot het zittenblijven.....	32
3.2.3.4 Vaststellingen met betrekking tot de studie-oriëntatie	33

3.2.3.5	Vaststellingen met betrekking tot de uitstroom.....	35
3.2.3.6	Vaststellingen met betrekking tot de leerlingenparticipatie ..	35
3.2.3.7	Vaststellingen met betrekking tot de perceptie van gelijke kansen	36
3.2.3.8	Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs	36
3.3.	In vogelvlucht: het Vlaamse onderwijs in internationaal perspectief	37
3.3.1	Algemene vaststellingen PISA 2003	37
3.3.2	Algemene vaststellingen PISA 2006	39
3.4.	Besluit	40
4.	Een overzicht van verklaringen	43
4.1.	Inleiding	43
4.2.	Een verlangen naar orde in de chaos van verklaringen.....	43
4.3.	Een blik op de verklarende onderzoeksliteratuur	46
4.3.1	Het genetisch dispositief als verklaring.....	46
4.3.2	Drie clusters van verklaringen	47
4.3.2.1	Integratiecluster	48
4.3.2.2	Achterstandscluster.....	49
4.3.2.3	Schoolcluster	54
4.4.	Besluit.....	55
DEEL 2	57
DE SOCIAAL-ETNISCHE PRESTATIEKLOOF ALS GEVOLG VAN MENSELIJKE INTERACTIES IN DE KLAS EN IN DE SCHOOL	57
5. Inleiding Deel 2	59
6. Conceptuele inleiding: sociale reproductie	61
7. De invloed van leeftijdsgenoten en groepen	65
7.1.	Inleiding	65
7.2.	Culturele conflicten en discontinuïteiten.....	65
7.3.	Leerlingen zijn gericht op leerlingen	67
7.4.	Heterogeniteit in de klas (sociaal voordeel)	69

7.5. Heterogeniteit in de klas (cognitief voordeel).....	71
7.6. Besluit.....	74
8. De ideologische grondslagen van het Vlaamse onderwijs	75
8.1. Inleiding	75
8.2. Meritocratisch versus egalitair onderwijs.....	75
8.3. Enkele bedenkingen	82
8.4. Besluit.....	84
9. De impact van verwachtingen van leerkrachten op leerlingen	87
9.1. Inleiding	87
9.2. Pygmalion.....	87
9.3. Verwachtingen en gedragingen van leerkrachten	89
9.4. Discriminatie en racisme in de klas zoals gepercipieerd door leerlingen (Stevens)	92
9.5. Over de controverses rond Pygmalion	97
9.5.1 Jungbluth (Pygmalion) versus Terwel (geen Pygmalion)	97
9.5.2 Van der Leij (Pygmalion, Good & Brophy, Mattheüs)	101
9.5.3 Van Houtte (stafledencultuur in diverse scholen)	106
9.6. Besluit.....	108
10. De impact van verwachtingen van leerkrachten op ouders	111
10.1. Inleiding	111
10.2. Leerkrachten en allochtone ouders: een gemiste ontmoeting	111
10.3. Scholen en hun (verborgen) selectie- en inschrijvingspolitiek.....	114
10.4. Zwarte en witte scholen	117
10.5. Besluit	121
DEEL 3.....	123
DE SOCIAAL-ETNISCHE PRESTATIEKLOOF ALS GEVOLG VAN PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN, MIDDELEN, CULTUUR.....	123
11. Inleiding Deel 3.....	125
12. Onderwijs in een multiculturele samenleving.....	127
12.1. Inleiding	127

12.2. De veranderde en veranderende samenleving.....	127
12.3. Weerstand tegen verandering.....	130
12.4. Een andere onderwijsvisie (de sociaal-constructivistische visie).....	132
12.5. Besluit	136
13. Taalonderwijs.....	139
13.1. Inleiding	139
13.2. Aandacht voor taal, geen nieuwe zaak.....	140
13.3. Pleidooi voor meertaligheid.....	143
13.4. "Taalonderwijs" versus "to-taalonderwijs"	145
13.5. Didactiek: de kloof tussen theorie en praktijk	149
13.6. Het contraproductief effect van taaltoetsen	151
13.7. Besluit	152
14. Het interculturele gehalte van de Vlaamse leermiddelen	155
14.1. Inleiding	155
14.2. Toetsing van het interculturele gehalte van de Vlaamse leermiddelen (Verstraete).....	155
14.2.1 Normaliteit en meervoudige identiteit	156
14.2.2 Onbevooroordeeldheid	157
14.2.3 Discriminatie, beeldvorming en multiperspectiviteit.....	158
14.2.4 Interactie en variatie	159
14.2.5 Authenticiteit.....	160
14.2.6 Toegankelijkheid en herkenbaarheid	160
14.3. Intercultureel onderwijs op mensenmaat	161
14.3.1 De menselijke classificatie –en identificatiebehoefte	163
14.3.2 Multiculturele curricula te weinig op maat van mensen	164
14.4. Diversiteit floreert in het hart van het onderwijs.....	167
14.5. Besluit	168
15. Interculturele schoolcultuur.....	171
15.1. Inleiding	171

15.2. Verschillende schoolculturen	171
15.3. Werkzame elementen voor een gedegen schoolcultuur.....	177
15.4. De school als samenleving binnen de samenleving	180
15.5. Onderwijzen in tijden van diversiteit.....	183
15.6. Leerkrachten en ouders.....	185
15.7. Besluit	187
16. Algemeen Besluit	189
Bibliografie.....	199

Ten geleide

Voorliggende publicatie kadert binnen het project Integratiekaart en werd uitgevoerd in opdracht van Vlaams minister voor Wonen, Inburgering, Binnenlands bestuur en Stedenbeleid, Marino Keulen. De betrachting van dit project is een stand van zaken te geven over het samenleven van allochtonen en autochtonen in Vlaanderen. Daar waar de andere publicaties (Vancluysen, et al., 2009; Van den Eede, et al., 2009; Sannen, et al., 2009; Vancluysen, Van Craen & Ackaert, 2009) binnen dit project een overzicht bieden van in hoofdzaak kwantitatieve gegevens over dit samenleven, wil deze publicatie, aan de hand van een literatuurstudie, aanvullend duidelijk maken dat onderzoek naar integratie niet alleen een kwestie kan/mag zijn van het nagaan of en hoe en in welke mate allochtonen “geïntegreerd” zijn in de nieuwe samenleving, maar ook een reflectie noodzaakt over de mate waarin instituten (zoals bijvoorbeeld het onderwijs) voldoende aangepast zijn aan de behoeften van een veranderde en zich continu veranderende samenleving. Onderzoek naar integratie is met andere woorden niet compleet wanneer er niet ook wordt gelet op die mechanismen die mede aan de basis liggen van een realiteit waarin allochtonen zich in de meeste maatschappelijke domeinen (arbeidsmarkt, onderwijs, huisvesting, etc.) in een minder optimale positie bevinden. Deze publicatie wil zich voor wat betreft het domein onderwijs van deze taak kwijten.

We vertrekken van de vaststelling dat het (Vlaamse) onderwijs wordt gekenmerkt door een situatie waarin eensdeels een grote groep (voornamelijk autochtone) leerlingen erg goede schoolprestaties aflevert en dat terwijl anderdeels een andere groep (voornamelijk allochtone leerlingen en autochtone leerlingen afkomstig uit de lagere sociaal-economische milieus) systematisch zwakkere schoolprestaties laat optekenen. De idee die we in deze publicatie willen uitwerken is dat deze kloof – dit janusgezicht van het onderwijs – niet volledig kan worden begrepen wanneer men enkel maar verwijst naar de eerder voor de hand liggende invloed van de sociaal-economische en van de cultureel-etnische kenmerken van de leerlingen (en hun ouders). Ofschoon deze deficietopvattingen wijd verspreid zijn en tot interessante bevindingen leiden, kunnen ze echter ook worden bekritiseerd omdat ze te weinig aandacht schenken aan de specifieke rol die de school en de leerkrachten spelen in het produceren van de onderwijsongelijkheid. De school is, als instituut waarin in de praktijk van alledag de afzet van decennia lang pedagogisch en beleidsmatig debat goed merkbaar is én als plaats waarin mensen continu met elkaar interageren, ook mede geïmpliceerd wanneer het erop aankomt te zoeken naar een verklaring voor de sociaal-etnisch bepaalde prestatiekloof die in Vlaanderen

reeds enkele jaren de kroon spant. Er moet ook worden gepeild naar het bestaan van mechanismen van in- en uitsluiting die eerder subjectief, tijdelijk, contextueel en ideologisch van aard zijn. Het is onze overtuiging dat deze latente factoren in elk domein van de samenleving een grote invloed uitoefenen op de mate waarin allochtonen geïntegreerd kunnen zijn. In deze publicatie werken we dit alleen uit voor het domein onderwijs. Het onderwijs wordt also gesteld niet alleen gekenschetst door een dubbel gezicht omwille van het feit dat het hoge algemene niveau gepaard gaat met een diepe sociaal-etnische prestatiekloof, maar ook omwille van het feit dat de oorsprong van die prestatieverschillen kan worden getraceerd op zowel een expliciet/zichtbaar niveau alsook op een eerder impliciet/verborgen niveau.

In de titel van deze publicatie verwijzen we doelbewust naar de term "interculturaliteit" en niet naar "multiculturaliteit". Multiculturaliteit heeft een hoog feitengehalte: de huidige samenleving wordt nu eenmaal gekenmerkt door de aanwezigheid van een grote etnische, maar ook sociale en culturele diversiteit. Daarentegen is het feitengehalte van "interculturaliteit" zwakker. Deze term lijkt eerder te verwijzen naar iets van de orde van het "in wording zijn". Meer dan bij de term "multiculturaliteit" het geval is, veronderstelt interculturaliteit een maatschappelijke "opgave" om iets met de aanwezige diversiteit te doen. Voor het onderwijs (als "mini-samenleving", maar ook als instituut dat mensen voorbereidt op de participatie in de "echte" samenleving) impliceert dit meteen ook een oefening waaraan het zich niet zomaar kan onttrekken. In deze publicatie proberen we onder meer aan te tonen dat door de creatie van "krachtige leeromgevingen" leerlingen met een verschillende sociale, culturele, etnische afkomst en met diverse talenten, meningen, mogelijkheden, intelligenties,... met elkaar zullen interageren en van elkaar zullen leren.

Deze publicatie bestaat uit *drie* delen.

Het *eerste deel* wil een kort overzicht geven van de prestatiekloof in het Vlaamse onderwijs. We beperken ons voornamelijk tot enkele (harde) cijfers. Aansluitend geven we een algemeen overzicht van de verschillende pistes die in de loop der jaren zijn bewandeld om de prestatiekloof te verklaren.

In het *tweede deel* onderzoeken we in een viertal hoofdstukken de idee of de sociaal-etnische kloof het gevolg kan zijn van interactiepatronen in de klas en in de school. We bespreken daarbij onder meer 1) de invloed van leeftijdsgenoten en conflicterende culturen binnen de klas (hoofdstuk 7), 2) de impact van de

onderwijsideologie die aan de grondslag ligt van de huidige onderwijsrealiteit (hoofdstuk 8), 3) de invloed van de leerkracht op de prestaties van de leerlingen (hoofdstuk 9), 4) de invloed van de leerkracht op de betrokkenheid van de ouders (hoofdstuk 10).

Het *derde deel* bevat vier hoofdstukken die aantonen hoe de sociaal-etnische kloof mogelijk(er)wijze in stand wordt gehouden door enkele pedagogische opvattingen en praktijken. Daar waar we dus in het tweede deel vooral focussen op de interacties, focussen we in dit deel meer op de onderwijspraktijk zelf. We zoomen onder meer in op 1) het belang van een pedagogische praktijk die qua inslag gestoeld is op de interculturele realiteit (hoofdstuk 12), 2) het belang van degelijk taalonderwijs (hoofdstuk 13), 3) de impact van leermiddelen die getuigen van een hoog intercultureel gehalte (hoofdstuk 14), 4) het belang van een interculturele schoolcultuur (hoofdstuk 15).

Deze acht hoofdstukken vormen acht argumenten die dezelfde stelling hard maken, met name dat de verantwoordelijkheid voor de prestatiekloof ook een zaak is die op een eerder latent niveau wordt bekrachtigd en in stand gehouden.

Deze publicatie werd in een "moordend" tempo geschreven. We pretenderen dan ook nergens exhaustief te zijn of elke discussie tot in de diepste finesses te hebben weergegeven. Zo beperken we ons bijvoorbeeld al tot het basis- en secundair onderwijs. We bieden met andere woorden geen cijfers noch verklaringen en interpretaties die verwijzen naar de situatie van het hoger onderwijs. Niettemin maken we ons sterk dat het geheel van de 15 hoofdstukken in deze publicatie duidelijk en voldoende krachtig wijst in de richting van het belang van enkele elementen die in het "causaliteitsverhaal" somtijds onderbelicht blijven.

Tot slot rest mij de aangename taak mijn dank uit te spreken aan Nico Steegmans (coördinator Steunpunt Gelijkekansenbeleid) voor de nauwgezette lezing van een eerste versie van deze publicatie

DEEL 1

CIJFERS

&

ALGEMENE VERKLARINGEN

1. Inleiding Deel 1

De betrachting van dit eerste deel is van tweeërlei aard. Enerzijds willen we een beknopt cijfermatig beeld schetsen van de positie van de allochtone leerling in het (Vlaamse) onderwijs. Anderzijds willen we een beknopt overzicht geven van de (vele) verklaringen die er over de jaren heen naar voren zijn geschoven om het prestatieverschil tussen allochtonen en autochtonen te duiden. We starten dit eerste deel echter met enkele algemene bevindingen en conclusies. De keuze voor dit stramien heeft alles te maken met onze hoop dat we de lezer daarmee een bril aanreiken die hem moet toestaan om met de nodige voorkennis de cijfers en verklaringen te bekijken. Zoals in moderne musea wel eens gebeurt, opteren we er dus niet voor om eerst het schilderij te tonen teneinde het dan naderhand van uitleg te voorzien, maar wel om eerst het verhaal te doen en pas in een tweede fase het schilderij te tonen en er een diepere analyse bij te maken.

2. Alloctonen en onderwijs: enkele preliminaire vaststellingen

"In plaats van sociale mobiliteit op gang te brengen, is het onderwijs nog steeds te veel een reproductiemiddel van sociale ongelijkheid" (Delrue, et al. 2006: 193)

2.1. De hinkstapsprong naar gelijke onderwijskansen

Daar waar tot voor kort systematisch onderzoek naar de democratisering van het onderwijs ontbrak, is er in het laatste decennium een kentering waarneembaar. Zo is er sedert 2000 degelijk kwantitatief onderzoek beschikbaar dat de Vlaamse en Belgische onderwijssituatie onder de loep neemt (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Ook de onderwijsprestaties van alloctonen worden in de laatste jaren nauwkeurig in kaart gebracht en uitvoerig besproken (o.a. in Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003; Duquet, et al., 2006; De Meyer, 2007; Hermans, Opdenakker & Van Damme, 2004). Uit deze en andere studies is unisono gebleken dat de Vlaamse onderwijssituatie wordt gekenmerkt door een sociaal-etnisch bepaalde coupure. Immers, niettegenstaande het Vlaamse onderwijs in internationale vergelijkende tests kwalitatief erg hoog scoort, blijkt dit alom geprezen Vlaamse onderwijs toch ook gekenmerkt te worden door een grote en erg pijnlijke sociale ongelijkheid. Zo is er een diepe kloof merkbaar tussen de onderwijsprestaties van kinderen van hoogopgeleide ouders enerzijds en de kinderen van laagopgeleide ouders anderzijds. De conclusies van het onderzoek over de schoolse prestaties van alloctonen zijn eveneens eenstemmig: los van hoe de alloctone leerlingen concreet worden gedefinieerd (zie verder), zijn hun prestaties, zeker wanneer ze worden vergeleken met hun autoctone leeftijdsgenoten, ondermaats. Vooral de problematische positie van Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren valt op. "Vergeleken met de overige alloctone jongeren doen ze het op elke indicator van schoolsucces een stuk slechter (...)" (Duquet, 2006: 51). Kort samengevat komt het erop neer dat er in hun geval sprake is van een probleem van een aanhoudende (en cumulerende) onderwijsachterstand. Dat wil zeggen dat er bij hen reeds bij aanvang en zelfs nog voor het begin van de leerplicht, een substantiële achterstand is. Over al het onderzoek heen blijken de schoolcarrières van alloctone leerlingen te worden gekenmerkt door lage leerprestaties, meer zittenblijvers, grotere schoolse vertraging, minder doorstroom naar betere studierichtingen en naar het hoger onderwijs, meer schoolverlaters zonder diploma, etc. Deze achterstelling wat betreft opleidingsniveau en

arbeidsmarktpositie wijst erop dat de gedane inspanningen vooralsnog niet hebben geleid tot een optimaal democratisch onderwijs. Temeer omdat het beleid in de voorbije decennia heel wat vernieuwingen heeft doorgevoerd met een grotere sociale gelijkheid als doel, doet deze blijvende achterstand en achterstelling erg vreemd aan (Nicaise, 2001).¹ Nicaise (2001) stelt dat vele initiatieven een vroege dood stierven doordat de geldkraan werd dichtgedraaid of doordat het aan deskundigheidsontwikkeling ontbrak of doordat men niet ver genoeg wilde/durfde te gaan. Men zou, zo stelt hij, kunnen denken dat het aan fundamenteel geloof ontbrak dat kinderen uit de zwakkere sociale milieus, mits de nodige menselijke en financiële investeringen, wel degelijk eenzelfde potentieel bezitten als alle andere kinderen...

Ook het huidige GOK-decreet is erg ambitieus. De centrale doelstelling is niets anders dan "het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie" (Mahieu, 2004). De huidige Minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke (2004), beschouwt het in zijn beleidsnota als zijn taak om een evenredige participatie van alle bevolkingslagen aan het onderwijs waar te maken, ook in het hoger onderwijs en in het volwassenenonderwijs.

Hetgeen op het niveau van de reflectie reeds lang niet gecontesteerd wordt en zelfs kan bogen op een grote consensus onder onderzoekers en beleidsmensen, met name dat de prestatiekloof moet afnemen, heeft zich dus in al die jaren nog

¹ Het minste wat men kan zeggen, is dat het beleid inzake de democratisering van het onderwijs niet stilgezeten. Als we een vlugge blik op de geschiedenis werpen, dan zien we achtereenvolgens heel wat mijlpalen de revue passeren. Zo werden ondermeer de volgende stappen gezet (we baseren ons op Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). In 1914 werd de leerplicht tot 14 jaar afgedwongen. In 1922 werd een eenvormig leerplan van het lager onderwijs ingevoerd (kinderen van de burgerij en van het volk doorlopen dus hetzelfde curriculum). In 1954 wordt het Nationaal Studiefonds opgericht waardoor objectieve criteria werden gebruikt voor het toekennen van studietoelagen. In 1959 betekende de Schoolpactwet niet alleen het einde van de schoolstrijd, maar zorgde het ook voor een doorbraak op het vlak van het veralgemeend, vrij gekozen en (min of meer) kosteloos leerplichtonderwijs. In 1968 werd het vernieuwd secundair onderwijs ingevoerd. De bedoeling was het standenonderwijs in het secundair niveau te doorbreken. In 1983 werd de leerplicht opgeschroefd tot 18 jaar. In de jaren '90 kwamen heel wat experimenten met de bedoeling om "positief te discrimineren". Scholen met een groot aantal leerlingen uit achtergestelde groepen kregen bijkomende ondersteuning. De ideeën van zorgverbreding (1993) en van het onderwijsvoorrangsbeleid (1991) gingen in 2002 finaal over in het decreet gelijke onderwijskansen. Ook de huidige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke (2008), wil werk maken van een democratisch onderwijs. Dat komt onder meer tot uiting in zijn pleidooi voor een "tienkamp voor gelijke onderwijskansen".

niet weten te vertalen in een realiteit die qua resultaat van deze unanimiteit getuigt. De hinkstap is al lang gezet, maar de echte sprong is blijkbaar nog niet gemaakt... Voorlopig houden we het hier even bij. In een volgend hoofdstuk geven we een summier overzicht van enkele "pijnlijke" cijfers en van enkele verklaringen.

2.2. Wie is allochtoon in het onderzoek?

Ofschoon de term "allochtoon" vaak wordt gebruikt, blijkt dat er behoorlijk wat verschillende invullingen gangbaar zijn (Lodewyckx, 2004). De groep "allochtonen" is een erg heterogene groep. Dat heeft onder meer te maken met de diversiteit van de herkomst van de jongeren en hun ouders, met de voorgeschiedenis (eerste, tweede, derde... generatie), met de moedertaal, met de sociaal-economische situatie en wat dies meer zij (De Rynck, 2007). Deze heterogeniteit leidt ertoe dat, afhankelijk van de informatie die beschikbaar is, elk onderzoek zo ongeveer haar eigen definitie hanteert (Tielens, 2005). De keuze voor deze of gene definitie, kan echter medebepalend zijn voor de bekomen resultaten van het onderzoek. Laten we dit kort illustreren aan de hand van een tweetal voorbeelden.

Een. "Bakenen we allochtonen af op basis van nationaliteit dan stellen we vast dat de werkloosheid bij niet-Europeanen minder sterk stijgt dan bij de Europeanen. Gebruiken we de etniciteit (herkomst) als criterium dan stellen we het tegenovergestelde vast" (Tielens, 2005: 21).

Twee. Opendakker & Hermans (2006) stellen zich de vraag of de etnische afkomst als definitie moet worden gehanteerd of dat er naar de nationaliteit of naar de thuistaal moet worden gekeken. In tegenstelling tot de autochtonen blijkt deze criteriumkeuze voor allochtonen wel degelijk veel uit te maken. Onderzoek op de gegevens van de LOSO-databank toonde bijvoorbeeld aan dat er per criteriumcombinatie bij de groepen autochtonen een overlap van 94% is en bij de allochtonen 70%. "Deze vaststellingen impliceren dat het criterium dat gebruikt wordt om de autochtonen van de allochtonen te onderscheiden niet erg cruciaal is voor de autochtonen, maar wel voor de allochtonen: voor deze groep moet enige voorzichtigheid aan de dag gelegd worden inzake het gebruikte criterium (Opendakker & Hermans, 2006: 34)."

Bijkomend kunnen we ook wijzen op het gevaar dat men in algemene termen over de onderwijsprestaties van allochtonen spreekt. Men filtert daarbij

systematisch één groep weg, met name de groep allochtonen die het wel goed doet in het onderwijs. "Juist nu de autochtone bevolking gemiddeld een vrij negatief beeld heeft van de allochtone bevolking is het des te meer noodzakelijk om (positieve) aandacht te hebben voor succesvolle allochtonen. Er moet voorkomen worden dat allochtonen zelf gaan geloven dat succes niet voor hen is weggelegd, dat de verwachtingen van sociale stijging die zij nu nog hebben, verdwijnen door onder meer discriminatie en lage verwachtingen" (Van der Veen, 2005: 268).

Analyse van cijfermateriaal is derhalve altijd een precare zaak. Caremans, Mahieu & Yildirim (2004) stellen dat een goede (ideale?) definitie van allochtoon een viertal componenten zou moeten bevatten. Primo: een component die verwijst naar zelfdefiniëring. Secundo: een component die verwijst naar de perceptie van anderen (cf. naar de toegewezen identiteit). Tertio: een component die verwijst naar sociale, culturele of economische elementen (vb. het opleidingsniveau van de moeder). Quatro: een component die verwijst naar objectieve indicatoren voor etnische herkomst. Laten we nu even kijken hoe (in de onderwijscontext) de "allochtoon" over de jaren heen werd gedefinieerd. Bij Lodewyckx (2004) vinden we een beknopt overzicht. We volgen dan ook even haar voorstelling.

- Op het einde van de jaren '80 komt het inzicht tot wasdom dat er, wil men de achterstelling van kinderen uit de migratie voorkomen, nood is aan een zeker voorrangbeleid voor deze kinderen. De grote vraag waarop men vat probeerde te krijgen was hoe men deze doelgroepen zo objectief mogelijk kon omschrijven. Een simpele verwijzing naar de nationaliteit bleek alras niet te volstaan. Duidelijk bleek immers dat kinderen met de Nederlandse nationaliteit die in Vlaanderen komen studeren niet per definitie hoeven te worden beschouwd als zijnde kinderen die extra aandacht nodig hebben. Snel bleek ook dat heel wat mensen van vreemde origine de Belgische nationaliteit verkregen. Wanneer men gebruik maakt van de Belgische nationaliteit als operationalisering van de term "allochtoon", dan wordt een substantieel deel van de jongeren met allochtone achtergrond geraamd. "'Nationaliteit' is ongetwijfeld een vrij objectief en verifieerbaar kenmerk. Maar sinds de massale naturalisaties is 'nationaliteit' niet langer een historische vergelijkingsfactor (Caremans, Mahieu & Yildirim, 2004: 123)."
- Tot 2001 werden sommige leerlingen beschouwd als "doelgroepleerlingen" afhankelijk van de herkomst van hun grootmoeder

langs moederszijde en afhankelijk van het scholingsniveau van hun moeder.

- In 2002 werd afgestapt van een Onderwijsvoorrangsbeleid en werd overgestapt op een Gelijkeonderwijskansenbeleid. Dit beleid bestaat thans uit drie luiken. Ten eerste is er een toelatingsbeleid dat de segregatie wil tegengaan door middel van een inschrijvingsrecht en beperkte doorverwijzingsmogelijkheden. Ten tweede is er een ondersteuningsluik van scholen met veel onderwijskansarme kinderen. Ten derde is er het luik van "maatwerk in samenspraak". Via de LOP, (lokale overlegplatforms), wordt het gelijkekansenbeleid ter plaatse mee uitgevoerd. Sinds het GOK-decreet wordt herkomst vervangen door het criterium thuistaal in combinatie met enkele andere sociale indicatoren (zoals onderwijsniveau van de moeder, behorend tot de trekkende bevolking en woonwagenbewoners, etc.). Voor het eerste luik van het decreet (cf. het toelatingsbeleid) hanteert het GOK-decreet alleen het criterium thuistaal.

In een volgend hoofdstuk brengen we enkele cijfers bij elkaar die een beeld zullen schetsen van de onderwijspositie van de allochtonen. We zullen daarvoor voornamelijk beroep doen op een negental bronnen. Het is interessant om even stil te staan bij de manier waarop de verschillende onderzoekers, op basis van het datamateriaal dat tot hun beschikking stond, "allochtonen" anders definiëren.

-*Onderzoek van Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003)* heeft het (op basis van de gegevens uit de PSBH-databank) over allochtonen in functie van de variabelen thuistaal en nationaliteit.²

-*Onderzoek van Ducquet, et al. (2006)* spreekt (op basis van de SONAR-gegevens) over allochtonen op basis van nationaliteit van de respondent, geboorteland van de respondent, nationaliteit van de grootmoeder langs moederszijde, geboorteland van de grootmoeder langs moederszijde en de thuistaal.³

² De Panel Studie van Belgische Huishoudens (PSBH) verzamelt sinds 1992 gegevens bij een panel van Belgische huishoudens. Op het ogenblik van de analyse door Groenez, Van den Brande & Nicaise waren er reeds 8 golven beschikbaar (1992 t.e.m. 1999 oftewel het schooljaar 1991-1992 t.e.m. 1998-1999) (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003).

³ In 1999 voerde SONAR (Studiegroep van Onderwijs naar Arbeidsmarkt) een surveyonderzoek uit bij een aslecte steekproef van 3000 Vlaamse 23-jarigen geboren in 1976 [C76(23)]. De survey in 1999 vormde de start van een longitudinaal project warabij

-Onderzoek van De Groof & Siongers (2006) begrijpt (op basis van de TOR-datasets) de allochtonen in functie van hun nationaliteit bij de geboorte, alsook in functie van de nationale herkomst van vader en moeder.⁴ In hun onderzoek hebben ze zich beperkt tot het tweede criterium waardoor ook de genaturaliseerde allochtonen in de analyses konden worden betrokken.

-Onderzoek van Opdenakker & Hermans (2006) begrijpt (afhankelijk van de LOSO-databank en andere bronnen waarop ze zich baseren) allochtonen in functie van nationaliteit en/of thuistaal.⁵

-Onderzoek van Lenaers (2006) richt zich in de survey Gelijkekansen voor de definiëring in eerste instantie op het decreet Etnisch-culturele minderheden van 28 april 1998.⁶ De definitie werd echter niet geheel over genomen. Immers, in het onderzoek van Lenaers wordt met allochtoon bedoeld: personen die zich legaal in België bevinden, ongeacht of ze de Belgische nationaliteit hebben of niet en waarvan minstens één van de ouders is geboren buiten België. Omdat het moeilijk is om aan te nemen dat al deze mensen zich in een achterstandspositie bevinden – een criterium dat naar voren wordt geschoven in het decreet –, werd de groep allochtonen verder opgesplitst in “westerse allochtonen” en “niet westerse allochtonen”.

-Onderzoek van Onderwijs Vlaanderen (2006a) heeft het op basis van de leerlingendatabank van het Vlaamse Onderwijs, over allochtonen op basis van de nationaliteit.

verschillende cohorten op verschillende leeftijden bevroegd worden. Twee nieuwe cohorten, geboren in 1978 en 1980, werden respectievelijk in 2001 en 2003 eveneens op 23-jarige leeftijd bevroegd [C78(23) C80(23)]. Ondertussen werd de 1976-cohorte in 2002 opnieuw bevroegd op 26-jarige leeftijd [C76(26)]. Daarna volgde de bevraging van de cohorte van 1978 op 26-jarige leeftijd in 2004 [C78(26)]. In 2005 werd als laatste de eerste geboortecohorte opnieuw bevroegd op 29 jaar [C76(29)] (Duquet, et al., 2006: 8-9)

⁴ De eerste dataset (TOR2000) omvat gegevens die werden verzameld tijdens het schooljaar 1999-2000. Leerlingen uit het vierde en zesde secundair onderwijs (zowel uit het ASO, TSO, BSO, KSO) van 89 Vlaamse scholen werden bevroegd. De tweede dataset (TOR2002) omvat dan weer gegevens uit het schooljaar 2001-2002. Er werden leerlingen van het tweede en vierde leerjaar secundair bevroegd. De leerlingen waren ook nu afkomstig uit de diverse vormen van het gewoon voltijds secundair onderwijs (De Groof & Siongers, 2006).

⁵ Het LOSO-project had tot doel het Vlaams secundair onderwijssysteem door te lichten. In het kader hiervan werden sinds september 1990, op initiatief van de toenmalige Vlaamse Minister van Onderwijs en onder leiding van Prof. Jan Van Damme, de loopbanen van ongeveer 6400 eerstejaars secundair onderwijs over een periode van 10 jaar gevolgd (K.U.Leuven).

⁶ De survey Gelijke Kansen is een grootschalig survey onderzoek van het Steunpunt Gelijkekansenbeleid. De survey vond voor het eerst plaats in 2004 en verzamelt cijfermateriaal over gelijke kansen en de beleving ervan (Lenaers, 2006).

-Onderzoek van *Jacobs, Rea & Hanquinet (2007)* baseert zich op de OESO-gegevens (PISA 2003) om te spreken over enerzijds leerlingen van de tweede generatie (zij zijn in België geboren, maar hun ouders niet) en leerlingen uit de immigratie (zij noch hun ouders zijn in België geboren).

-Onderzoek van *De Meyer (2007)* baseert zich op de OESO-gegevens (PISA 2006) om te spreken over enerzijds de eerste-generatieleerlingen (zij zijn niet geboren in het land van de testafname en hun ouders zijn ook in een ander land geboren) en anderzijds over de tweede-generatieleerlingen (zij zijn geboren in het land van de testafname, maar hun ouders niet).

-Onderzoek van *Onderwijs Vlaanderen (2008c)* heeft het in het statistisch jaarboek 2006-2007 over allochtonen (cf. niet-Belgen) op basis van de nationaliteit.

2.3. Een kroniek van een aangekondigd falen?

De cijfers uit het onderzoek naar de onderwijspositie van de allochtonen, maken duidelijk dat het onderwijs er niet is in geslaagd om zijn belofte van emancipatie geheel in te lossen, althans onvoldoende om de sprong van laaggeschoolde en arme immigrant naar welgestelde en kansrijke medeburgers tot een courante realiteit te laten worden (Sierens, 2006a & 2006b). "De democratisering van het onderwijs is een constante achilleshiel in België. En de fenomenen van migratie en de gevolgen voor onze samenleving zijn toch al vier decennia zichtbaar. Dat wil zeggen dat de vroeger reeds geformuleerde aanzetten om hierin verandering te brengen, niet of onvoldoende blijken te werken" (De Mets, 2005: 9). Laten we vooreerst toch één en ander nuanceren. Sierens (2006a & 2006b) stelt zich bijvoorbeeld de vraag of de focus van het onderwijsonderzoek op de (blijvende) achterstand van Turken en Marokkanen niet ten dele verheelt dat leerlingen van andere groepen – leerlingen van Zuid-Europese afkomst – stilaan hun onderwijsachterstand aan het ophalen zijn. Uit onderzoek van Duquet, et al. (2006) blijkt bijvoorbeeld dat deze groepen meer en meer de prestaties van de autochtonen benaderen. De vraag wordt dan natuurlijk apert in welke mate deze successen toe te schrijven zijn aan de reeds getroffen beleidsmaatregelen en de door de scholen gedane inspanningen. Op die vraag, zo stelt Sierens (2006a & 2006b), kunnen wetenschappers niet direct een sluitend antwoord geven. Dit heeft met twee factoren te maken. Ten eerste is en blijft het niet eenvoudig om een algemeen portret te schilderen dat recht doet aan de werkelijke prestaties van alle groepen in al hun verscheidenheid doorheen de tijd. Ten tweede is het maken van een vergelijking tussen de situatie nu en die van vroeger allerminst eenvoudig gegeven de verandering van de wijze waarop de registratie van

scholieren over de jaren verloopt, gegeven de steeds veranderende doelgroepdefinities en indicatoren die de overheid, de onderzoekers en andere professionelen hanteren om leerprestaties en schoolloopbanen in kaart te brengen, etc. Los van deze kritische nuancering valt het, nog steeds volgens Sierens (2006a & 2006b), niet te ontkennen dat de Vlaamse onderwijswereld en haar politieke verantwoordelijken het probleem al te lang schromelijk hebben onderschat. Voor immigranten en hun nakomelingen geldt heden eens te meer dat het onderwijs te veel verzaakt aan haar opdracht een hefboom te zijn naar integratie en sociale promotie. Allochtonen worden thans middels het onderwijs nog onvoldoende in staat gesteld om in Vlaanderen als volwaardige burgers te participeren (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Anders gezegd, de scholen rusten de allochtone jongeren onvoldoende toe voor het behalen van de betere jobs op de arbeidsmarkt, alsook voor de actieve participatie aan de burgersamenleving (Balthazar, 2006). Zwakke onderwijsprestaties sorteren inderdaad bijzonder funeste (maatschappelijke) gevolgen. Het is algemeen geweten dat voor alle jongeren het verloop van de schoolloopbaan en hun resultaten fungeren als een sterke barometer waaraan hun toekomstig functioneren kan worden afgewogen. Hoe de kinderen het op school doen, voorspelt met andere woorden op velerlei manieren hun bijdrage aan de samenleving (Sierens, 2006a, 2006b). Het volgen van langer en van hoger onderwijs, leidt tot meer actieve en tot meer competente burgers. Zij die dus aan de onderkant van het onderwijs blijven hangen, zullen onvoldoende beschikken over kansrijke kwalificaties en competenties en zij zullen bijgevolg meer kans hebben om in de onderste regionen van de maatschappij te belanden (Caremans, Mahieu & Yildirim, 2004). Auteurs als Elchardus en Pelleriaux (2003, aangehaald in Caremans, Mahieu & Yildirim, 2004) en Cantillon (2003, aangehaald in Delrue, et al., 2006) stellen vast dat er meer en meer sprake is van het bestaan van een duidelijke en nieuwe sociale breuklijn tussen hooggeschoolden en laaggeschoolden. Beide groepen leven in gesegregerde werelden.

Reeds een eerste blik op de positie van de allochtonen op de arbeidsmarkt, leert ons dat er inderdaad sprake is van een heuse ethnostratificatie (Tielens, 2005). Allochtonen zijn niet alleen ondervertegenwoordigd op de loontrekkende arbeidsmarkt, ze zijn vooral ook geconcentreerd in de primaire en de secundaire sector (bouw, metaal, textiel, horeca, advies en bijstand) en de quataire sector (recreatie, cultuur, sport, straatreiniging). Bovendien werken ze meer dan autochtonen met een arbeidersstatuut (Verhoeven & Martens, 2000, aangehaald in Opendakker & Hermans, 2006). Allochtonen hebben systematisch meer risico om terecht te komen in de sectoren en banen die gekenmerkt worden door een

hogere werkonzekerheid en door slechtere arbeidsvoorwaarden –en omstandigheden (Tielens, 2005). Over het algemeen kan gezegd worden dat het hoogste stratum (hoge jobzekerheid, hoge lonen, goede arbeidsomstandigheden) wordt bevolkt door de autochtonen en door de mensen met een nationaliteit uit de buurlanden. Een tweede stratum wordt bevolkt door de nieuwe Belgen, de Italianen en Zuid-Europeanen en een restcategorie. Het laagste stratum wordt gevormd door de Marokkanen en de Turken (Verhoeven, 2000 aangehaald in Tielens, 2005). Loontrekkenden van Turkse, Marokkaanse of Afrikaanse herkomst behoren systematisch tot de slechtste verdiemers, met als uitschieters de Turkse vrouwen (Tielens, 2005). Omdat het zwaartepunt van onze economie verschoven is van industriële productie naar diensteneconomie, krijgen laaggeschoolden het steeds moeilijker om aan een job te geraken. De werkloosheidsgraad bij de migranten in België ligt 2.5 keer hoger dan de werkloosheid bij de autochtone Belgen. Vooral mensen van buiten de Europese Unie en allochtone vrouwen hebben het moeilijk om aan werk te geraken. De oorzaak is onder meer de zogenoemde werkloosheidsval: de laagste lonen liggen maar net boven de hoogste uitkeringen en dat blijkt vaak een onvoldoende motivatie (Metro, 18 november 2008; OECD, 2008). Duidelijk mag zijn, dat vanuit dit perspectief, het belang van goede schoolloopbanen van jongeren niet voldoende kan worden onderstreept. Onderwijs is meer dan ooit belangrijk voor de latere kansen op de arbeidsmarkt en (bijgevolg) ook voor de succesvolle participatie van allochtone jongeren in de samenleving (Caremans, Mahieu & Yildirim, 2004). Het accent op onderwijs als sleutel tot integratie wordt ook door Europa gehonoreerd. Zo handelt het vijfde beginsel van de in 2004 door Europa aangenomen Common Basic Principles for Integration over het onderwijs en over het scheppen van een mogelijk kader voor inburgeringstrajecten voor allochtone leerlingen (Commission of the European Communities, 2007).

De situatie is evenwel nog een stukje erger dan we al lieten uitschijnen. Immers, ook hooggeschoolde allochtonen hebben het, wanneer ze worden vergeleken met autochtonen die hetzelfde diploma hebben, aanzienlijk moeilijker om de hun gewenste job uit te oefenen (Van Aerschot, 2005). Het is dus niet alleen een specifiek probleem van onderwijsachterstand, het lijkt ook een kwestie te zijn van discriminatie.

2.4. Waar loopt het fout?

Hoe is het de facto mogelijk dat de balans, ondanks het gevoerde democratiseringsbeleid, over het algemeen nog steeds zo negatief uitvalt? Hoe is het mogelijk dat, ofschoon de geboden kansen over de jaren heen steeds meer en meer stijgen, dit zich niet heeft kunnen vertalen in een situatie die de ongelijkheid heeft weggewerkt (Hirtt, Nicaise & Delue, 2007)? Waar loopt het fout? Wellicht gaat het niet op om alleen maar te wijzen op het feit dat er iets schort aan de oorsprong (cf. aan de mate waarin iedereen bij aanvang over gelijke kansen beschikt). De kwestie moet verfijnd worden met de niveaus “(on)gelijke behandeling” en “(on)gelijke uitkomst”. Laten we ons even inspireren door Nicaise (2001) om deze drie termen (cf. kansen, behandeling en uitkomst) te definiëren.

Met “(on)gelijke kansen” wordt de aanwezig/afwezigheid bedoeld van de materiële, fysische, sociale en culturele factoren die de onderwijsprestaties van leerlingen in positieve of negatieve zin kunnen beïnvloeden. Over het algemeen kan men stellen dat de idee van gelijke kansen een zekere dynamiek veronderstelt: aan de ene kant wordt er immers van uitgegaan dat mensen zelf verantwoordelijk zijn om de kansen die ze krijgen te nemen of te laten en aan de andere kant moeten mensen ook voldoende toegerust zijn om maximaal hun kansen te kunnen grijpen (Delrue, et al. 2006). Om dit laatste mogelijk te maken speelt het onderwijs een cruciale tussenliggende rol. Immers, om echt deel te kunnen nemen aan de vele aspecten van onze samenleving en om aldaar een wezenlijke bijdrage te kunnen leveren, zijn er verschillende basisvaardigheden nodig zoals lezen, rekenen, schrijven, ICT-vaardigheden, sociale vaardigheden, talenkennis,... (De Rick, 2006) Gelijke onderwijskansen zijn op die manier beschouwd zowel een middel als een doel.

Met “(on)gelijke behandeling” wordt gedoeld op de al dan niet bewuste of onbewuste discriminatie in het onderwijs zelf (cf. cultureel bepaalde vooroordelen, sociaal vertekende communicatiestromen, taal- of etnische barrières, sociaal vertekende verwachtingseffecten of curricula, segregatie naar intelligentie- of prestatieniveau, etc.).

“(On)gelijke uitkomsten” verwijzen dan weer naar het resultaat van de (on)gelijke kansen en dito behandeling. De “(on)gelijke uitkomsten” hebben betrekking op het feitelijke, gemiddelde profijt dat leerlingen met verschillende sociale kenmerken uit het onderwijs halen.

Wanneer nu blijkt dat steeds opnieuw dezelfde groep uit de boot valt, als blijkt dat het steeds opnieuw de levenskansen zijn van dezelfde groepen die systematisch worden ondermijnd, dan is de conclusie gerechtvaardigd dat het

beleid geen onverdeelde succes story mag worden genoemd (Sierens, 2006a & 2006b; Verlot, 2001). Immers, iedereen zou, althans wanneer hij/zij daartoe in staat is (hetgeen altijd een combinatie veronderstelt van nature en nurture – zie verder), in een zelfde mate inzetbaar moeten zijn op de arbeidsmarkt. Zulks niet alleen omdat dit het economische succes garandeert, maar ook omdat dit op het niveau van de levenskwaliteit en het welbevinden positieve effecten sorteert (Loobuyck, 2005). Gelijke onderwijskansen hebben ergo pas echt betekenis als de resultaten van het onderwijs ook op een rechtvaardige manier kunnen worden verzilverd op de arbeidsmarkt en in de samenleving tout court (Delrue, et al., 2006).

Op de vraag waar het dus fout loopt, lijkt het gerechtvaardigd te zeggen dat het (in principe) op drie niveaus fout kan lopen. Primo: op het niveau van de gelijke kansen lijkt het gevaar aanwezig dat niet iedereen uit dezelfde startblokken vertrekt. Secundo: op het niveau van de gelijke behandeling is er een mogelijkheid dat niet iedereen op dezelfde manier wordt gestimuleerd om het maximum uit de schoolcarrière te halen. Tertio: op het niveau van de gelijke uitkomsten is er evidentie voorhanden die aanwijst dat niet iedereen in gelijke mate de “betere” maatschappelijke posities kan ambiëren.

3. Alloctonen en onderwijs: enkele cijfers

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk willen we de lezer enkele cijfers voorleggen uit recent onderzoek naar de onderwijspositie van alloctonen en autoctonen. Het ligt niet in de lijn van onze bedoelingen hier een exhaustieve presentatie aan te reiken. Waartoe we ons willen beperken is de weergave van een algemeen beeld en van enkele frappante verschillen tussen alloctone en autoctone leerlingen in het Vlaamse onderwijs. We focussen op de schoolse situatie tot en met het hoger onderwijs. We richten ons ook op de resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek.

3.2. In vogelvlucht: de onderwijsloopbaan van alloctonen

3.2.1 Kleuteronderwijs

3.2.1.1 Aantallen

Hoewel het kleuteronderwijs in Vlaanderen niet verplicht is, wordt het toch door bijna alle kinderen gevolgd. Dat betekent voor het schooljaar 2006-2007 dat er in totaal 233.344 kleuters in het gewoon kleuteronderwijs en 1.907 kleuters in het buitengewoon kleuteronderwijs waren ingeschreven. Daarvan waren er respectievelijk 5.8% (oftewel 13.651) en 5.5% (oftewel 104) kleuters van een vreemde nationaliteit. Daar waar de schoolbevolking in het kleuteronderwijs de afgelopen tien jaar daalde, nam het aantal kleuters in het schooljaar 2006-2007 voor het eerst weer toe. In het gewoon kleuteronderwijs was er een toename van 0.3% en in het buitengewoon kleuteronderwijs was er een toename van 4.7% (Onderwijs Vlaanderen, 2008c).

3.2.1.2 Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het kleuteronderwijs

Het belang van het al dan niet volgen van het kleuteronderwijs mag niet worden onderschat. Kinderen die niet of nauwelijks naar het kleuteronderwijs gaan, kunnen reeds een achterstand oplopen die hen een leven lang parten zal spelen (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003). In het erg gestructureerde onderwijs dat Vlaanderen kenmerkt, is het niet makkelijk om een "moeilijke" of

“mislukte” stap ongedaan te maken. Schoolachterstand is dan ook vaak in hoofdzaak een kwestie van gecumuleerde achterstand. Als het al vanaf het begin niet goed gaat, dan wordt de kloof in feite bij elke nieuwe stap groter (Opdenakker & Hermans, 2006; Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003; Duquet, et al., 2006). Het is vanuit die vaststelling dat de huidige minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, het kleuteronderwijs dan ook sterk naar waarde schat. Zo laat hij zijn “tienkamp van gelijke onderwijskansen” aanvangen in het kleuteronderwijs (Vandenbroucke, 2008). Het belang van het kleuteronderwijs werd overigens door de minister extra in de verf gezet middels de campagne “2007-2008, het jaar van de kleuter”. Voor Vandenbroucke (2008) is het kleuteronderwijs een trede die door zoveel als mogelijk kinderen moet worden genomen. Uit onderzoek van Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) op de data die verzameld werden in het kader van de Panel Studie van Belgische Huishoudens, blijkt immers dat de sociale ongelijkheid reeds aanvangt in het kleuteronderwijs. Zo gaat 16% van de Vlaamse 2,5- à 3-jarigen niet naar de kleuterschool.⁷ Bij de 4-jarige kleuters bedraagt de niet-participatie slechts 1%.⁸ Laten we ons voor de rest van deze alinea even leiden door de voornaamste conclusies van Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003). Uit de door hen uitgevoerde bivariate analyses blijkt dat de kleuters uit de lagere sociale klassen minder snel naar het kleuteronderwijs gaan en dat deze kleuters ook vaker een achterstand oplopen. De bivariate analyses geven ook aan dat het vooral de kinderen zijn met niet-actieve ouders die een hogere kans hebben op niet-participatie. Het effect van etnisch-culturele factoren zoals nationaliteit van het kind of de taal die men thuis spreekt, blijkt een niet significante rol te spelen. De lagere participatiegraad van de kinderen met een vreemde nationaliteit kan derhalve vooral verklaard worden door te wijzen op de lage beroepsstatus van hun ouders (54% van de vaders en 80% van de moeders van kinderen met een niet-Westerse nationaliteit waren niet beroepsactief). Ook het geslacht van het kind heeft een significant effect: jongens participeren minder vlug aan het kleuteronderwijs dan meisjes en zij hebben aan het einde van het kleuteronderwijs vaker een achterstand opgelopen. Tot slot blijkt dat kinderen van alleenstaande moeders minder snel participeren aan het kleuteronderwijs en

⁷ Om juist te zijn: het gaat om kleuters die bij de start van het schooljaar 2,5 jaar zijn en kleuters die vóór april, de laatste instapdatum van het betreffende schooljaar, deze leeftijd hebben bereikt.

⁸ Naar analogie met voetnota 8, wil dit dus zeggen dat het gaat om kleuters die bij de start van het schooljaar 4 jaar zijn of die vóór april, de laatste instapdatum van het schooljaar, deze leeftijd hebben bereikt.

tegen het einde van het kleuteronderwijs vaker een achterstand opgelopen hebben dan kinderen van moeders die wel samenleven met een partner.

3.2.2 Gewoon Lager Onderwijs⁹

3.2.2.1 Aantallen

In het gewoon lager onderwijs waren er in 2007 in totaal 387.157 leerlingen ingeschreven waarvan 24.032 leerlingen (oftewel 6.2%) een vreemde nationaliteit hadden. In het buitengewoon lager onderwijs werden in dat zelfde jaar in totaal 26.794 leerlingen ingeschreven waarvan 1763 leerlingen (oftewel 6.6%) van een vreemde nationaliteit. Het aantal leerlingen in het lager onderwijs steeg tijdens de periode 1995-1996 tot en met 2000-2001. Vanaf het schooljaar 2001-2002 daalde het aantal lagereschoolkinderen. De daling is in het schooljaar 2006-2007 evenwel minder groot dan in de voorbije schooljaren. In het gewoon lager onderwijs nam de bevolking af met -0.5% en in het buitengewoon lager onderwijs steeg (!) het aantal leerlingen met 0.2% (Onderwijs Vlaanderen, 2008c).

3.2.2.2 Vaststellingen met betrekking tot de schoolse vertraging¹⁰

Zoals tabel 1 duidelijk maakt, blijkt dat reeds in het eerste leerjaar 11.3% van de leerlingen vertraging heeft opgelopen. Duidelijk is ook hoe dit percentage in de volgende leerjaren nog toe neemt (tot 16.6% in het vijfde leerjaar). In het

⁹ In de bespreking van de situatie in het gewoon lager onderwijs, blijven we dichtbij de volgende bronnen: Onderwijs Vlaanderen (2006a), Ducquet et al., (2006), Groenez, Vanden Brande & Nicaise (2003), Onderwijs Vlaanderen (2008).

¹⁰ Wanneer we het hebben over schoolse vertraging (ook schoolse achterstand of schoolvertraging), dan doelen we op de vertraging die een leerling oploopt ten opzichte van de groep leerlingen van hetzelfde geboortjaar. Wie dus ouder is dan de "normale" leeftijd om in een bepaald leerjaar te zitten, heeft schoolse vertraging. Bij schoolse vertraging beschouwt men binnen een bepaald leerjaar enerzijds het aantal leerlingen van een bepaalde generatie dat normaal gevorderd is (aangevuld met leerlingen met voorsprong uit volgende generaties) en anderzijds het aantal leerlingen met achterstand uit vorige generaties. De groep leerlingen in het lager onderwijs met schoolse vertraging bestaat uit verscheidene subgroepen: de zittenblijvers, de leerlingen die vooraf (in een lager leerjaar) zijn blijven zitten, de leerlingen die niet op zes jaar, maar op een latere leeftijd het lager onderwijs hebben aangevat en tenslotte de leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs die, met vertraging, naar het gewoon lager onderwijs overstappen (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

zesde leerjaar daalt het percentage tot 14.2%. Dit is deels te verklaren door het (beperkt) aantal leerlingen dat rechtstreeks vanuit het vijfde leerjaar overgaat naar het secundair onderwijs (cf. B-stroom).¹¹ Jongens blijken ook meer vertraging op te lopen dan meisjes. Dit verschil tussen jongens en meisjes schommelt voor alle leerjaren tussen 1.5% en 2.6% (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Tabel 1: Schoolse vertraging (percentages) in het gewoon lager onderwijs per leerjaar (schooljaar 2003-2004).

	Jongens	Meisjes	Totaal
Eerste leerjaar	12,25	10,33	11,29
Tweede leerjaar	15,00	13,12	14,06
Derde leerjaar	16,04	14,53	15,29
Vierde leerjaar	16,94	15,33	16,16
Vijfde leerjaar	17,92	15,29	16,61
Zesde leerjaar	15,05	13,38	14,21
Totaal	15,50	13,63	14,57

Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).

Wanneer nu de schoolbevolking wordt opgesplitst naar Belgische leerlingen en naar leerlingen met een vreemde nationaliteit (cf. niet-Belgen), dan blijkt (zie tabel 2) dat 30.5% van de niet-Belgen in het gewoon lager onderwijs in het eerste leerjaar vertraging oploopt (al dan niet omwille van zittenblijven in het eerste leerjaar). In het tweede leerjaar stijgt dit percentage tot 41.3%. Dit doet vermoeden dat ook het tweede leerjaar voor een groep leerlingen een (eerste) struikelblok vormt. In het vijfde leerjaar hebben bijna 54% van de leerlingen met een vreemde nationaliteit schoolse vertraging opgelopen. Deze cijfers zijn

¹¹ Dit is mogelijk door de wet op de leerplicht van 29 juni 1983 die bepaalt dat een leerling in principe maximaal zeven jaar in het lager onderwijs mag doorbrengen. Alleen wie in het achtste jaar naar het zesde leerjaar gaat, kan een uitzondering worden toegestaan (Onderwijs Vlaanderen, 2006a). "Bij de overstap van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs hebben de leerlingen de keuze tussen een eerste leerjaar A of een eerste leerjaar B. De meeste leerlingen volgen het eerste leerjaar A. Het eerste leerjaar B is bestemd voor jongeren die een leerachterstand hebben opgelopen in het lager onderwijs of die minder geschikt zijn voor overwegend theoretisch onderwijs. Dit leerjaar is een brugklas tussen lager en secundair onderwijs. Na het eerste leerjaar B kunnen de leerlingen ofwel naar het beroepsvoorbereidend leerjaar ofwel naar het eerste leerjaar A" (Duquet, 2006: 17).

beduidend hoger dan bij de Belgische leerlingen. Hun cijfers bedragen respectievelijk 10%, 12.3% en 14.4% (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Tabel 2: Schoolse vertraging (percentages) in het gewoon lager onderwijs per leerjaar. Belgen en niet-Belgen (schooljaar 2003-2004).

	Belgen			Niet-Belgen			Tot		
	M	V	Tot	M	V	Tot	M	V	Tot
1 ^e	10.95	9.04	10.00	37.7	29.2	30.45	12.25	10.33	11.29
2 ^e	13.23	11.45	12.34	42.87	39.43	41.16	15	13.12	14.06
3 ^e	13.94	12.55	13.24	47.02	45.48	46.27	16.04	14.53	15.29
4 ^e	14.74	13.1	13.93	49.83	50.46	50.13	16.96	15.33	16.16
5e	15.7	13.09	14.39	54.59	53.24	53.93	17.92	15.29	16.61
6e	13.19	11.52	12.36	51.63	47.71	49.61	15.05	13.38	14.21
Tot	13.6	11.77	12.69	45.82	43.72	44.78	15.5	13.63	14.57

Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).¹²

De cijfers zijn ondubbelzinnig: in elk van de zes leerjaren hebben duidelijk meer niet-Belgen schoolse vertraging.

Onderzoek op grond van de SONAR-gegevens door Ducquet, et al. (2006) laat zien dat allochtone kinderen reeds bij de aanvang van het basisonderwijs een grotere schoolachterstand hebben ten aanzien van autochtonen. Uit hun onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat, daar waar een laattijdige intrede in het lager onderwijs bij autochtone kinderen slechts uitzonderlijk voorvalt (1 à 2%), dit bij allochtone kinderen frequenter voorkomt (6% van de jongens en 8% van de meisjes).¹³ Vooral de grote mate van laattijdige intrede bij Turkse en Noord-Afrikaanse kinderen is opvallend: 9 à 13% van hen heeft reeds na het kleuteronderwijs een schoolachterstand opgelopen. Allochtone jongeren in het algemeen, en die van Turkse en Noord-Afrikaanse afkomst in het bijzonder, vertrekken dus reeds bij de start van hun schoolloopbaan uit een achtergestelde onderwijspositie als gevolg van hun laattijdige intrede in het basisonderwijs

¹² M: Jongens, V: Meisjes

¹³ Ducquet et al. (2006) wijzen erop dat bij deze vaststelling een kanttekening moet worden gemaakt: een klein aantal van deze allochtone jongeren kwam immers op latere leeftijd naar België waardoor de erg grote schoolachterstand bij de intrede in het basisonderwijs mogelijk gedeeltelijk het gevolg is van de moeilijkheid om de vroege schoolloopbaan van deze jongeren correct te vertalen naar het Vlaamse onderwijssysteem.

(Duquet, et al. 2006). Deze jongeren, zo zullen we verder zien, slagen er niet meer in om deze achterstand in te lopen tijdens hun verblijf in het basisonderwijs. Integendeel, de schoolachterstand loopt nog op naarmate de schoolloopbaan vordert (Duquet, et al., 2006: 17-18).

3.2.2.3 Vaststellingen met betrekking tot het zittenblijven¹⁴

Op basis van de cijfers (zie tabel 3) blijkt dat zittenblijven vooral in het eerste leerjaar een probleem vormt: 6.8% van de leerlingen in het eerste leerjaar is immers blijven zitten. In het tweede leerjaar is dit percentage gedaald tot 3.6%. De volgende leerjaren daalt het aantal zittenblijvers gestaag verder tot 0.49% in het zesde leerjaar. Het verschil tussen beide geslachtsgroepen is eerder gering: 2.7% van de jongens en 2.5% van de meisjes is een zittenblijver (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Tabel 3: Percentage zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs per leerjaar (schooljaar 2003-2004).

	Jongens	Meisjes	Totaal
Eerste	7.10	6.47	6.78
Tweede	3.42	3.84	3.63
Derde	2.02	1.89	1.95
Vierde	1.48	1.43	1.46
Vijfde	1.23	0.96	1.10
Zesde	0.41	0.36	0.39
Totaal	2.66	2.53	2.59

Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).

Als we nagaan of de leerlingen in het eerste leerjaar reeds voor het schooljaar waarin ze blijven zitten vertraging hebben opgelopen – het geen men kan nagaan op basis van hun leeftijd – dan blijkt van de zittenblijvers in het eerste leerjaar 93.2% voor de eerste maal één jaar vertraging op te lopen. 6.4% heeft

¹⁴ Een zittenblijver wordt gedefinieerd als iemand die in het beschouwde schooljaar in hetzelfde leerjaar zit als het voorgaande schooljaar. Daar waar de schoolse vertraging een beeld geeft van de achterstand die een leerling in zijn schoolloopbaan tot nog toe heeft opgelopen, geeft zittenblijven een momentopname in één schooljaar, in casu het schooljaar 2003-2004 (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

reeds eerder (waarschijnlijk in het gewoon kleuteronderwijs of het buitengewoon onderwijs) één of meerdere jaren vertraging opgelopen (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Wanneer we terugkijken naar tabel 1, dan zien we dat op het einde van de lagere school in Vlaanderen ruim 14% van de leerlingen schoolse vertraging oploopt. In het eerste leerjaar is dit reeds meer dan 11%. Dit doet vermoeden dat het zittenblijven reeds en vooral in het eerste leerjaar van het lager onderwijs een niet te onderschatten probleem is. Dat wordt bevestigd via de cijfers over het zittenblijven; een groot deel van het percentage vertraging kan immers worden verklaard door het zittenblijven (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Uit tabel 4 blijkt dat 2.4% van de Belgische leerlingen in het gewoon lager onderwijs blijft zitten. Bij de leerlingen van vreemde nationaliteit (niet-Belgen) is het percentage zittenblijvers 6.1%. Zowel bij de Belgische als bij de niet-Belgische leerlingen is hetzelfde patroon te zien als in het totaalbeeld: de meeste zittenblijvers vindt men terug in het eerste leerjaar. In de volgende leerjaren daalt het aandeel zittenblijvers stapsgewijs. Bij de niet-Belgische leerlingen vormt het eerste leerjaar bij 13.3% een struikelblok. Bij Belgische leerlingen is het te vergelijken getal 6.4%. In het tweede leerjaar zijn er 7.9% zittenblijvers bij de niet-Belgen (ten opzichte van 3.4% bij de Belgen). Vooral in het begin van de schoolloopbaan lopen niet-Belgische leerlingen dus vertraging op. Dit kon reeds op basis van tabel 2 (alwaar getoond wordt dat niet-Belgen duidelijk meer schoolse vertraging oplopen in vergelijking met de Belgen) vermoed worden. Overigens is het niet onbelangrijk te vermelden dat, ofschoon het aantal zittenblijvers afneemt (zowel bij Belgen als bij niet-Belgen), de verhouding tussen Belgen en niet-Belgen behouden blijft: in elk jaar zijn er ongeveer twee à drie keer meer niet-Belgen zittenblijver (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Tabel 4: Percentage schoolse zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs per leerjaar. Belgen en niet-Belgen (schooljaar 2003-2004).

	Belgen			Niet Belgen			Tot		
	M	V	Tot	M	V	Tot	M	V	Tot
1 ^e	6.69	5.99	6.35	13.15	13.39	13.27	7.10	6.47	6.78
2 ^e	3.15	3.57	3.36	7.72	8.08	7.90	3.42	3.84	3.63
3 ^e	1.73	1.73	1.73	6.31	4.36	5.37	2.02	1.89	1.95
4 ^e	1.32	1.26	1.29	3.82	4.10	3.95	1.48	1.43	1.46
5 ^e	1.13	0.87	1.00	2.99	2.62	2.81	1.23	0.96	1.10
6 ^e	0.37	0.31	0.34	1.22	1.39	1.31	0.41	0.36	0.39
Tot	2.44	2.31	2.38	6.16	5.96	6.06	2.66	2.53	2.59

Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).

Tabel 5 geeft aan dat er in de provincies Oost-Vlaanderen en Antwerpen verhoudingsgewijs meer zittenblijvers zijn dan het Vlaamse gemiddelde (respectievelijk 3.0%, 2.9% en 2.6%). In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest blijven de meeste leerlingen zitten (4,6%). Deze cijfers hoeven niet te verbazen gezien het een algemene vaststelling is dat het percentage zittenblijvers in de grote steden hoger is dan in de rest van Vlaanderen. In Antwerpen bedraagt het aandeel zittenblijvers 4.8% en in Gent is dit 4.5%. Dit wordt deels verklaard door het grotere aandeel niet- Belgische leerlingen in deze steden (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

Tabel 5: Percentage zittenblijvers in het gewoon lager onderwijs per leerjaar en per provincie (schooljaar 2003-2004).

	Antwerpen	VI-Brabant	B.H.G.	Limburg	O-VI.	W-VI.
Eerste	7.05	4.1	7.78	6.18	7.99	7.29
Tweede	4.04	2.54	6.1	3.11	4.05	3.26
Derde	2.35	1.26	4.7	1.51	2.03	1.67
Vierde	1.87	1	3.24	1.16	1.65	0.9
Vijfde	1.53	0.75	2.69	0.86	1.05	0.74
Zesde	0.39	0.42	1.24	0.23	0.48	0.25
Totaal	2.91	1.7	4.58	2.19	2.96	2.36

Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).

3.2.2.4 Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het lager onderwijs

De sociale ongelijkheid die reeds in het kleuteronderwijs kan worden aangewezen, tekent zich verder af in het lager onderwijs. Uit het onderzoek van Groenez, Van de Brande & Nicaise (2003) blijkt dat zowel de socio-professionele categorie van de vader als die van de moeder belangrijke voorspellers zijn voor wat betreft de achterstand die het kind oploopt in het lager onderwijs alsook voor wat betreft de kans dat het kind zal worden doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. Hetzelfde kan worden gezegd van het feit of de moeder van het kind al dan niet samenleeft met een partner. Alleenstaande moeders hebben meer kans dat hun kind achterstand oploopt en dat hun kind zal moeten worden doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. De nationaliteit heeft een significant effect op de achterstand die het kind oploopt. Het effect van nationaliteit op de kans dat het kind naar het buitengewoon onderwijs zal overgaan is daarentegen niet significant. Ook het geslacht sorteert kennelijk een significant effect. Jongens hebben meer kans op doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs dan meisjes. Voor wat betreft de achterstand in het lager onderwijs zijn er geen verschillen naar geslacht.

Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) wijzen erop dat het percentage leerlingen met achterstand in de eerste graad van het lager onderwijs afneemt doorheen de tijd (in het begin van de jaren '90 zijn er dus meer leerlingen met achterstand dan op het eind van de jaren '90). Dit zou volgens deze auteurs kunnen wijzen op het relatieve succes van de zorgverbreding in het terugdringen van problemen bij de start van de onderwijsloopbaan. Een andere mogelijke verklaring is dat leerproblemen sneller worden gedetecteerd en dat er dus sneller wordt doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. Een andere verklaring die de auteurs aanvoeren is de verwijzing naar selectieve uitval.

3.2.3 Gewoon secundair onderwijs¹⁵

3.2.3.1 Aantallen

In het gewoon secundair onderwijs waren er in 2007 in totaal 439.338 leerlingen ingeschreven waarvan 20.720 leerlingen (oftewel 4.7%) een vreemde nationaliteit hadden. In het buitengewoon secundair onderwijs zijn de cijfers respectievelijk 18.189 leerlingen, waarvan 1.568 (oftewel 8.8%) een vreemde nationaliteit hadden. De schoolbevolking in het voltijds secundair onderwijs kende van 1995-1996 tot 2000-2001 een continue daling. Sindsdien steeg het aantal leerlingen in het secundair onderwijs elk schooljaar. In 2006-2007 steeg het aantal slechts in geringe mate en dat dan nog enkel in het buitengewoon secundair (cf. een stijging met 2,2%). In het gewoon voltijds secundair onderwijs waren er dan weer 0,05% minder leerlingen aanwezig (Onderwijs Vlaanderen, 2008c).

3.2.3.2 Vaststellingen met betrekking tot de schoolse vertraging

Wanneer men de schoolpopulatie in het gewoon secundair onderwijs opsplitst in Belgische leerlingen en leerlingen van vreemde nationaliteit (niet-Belgen), dan kunnen we vaststellen (zie tabel 6) dat van de niet-Belgen in het eerste leerjaar 59.4% schoolse vertraging heeft opgelopen (60.4% jongens en 58.3% meisjes). Dit percentage loopt op tot 75.1% in het vierde leerjaar. Na het vierde leerjaar is er een lichte daling. Waarschijnlijk wordt deze daling in de hogere leerjaren veroorzaakt door de overstap van het voltijds naar het deeltijds onderwijs of aan het vervroegd uitstappen (Onderwijs Vlaanderen, 2006a).

¹⁵ In de bespreking van de situatie in het gewoon lager onderwijs, blijven we dichtbij de volgende bronnen: Onderwijs Vlaanderen (2006a), Ducquet et al., (2006), Lenaers (2006), Opdenakker & Hermans (2006), De Groof & Siongers (2006), Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003), Onderwijs Vlaanderen (2008).

Tabel 6: Percentage schoolse vertraging (percentages in het gewoon secundair onderwijs per leerjaar. Belgen en niet-Belgen (schooljaar 2003-2004).

	Belgen			Niet Belgen		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
Eerste	19.99	16.02	18.06	60.38	58.33	59.41
Tweede	23.96	18.37	21.23	71.95	67.57	69.76
Derde	29.47	21.38	25.55	77.01	70.94	73.89
Vierde	34.37	23.51	29.05	79.15	71.50	75.08
Vijfde	41.02	28.10	34.72	80.44	68.39	74.03
Zesde	42.18	27.75	34.94	78.69	65.03	71.28
Totaal	31.32	22.31	26.91	73.63	67.12	70.29

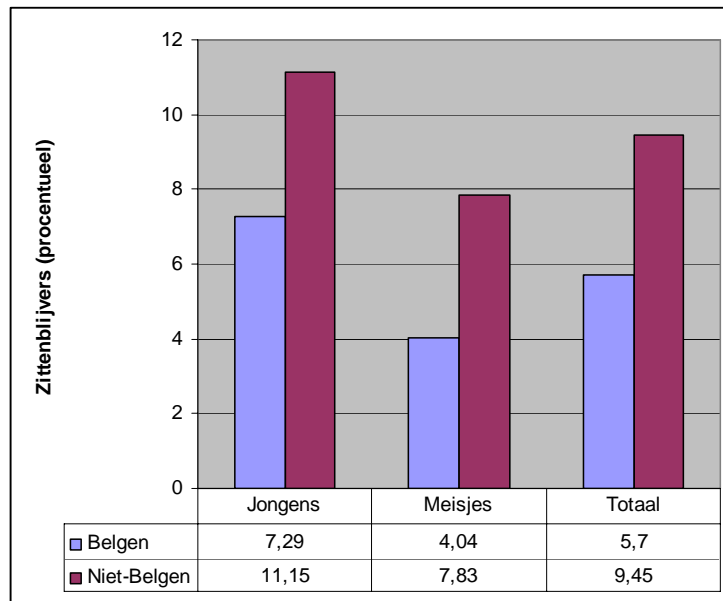
Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a)

Het onderzoek van Ducquet, et al. (2006) maakt duidelijk dat bijna drie op de tien allochtone jongeren het secundair onderwijs laattijdig intreedt (vergeleken met slechts één op de tien autochtone jongeren). Het blijken daarbij voornamelijk de Turkse en de Noord-Afrikaanse jongeren te zijn die laattijdig in het secundair onderwijs intreden. Specifiek vinden we de grootste schoolachterstand bij de Turkse meisjes (52%) en bij de Noord-Afrikaanse jongens (46%) (Ducquet, et al., 2006: 19). Allochtone jongeren stromen echter niet alleen frequenter in met een schoolachterstand. Ze beginnen ook hun secundaire studies vaker in de B-stroom (zie voetnota 11). Terwijl minder dan 10% van de autochtone leerlingen zijn intrede maakt in de B-stroom, bedraagt dit bij de allochtone jongeren iets meer dan het dubbele. Ook tussen de verschillende allochtone groepen bestaan er grote verschillen. Daarbij zijn het wederom voornamelijk de Turkse en de Noord-Afrikaanse jongeren die het sterkst in negatieve zin opvallen. Terwijl het bij autochtone en bij de overige allochtone jongeren zo is dat meisjes en jongens in gelijkaardige mate voor de B-stroom "kiezen", is het sterk opvallend dat het bij de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren vooral de meisjes zijn die voor de B-stroom "kiezen". Bij de Turkse jongeren is dit sekseverschil evenwel niet significant (Ducquet, et al., 2006).

3.2.3.3 Vaststellingen met betrekking tot het zittenblijven

Grafiek 1 toont dat niet-Belgen vaker blijven zitten dan Belgische leerlingen en dat jongens in de beide groepen ook beduidend meer blijven zitten dan meisjes.

Grafiek 1: Belgische zittenblijvers en zittenblijvers van vreemde nationaliteit (niet-Belgen) in het gewoon secundair onderwijs per geslacht (schooljaar 2003-2004).



Bron: Onderwijs Vlaanderen (2006a).

Uit longitudinaal studieloopbaanonderzoek op de LOSO-gegevensbank blijkt dat 51% van de leerlingen die thuis Nederlands spreken, het zevende jaar van het secundair onderwijs bereiken zonder niet één keer vertraging te hebben opgelopen. Bijna 17% heeft één jaartje vertraging en bijna 26% van de leerlingen had het voltijds secundair onderwijs reeds zonder succes verlaten (op het moment wanneer naar de bereikte eindpositie in het zevende jaar wordt gekeken). Bij leerlingen die thuis exclusief Turks of Marokkaans spreken, zijn deze percentages duidelijk anders: slechts 39% van de leerlingen werkt het secundair onderwijs zonder zittenblijven succesvol af en 34% van de leerlingen heeft het voltijds secundair onderwijs onsuccesvol verlaten (Opdenakker, Hermans, 2006).

Duquet, et al. (2006) bevestigen dat in Vlaanderen het zittenblijven wijdverspreid is. Ongeveer 25% van de meisjes en 40% van de jongens blijft minstens eenmaal zitten in het voltijds secundair onderwijs. Uit de analyse van

Ducquet, et al. (2006) blijken twee zaken. Ten eerste: allochtone jongeren blijven meer zitten dan autochtone jongeren. Ten tweede: jongens blijven meer zitten dan meisjes. Gecombineerd en geconcretiseerd leidt dit tot de volgende vaststelling: zowel allochtone jongens (49%) als meisjes (35%) blijven in grotere mate minstens eenmaal zitten dan hun autochtone seksegenoten (respectievelijk 38% en 24%). Als de allochtone jongeren blijven zitten, dan doen ze dat ook vaker meermaals in vergelijking met de autochtone jongeren. Wanneer wordt gekeken naar de regio van etnische herkomst, dan blijkt dat het vooral de jongens met een Turkse of Noord-Afrikaanse herkomst zijn die het slecht doen. Meer dan de helft van hen blijft tijdens het voltijds secundair onderwijs minstens eenmaal zitten. Jongens van Zuid-Europese origine doen het daarentegen relatief goed (ook zij blijven echter iets vaker zitten dan de autochtone jongens). Bij meisjes is er een ander beeld. Immers, het zijn vooral de Noord-Afrikaanse meisjes die vaker blijven zitten. Turkse meisjes blijven daarmee vergeleken relatief weinig zitten. De verschillen naar regio van etnische herkomst zijn echter niet statistisch significant (Duquet, et al., 2006: 21-22).

3.2.3.4 Vaststellingen met betrekking tot de studie-oriëntatie

Uit de cijfers van Onderwijs Vlaanderen (2006a) blijkt dat niet-Belgen duidelijk meer in het BSO zitten (45.1% in vergelijking met 21,7% van de Belgen). De cijfers tonen ook aan dat er in het BSO meer schoolse vertraging is dan in het ASO, TSO en KSO. Onderzoek van Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) bevestigt dat ook de studie-oriëntatie binnen het secundair onderwijs sterk onderhevig is aan factoren die wijzen op sociale ongelijkheid. Vooral de verschillen in sociale afkomst tussen jongeren uit het BSO en jongeren uit het ASO springen in het oog. Ducquet, et al. (2006: 23-24) tonen aan dat allochtone leerlingen (jongens & meisjes) zowel in het derde als in het zesde leerjaar van het secundair onderwijs oververtegenwoordigd zijn in het BSO. Vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren zijn oververtegenwoordigd in het BSO. Zo zit in het derde leerjaar van het secundair onderwijs slechts één op de vijf van de Turkse en Noord-Afrikaanse jongens in het ASO tegenover één op de drie van de Zuid-Europese jongens en één op twee van de overige allochtonen. In het zesde jaar zijn deze verschillen naar onderwijsvorm iets kleiner geworden. Dit is waarschijnlijk het gevolg van het in grote mate ongekwalificeerd uitstromen van deze jongeren waardoor enkel de "beste" leerlingen overblijven (Duquet, et al., 2006: 23-24). Het beeld van de jongens geldt ook voor de vrouwen. De verschillen naar onderwijsvorm zijn zelfs nog sterker. Zo zit in het derde leerjaar van het secundair onderwijs slechts één op de zeven Turkse meisjes en één op

vier Noord-Afrikaanse meisjes in het ASO. Liefst 69% van de Turkse en 58% van de Noord-Afrikaanse meisjes bevindt zich in het derde jaar van het secundair onderwijs in het BSO en dat terwijl er 29% van de Zuid-Europese meisjes en 14% van de overige allochtone meisjes deze richting volgen. Net als bij de jongens zijn deze verschillen in de gevolgde onderwijsvorm iets kleiner in het zesde jaar (Ducquet, et al., 2006: 23-24).

Duquet, et al. (2006) merken op dat het erg opvallend is dat het, net zoals bij de cijfers omtrent schoolachterstand, bij de Turkse leerlingen de jongens zijn die zich in een betere positie bevinden, terwijl bij de groep Noord-Afrikaanse leerlingen de meisjes het iets beter lijken te doen. Met betrekking tot de gevolgde onderwijsvorm nemen de leerlingen van de Zuid-Europese origine een tussenpositie in: ze zitten vaker in de hogere onderwijsvormen dan hun leeftijdsgenoten van Turkse en Noord-Afrikaanse herkomst. Niettemin benaderen ook zij niet de verdeling van autochtone leerlingen. De groep overige allochtone jongeren (jongeren die niet afkomstig zijn uit Turkije en niet uit de Noord-Afrikaanse en Zuid-Europese landen), doet dit laatste wel (Duquet, et al. 2006: 25).

Het gradueel zakken van onderwijsvorm tijdens het secundair onderwijs, het zogeheten waterval-fenomeen, is een belangrijke oorzaak van schoolmoeheid (Ducquet, et al., 2006). Dit laatste verhoogt dan weer de kans op ongekwalificeerde uitstroom (Duquet, et al., 2006: 26-27). Het valt op dat allochtone jongens iets vaker afstappen van een normaal traject (ze zitten dus niet hun hele secundaire schoolloopbaan in dezelfde onderwijsvorm) dan autochtone jongens (Ducquet, et al., 2006). Mannelijke allochtone leerlingen maken daarbij vaker dan hun autochtone seksegenoten de overstap van het ASO naar het BSO. Dit moet op conto worden geschreven van zowel een bewuste keuze als van het watervalstelsel (Duquet, et al., 2006). Opvallend is dat allochtone en autochtone meisjes, ondanks hun verschillende keuzes in onderwijsvormen, niet significant verschillen op het vlak van schooltrajecten. De oververtegenwoordiging van allochtone meisjes in het BSO is dus niet het gevolg van een watervalpatroon, maar vooral van een rechtstreekse start in het BSO. De vaststelling dat allochtone meisjes niet vaker "afzakken" van onderwijsvorm lijkt op het eerste zicht positief. Schijn bedriegt echter. Ze starten gewoon beduidend vaker in de laagste onderwijsvormen waardoor afzakken gewoon niet of nauwelijks nog kan (Duquet, et al., 2006: 26-27).

3.2.3.5 Vaststellingen met betrekking tot de uitstroom

We hebben gezien dat meisjes zowel in het basisonderwijs als in het middelbaar onderwijs minder schoolvertraging oplopen dan jongens. De gunstigere onderwijsloopbaan van meisjes heeft onder meer tot gevolg dat zij vaker het secundair onderwijs verlaten met een diploma op zak. Uit onderzoek van Ducquet, et al. (2006: 27-29) blijkt inderdaad dat 90% van de meisjes gekwalificeerd het secundair onderwijs verlaat, daar waar 80% van de jongens gekwalificeerd het secundair onderwijs verlaat. Ducquet, et al. (2006) tonen aan dat allochtone jongens meer dan tweemaal zoveel kans hebben om ongekwalificeerd uit te stromen dan hun autochtone seksegenoten (respectievelijk 30% en 13%). Bij vrouwen zijn de verschillen naar etnische herkomst zelfs nog groter: een kwart van de allochtone meisjes verlaat het secundair onderwijs zonder eindexamen tegenover slechts 7% van de autochtone meisjes (Ducquet, et al., 2006). De uitstroomsituatie van de Turkse en Noord-Afrikaans jongeren is erg problematisch. Bijna de helft van deze jongeren verlaat het secundair onderwijs zonder enige kwalificatie (mannen iets vaker dan vrouwen). Zuid-Europese jongeren en de groep overige allochtone jongeren nemen een middenpositie in. De Zuid-Europese jongeren danken deze middenpositie vooral aan de meisjes die bijna even vaak gekwalificeerd uitstromen als hun autochtone seksegenoten; bij de mannen is dat absoluut niet het geval. (Ducquet, et al., 2006)

3.2.3.6 Vaststellingen met betrekking tot de leerlingenparticipatie

Het is interessant om na te gaan in welke mate er verschillen zijn in de leerlingenparticipatie. Deze variabele werd door De Groof & Siongers (2006) geoperationaliseerd aan de hand van de gepercipieerde inspraakmogelijkheden, de beleving van het schoolklimaat, en de participatie aan extracurriculaire activiteiten en de leerlingenraad. Deze auteurs stellen, op basis van de analyses die ze hebben gemaakt op twee TOR-datasets, dat er feitelijk geen noemenswaardige verschillen bestaan in de school- en inspraakbeleving tussen allochtonen en autochtonen. Leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst blijken wel systematisch minder te participeren aan het extracurriculum dan autochtonen. Factoren die de actieve participatie op school kunnen bemoeilijken – en die dus dit verschil kunnen verklaren – zijn volgens De Groof & Siongers (2006) onder meer: het feit dat leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst een grote kans om lager opgeleide ouders te hebben, om terecht te komen in het BSO of TSO, om schoolachterstand op te lopen, om vroegtijdig of

ongekwalificeerd uit te stromen, etc.. Daarnaast blijken ook hier cultureel-etnische factoren een preponderante rol te spelen (De Groof & Siongers, 2006). Deze cultureel-etnische factoren zijn tevens ook genderspecifiek. Zo zijn allochtone meisjes de minst participerende groep aan het extracurriculum. Deze meisjes zijn vooral afwezig op de ontspanningsactiviteiten (cf. feesten en fuiven). In hun vrije tijd zijn deze meisjes meer georiënteerd op activiteiten binnenshuis of in de dichte nabijheid en dus veel minder op openbare activiteiten. Zij maken significant minder gebruik van het ongeorganiseerde en commerciële vrijetijdsaanbod (cf. met vrienden afspreken, naar bioscoop, jeugdhuis of discotheek gaan, etc.). Allochtone jongens daarentegen maken er het meest gebruik van. Allochtone meisjes zijn wel oververtegenwoordigd in het familiaal vrijetijdsaanbod (cf. huishoudelijk werk, dingen doen met het gezin, etc.). De auteurs wijzen er ook op dat er bij de allochtone jongeren meer interesse bestaat (in vergelijking met de autochtonen) om te participeren op school. Het is dientengevolge belangrijk dat scholen inspanningen blijven leveren om allochtonen actief te leren participeren aan het schoolleven en hierbij extra aandacht te schenken aan allochtone meisjes.

3.2.3.7 Vaststellingen met betrekking tot de perceptie van gelijke kansen

Uit de survey gelijke kansen (Lenaers, 2006) is gebleken dat inzake het belang dat men aan onderwijs en vorming hecht, de Westerse allochtonen en autochtonen ongeveer even hoog scoren. Opvallend is echter dat niet-westerse allochtonen significant meer belang hechten aan het onderwijs. Ofschoon ze er een groot belang aan hechten, blijkt toch ook dat ze er, in vergelijking met de westerse allochtonen en de autochtonen, minder tevreden over zijn. Ook de kansenperceptie van de niet-westerse allochtonen is beduidend lager.

3.2.3.8 Vaststellingen met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs neemt de sociale ongelijkheid nog toe. Daarbij kunnen, zowel voor wat betreft de achterstand van de jongere als voor de studie-oriëntatie, duidelijke verschillen worden aangestipt naar sociale afkomst toe (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003). Wederom blijkt zowel de socioprofessionele categorie van de vader als die van de moeder cruciale voorspellers te zijn: jongeren uit de lagere sociale klassen lopen meer achterstand op en komen vaker terecht in het TSO of BSO. Ook het geslacht blijkt een bepalende determinant te zijn: jongens lopen vaker achterstand op

dan meisjes en komen vaker terecht in het TSO of BSO. Het al dan niet samenleven van de moeder met een partner heeft een significant effect op de kans om achterstand op te lopen, maar niet op de studie-oriëntatie van de jongere. De nationaliteit blijkt zowel voor wat betreft de achterstand als de studie-oriëntatie effect te hebben, ook wanneer andere sociale ongelijkheidsindicatoren mee in aanmerking worden genomen. Vooral de jongeren met een Maghrebijnse nationaliteit lopen het vaakst achterstand op en belanden het vaakst in het BSO (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2006).

3.3. In vogelvlucht: het Vlaamse onderwijs in internationaal perspectief

We beperken ons in dit stuk tot de summiere weergave van enkele belangrijke punten uit de twee meest recente PISA-onderzoeken (2003 & 2006) voor het Vlaamse onderwijs. Het PISA- onderzoek (Programme for International Student Assessment), dat wordt geleid door de OESO, betracht elke drie jaar, in de domeinen wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid, de schoolse prestaties van vijftienjarige leerlingen te bestuderen en internationaal te vergelijken.

3.3.1 Algemene vaststellingen PISA 2003

In zowat alle landen blijken allochtonen te kampen te hebben met handicaps die hun prestaties op school nadelig beïnvloeden (Koning Boudewijnstichting, 2006). De belangrijkste conclusies lijken te maken te hebben met een drietal kwesties (Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007: 5):

- 1) De democratisering van het onderwijs die een niet aflatende uitdaging blijft voor alle bevoegde actoren en stakeholders.
- 2) De mate waarin sociaal-economische status en de taal die thuis wordt gesproken belangrijke factoren zijn voor het verschil tussen de prestaties van de allochtone en autochtone leerlingen.
- 3) Het belang van de specifieke problematiek van allochtone leerlingen. Zelfs wanneer er wordt gecorrigeerd voor drie wezenlijke factoren, met name de thuistaal, de sociaal-economische positie van de ouders (beroep en scholingsgraad) en het soort onderwijs, blijkt de situatie voor de leerlingen van buitenlandse herkomst ongunstiger te zijn. Uit het PISA-onderzoek blijkt dus dat de socio-economische factor niet alles verklaart. Andreas Schleicher, directeur van het PISA-project, stelt, in niet mis te verstane bewoordingen dat: "Als men de impact uitvlakt van het studieniveau en het sociaal statuut van de ouders,

verminderen weliswaar de verschillen tussen leerlingen, maar ze verdwijnen niet. Idem als het gaat om het spreken van de onderwijstaal thuis: opnieuw wordt hierdoor de kloof weliswaar wat meer gedicht, maar ze blijft wel bestaan. Onderzoek wijst ook op de rol van het onderwijssysteem, zoals in België, en van het land van herkomst van de leerlingen. Zo zien we bijvoorbeeld dat de Turkse gemeenschap achterblijft in alle landen" (Koning Boudewijnstichting, 2006: 5).

Hieronder plaatsen we enkele opvallende resultaten uit het PISA- onderzoek van 2003. We lichten één en ander toe met behulp van de analyse van Jacobs, Rea & Hanquinet (2007).

1) De gemiddelde resultaten voor wiskunde in Vlaanderen zijn over het algemeen beter dan die van de Franse gemeenschap, maar de verschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst zijn een stuk scherper. Vlaanderen behaalt de beste resultaten van alle landen voor wat betreft de autochtone leerlingen. De Franse Gemeenschap bengelt daarentegen aan de staart.

2) Als de verschillende groepen leerlingen worden onderverdeeld volgens competentieniveaus in wiskunde, dan blijkt 17% van de autochtone leerlingen van de Franse Gemeenschap zich te bevinden in het laagste niveau, terwijl er dat 36% zijn van de tweedegeneratieleerlingen en 50% van de nieuwkomers. In Vlaanderen bedragen deze cijfers respectievelijk 7% , 42% en 29%. In de Franse gemeenschap (net als in de andere landen) doet de tweede generatie het dus beter dan de nieuwkomers. Wanneer er echter in de groep nieuwkomers een onderscheid wordt gemaakt – iets wat de OESO niet heeft gedaan – dan kan men vaststellen dat allochtonen die hier vóór de leeftijd van zes jaar zijn gearriveerd (en die dus alleen maar het Belgisch schoolsysteem hebben doorlopen), betere resultaten halen dan nieuwkomers die op een latere leeftijd naar België zijn gekomen. In de Vlaamse gemeenschap doet de tweede generatie het minder goed dan de nieuwkomers. Een andere analyse laat echter zien dat dit te maken heeft met de grote groep "allochtone leerlingen" die uit Nederland afkomstig is en die dus de resultaten opdrijft.

3) Over het algemeen is er bij allochtone leerlingen geen significant verschil in de prestaties tussen jongens en meisjes.

4) Leerlingen die thuis de "testtaal" spreken, behalen betere resultaten dan diegenen die thuis een andere taal spreken. Zelfs wanneer de allochtone leerlingen thuis dezelfde taal spreken als de autochtone leerlingen, dan nog halen zij niet hetzelfde niveau van de autochtone leerlingen.

5) Leerlingen uit het TSO en BSO scoren merkelijk zwakker dan leerlingen uit het ASO. De verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen springen zowel in het ASO, TSO als BSO in het oog. Telkens vallen de resultaten van de allochtonen negatief uit ten opzichte van de resultaten van de autochtonen.

6) Voor de Vlaamse en Franse gemeenschap geldt dat hoe hoger de sociaal-economische positie van het gezin is, des te hoger ook de resultaten voor wiskunde zijn.

7) Als men zich baseert op het beroep dat de ouders uitoefenen, dan vallen drie zaken op. Ten eerste: kinderen van bedienden – welke ook hun afkomst – scoren voor wiskunde beter dan kinderen van arbeiders. Ten tweede: binnen dezelfde beroepsgroep blijft er een kloof bestaan tussen autochtonen en nieuwkomers. Ten derde: in Vlaanderen is er binnen elke beroepsgroep een verschil tussen autochtonen en tweedegeneratieleerlingen, terwijl dat aan Franstalige kant alleen het geval is voor de groepen die hoog en die laag op de sociale ladder staan. In de middengroep is het onderscheid daar niet langer significant.

3.3.2 Algemene vaststellingen PISA 2006

Voor de toelichting van de resultaten van het PISA-onderzoek zoals door de OESO in het jaar 2006 uitgevoerd, doen we een beroep op een publicatie van De Meyer (2007). Daar waar wiskundige geletterdheid in PISA 2003 het hoofddomein was dat werd gemeten, stond in PISA 2006 de wetenschappelijke geletterdheid centraal.

1) Over het algemeen blijkt dat Vlaanderen voor wetenschappelijke geletterdheid tot de groep landen behoort die heel hoge resultaten behalen. Alleen de vijftienjarigen uit Finland en Hongkong-China doen het significant beter. De prestatie in wiskundige geletterdheid is, ten opzichte van het jaar 2003, significant gedaald. Deze daling heeft te maken met het feit dat de hoogpresterende leerlingen in PISA 2006 het gemiddeld minder goed doen dan in PISA 2003 en dat terwijl de gemiddelde prestaties van de minder sterk presterende leerlingen nauwelijks is veranderd. Dat betekent meteen ook dat de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen kleiner is geworden. Voor leesvaardigheid behoort Vlaanderen (net zoals in 2000 en 2003) tot de subtop. Net zoals op de andere twee domeinen is het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen erg groot.

2) PISA 2006 bevestigt de klassieke verschillen tussen jongens en meisjes. In alle landen scoren meisjes significant beter voor “leesvaardigheid”. Voor “wiskundige geletterdheid” is het juist andersom. Voor wat betreft “wetenschappelijke geletterdheid” is het plaatje diffuser: Vlaamse jongens scoren even goed als meisjes voor wetenschappen in het algemeen, maar er zijn verschillen aan te wijzen op het niveau van de subschalen en de kennisdomeinen.

3) Wanneer we het prestatieverschil tussen de sterke en zwakke Vlaamse leerlingen bekijken, dan kan men onder meer het volgende vaststellen:

a) Het prestatieverschil tussen de sterke en zwakke Vlaamse leerlingen bij “wetenschappelijke geletterdheid” is kleiner in vergelijking met een gemiddeld OESO-land alsook met de spreiding bij de andere PISA-domeinen in Vlaanderen.

b) Wanneer er wordt vergeleken met de resultaten uit PISA 2000 en 2003, dan ziet men dat de impact van de sociaal-economische status nog steeds apert is en dat deze nog steeds niet afneemt. Dat staat in schril contrast met de situatie van een gemiddeld OESO-land.

c) Zowel geboorteland als thuistaal hebben een belangrijke invloed op de score van een leerling. Van alle OESO-landen hebben de Vlaamse autochtone leerlingen bij het domein “wetenschappelijke geletterdheid” de grootste voorsprong op de tweedegeneratieleerlingen (cf. leerlingen die zelf in Vlaanderen geboren zijn, maar van wie de ouders in een ander land zijn geboren). Ook ten opzichte van de eerstegeneratieleerlingen (cf. leerlingen die samen met hun ouders in een ander land zijn geboren) presteren de autochtone Vlaamse leerlingen aanzienlijk beter. Wanneer ook de thuistaal in rekening wordt gebracht, dan blijkt dat leerlingen die thuis een andere taal dan de instructietaal, een andere officiële taal of een nationaal dialect spreken, zwaar benadeeld zijn tegenover de groep leerlingen die wel één van deze talen spreekt. In Vlaanderen wordt het grootste verschil opgetekend tussen leerlingen die thuis meestal een andere taal spreken dan de instructietaal en de autochtone leerlingen.

3.4. Besluit

Ten huidige dage bestaat er behoorlijk wat vergelijkend kwantitatief onderzoek over de schoolprestaties van allochtone en autochtone leerlingen. Wat opvalt is dat de cijfers keer op keer aangeven dat de prestatieverschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in het Vlaamse onderwijs groot zijn. Over

het ganse studietraject vallen de prestaties van allochtonen (en dan vooral van de Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren) op in negatieve zin.

Reeds in het kleuteronderwijs stelt men vast dat kleuters uit de lagere sociale klassen minder snel naar het kleuteronderwijs gaan en dat deze kleuters ook vaker een achterstand oplopen. Het effect van etnisch-culturele factoren zoals nationaliteit van het kind of de taal die men thuis spreekt, blijkt evenwel geen significante rol te spelen. Anders gezegd, allochtonen doen het niet nog slechter dan autochtonen uit de lagere sociaal-economische klasse. De vraag of allochtonen het slechter doen dan deze autochtonen is een kwestie die niet altijd even duidelijk is (we komen daar nog uitgebreid op terug). Vast staat evenwel dat allochtonen te weinig in het kleuteronderwijs participeren. Dat is jammer, temeer omdat blijkt dat kinderen die niet of nauwelijks naar het kleuteronderwijs gaan, een achterstand kunnen oplopen die ze in hun verdere schoolcarrière maar moeilijk kwijt geraken.

Ook de cijfers in het lager onderwijs zijn niet ondubbelzinnig. In elk van de zes leerjaren hebben duidelijk meer niet-Belgen schoolse vertraging. Het zittenblijven en de algemene achterstand is bij hen beduidend groter. Het valt daarbij op dat het vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse kinderen zijn die het niet goed doen.

In het secundair onderwijs is de situatie wellicht het meest duidelijk. Allochtone jongeren hebben meer schoolse vertraging (i.c. meer zittenblijvers, leerlingen die in een lager leerjaar al zijn blijven zitten, leerlingen die niet op een latere leeftijd dan normaal het onderwijs aanvatten, leerlingen uit het buitengewoon onderwijs die -met vertraging-naar het gewoon onderwijs overstappen) en blijven meer zitten dan autochtonen. Allochtone jongens doen het op beide vlakken beduidend slechter dan de meisjes. Vooral de Turkse en Noord-Afrikaanse jongens vallen in negatieve zin op. Bij de allochtone meisjes wordt de grootste schoolvertraging vastgesteld bij de Turkse meisjes, terwijl de Noord-Afrikaanse meisjes dan weer de meeste zittenblijvers tellen. Allochtone jongeren, vooral Turkse en Noord-Afrikaanse jongens en meisjes, zijn oververtegenwoordigd in het BSO. Bij de jongens is dat hoofdzakelijk het resultaat van het waternalstelsel, terwijl de meisjes vooral rechtstreeks starten in het BSO. Ook de uitstroomsituatie is bij allochtone jongeren problematisch. Allochtone jongeren (vooral Turkse en Noord-Afrikaanse) verlaten vaker het secundair onderwijs zonder een diploma op zak te hebben. Dit geldt nog meer voor jongens dan voor meisjes. Tot slot valt ook op dat allochtone jongeren (vooral meisjes) minder participeren aan schoolse activiteiten en aan activiteiten die buiten het curriculum vallen.

Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de onderwijssituatie van de allochtonen in Vlaanderen behoorlijk bedroevend is. Wanneer de resultaten uit PISA 2006 worden vergeleken met de resultaten uit PISA 2000 en 2003, dan valt op dat de impact van de sociaal-economische status nog steeds apert is en dat deze nog steeds niet afneemt. Dat staat in schril contrast met de situatie van een gemiddeld OESO-land. De PISA-resultaten tonen aan dat er bovenop de impact van het studieniveau en de sociaal-economische status van de ouders, nog een bijkomende impact van etniciteit is.

4. Een overzicht van verklaringen

4.1. Inleiding

De prestatiekloof in het onderwijs en de mate waarin daarbij socio-economische en/of etnisch-culturele factoren meespelen, is geen nieuw gegeven. In alle westerse landen is immers min of meer het zelfde fenomeen vast te stellen (Nicaise, 2001). Niet verwonderlijk is dan ook dat er, over de jaren heen, heel wat verklaringen naar voren zijn geschoven (Hermans, 2002a; Opdenakker & Hermans, 2006; Duquet, et al., 2006). Deze verklaringen kunnen op verschillende manieren en op verschillende niveaus worden gegroepeerd. Dit hoofdstuk wil kort de vele verklaringen bespreken. In een eerste stuk expliciteren we het bestaan van de mogelijkheden om de verklaringen op te delen. In een tweede stuk gaan we dieper in op een aantal clusters van verklaringen.

4.2. Een verlangen naar orde in de chaos van verklaringen

Alreeds een eerste blik op de onderzoeksliteratuur leert ons dat de verklaringen voor het prestatieverschil legio zijn. Het is daarbij niet altijd even makkelijk om nog de bomen door het bos te zien. We geven hieronder drie mogelijkheden voor een opdeling. In deze publicatie zullen we voornamelijk verder werken met de tweede mogelijkheid.

1) Een eerste, algemene, opdeling van de verklaringen bestaat eruit dat men wijst op het feit dat er enerzijds verklaringen kunnen worden gegeven die zich situeren langs de kant van de vraagzijde van het onderwijs en anderzijds verklaringen die zich situeren langs de kant van de aanbodzijde van het onderwijs (Mahieu, 2002).

2) Een tweede, meer specifieke, manier om de zaken voor te stellen, is te werken aan de hand van enkele clusters van verklaringen.¹⁶ De vele

¹⁶ De clusterindeling die we hier kort introduceren, maar die we verder in de tekst nog zullen bespreken, is losjes gebaseerd op Ducquet et al. (2006). We nemen de indeling niet geheel over omdat de opsplitsing van de verklaringen voornamelijk van pragmatische aard is. Het heeft onzes inziens geen zin om de verklaringen persé uit elkaar te willen trekken als de realiteit er wellicht één is van een complexe, synergetische interactie van

verklaringen kunnen dan worden gegroepeerd op basis van een gedeelde opvatting. Wat de verklaringen binnen de cluster gemeen hebben, is de veronderstelde oorsprong van het verschil. Wanneer men er de onderzoeksliteratuur op naslaat, dan kunnen er een drietal clusters worden gemaakt. Ten eerste: de integratiecluster. De prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat allochtonen niet voldoende zijn geïntegreerd in de ontvangende samenleving. Ten tweede: de achterstandscluster. De prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat bepaalde milieus niet of nauwelijks accorderen met het schoolmilieu. Ten derde: de schoolcluster. De prestatieverschillen hebben te maken met het feit dat de school er onvoldoende in slaagt om de niet-dominante culturen harmonisch te incorporeren in de schoolcultuur, de curricula, de onderwijspraktijk en in de onderwijsstructuren. Gewoonlijk zijn het de eerste twee clusters die naar voren worden geschoven. Wat daarbij opvalt is dat ze er beide van uitgaan dat bepaalde groepen blijkbaar niet in staat zijn om zich aan te passen aan de geplogenheden van het westerse onderwijs. De verantwoordelijkheid wordt ergo éénduidig bij de allochtonen (en/of bij de autochtonen uit de lagere sociaal-economische milieus) gelegd. De derde cluster daarentegen verlegt de culpabiliserings-scope. De prestatiekloof is niet (alleen) het (mogelijke) gevolg van bepaalde aanpassingsproblemen. Er moet ook worden nagegaan of het onderwijs wel zelf voldoende is aangepast aan de realiteit van een diverse schoolpopulatie.¹⁷ We zouden hier kunnen gewagen van de term "systemische integratie". Integratie is niet alleen een kwestie van het nagaan of en hoe allochtonen aangepast zijn aan de nieuwe samenleving. Integratie veronderstelt ook een onderzoek naar de mate waarin instellingen (zoals bijvoorbeeld het onderwijs) kunnen omgaan met de behoeften van de zich continu veranderende samenleving.

In een volgend hoofdstuk zullen we deze drie clusters summier voorstellen. In de rest van deze publicatie gaan we dan voornamelijk in op de derde cluster.

3) Een derde manier waarop we één en ander kunnen voorstellen is door te wijzen op het bestaan van verschillende verklaringsniveaus. Interessant hierbij zijn de verschillende realiteitsniveaus die door het kritisch realisme worden besproken, namelijk het empirische, het actuele/feitelijke en het reële (oftewel het transactuele) niveau (Clycq, 2007). Eerder dan van elkaar te zijn

beïnvloedende factoren (Hermans, 2002a).

¹⁷ Met dank aan Bosswick Wolfgang die tijdens het Internationaal Expertenseminarie dat op 25 november door het Steunpunt Gelijkekansenbeleid werd georganiseerd op het belang van de "systemische integratie" wees.

afgezonderd, overlappen deze drie niveaus elkaar ten dele. Het eerste niveau impliceert de directe en waarneembare wereld (cf. ervaringen, indrukken, percepties). Het tweede niveau wijst op het diepere niveau van de realiteit (cf. evenementen, toestanden die in tijd en ruimte bestaan). Aldaar speelt zich de werking van concrete causale mechanismen af alsook de reproductie van gebeurtenissen (los van het feit of deze kunnen worden waargenomen of niet). Het derde niveau tenslotte is het diepste werkelijkheidsniveau (cf. meer duurzame structuren, generatieve mechanismen, krachten, tendensen). Het diepe niveau bepaalt de evenementen en de toestanden die op het empirische niveau kunnen worden geobserveerd. In dit derde niveau bestaan de causale mechanismen en daar kunnen ze potentieel geactiveerd worden (Clycq, 2007). Laten we dit illustreren met een voorbeeld (we baseren ons op Clycq, 2007). Het kost weinig moeite om empirisch vast te stellen dat bepaalde groepen (cf. de etno-culturele minderheden en/of de arbeidersklassejongeren) een achterstand hebben in het onderwijs. Dit is het eerste niveau. Deze achterstand kan, via empirisch onderzoek makkelijk worden vastgesteld. In het eerste deel van deze publicatie hebben we bijvoorbeeld een summier beeld geschetst van deze prestatiekloof. Op het tweede niveau kan zoiets als het migratiegebeuren gesitueerd worden. Door de migratie komen nieuwkomers (vaak) terecht in een samenleving waarin een andere taal wordt gesproken. Door het feit dat ze de taal niet machtig zijn, kunnen ze een achterstand oplopen in het onderwijs. De lezer begrijpt dat het voornamelijk op dit (oppervlakkige) niveau is dat de eerste twee clusters (integratiecluster en achterstandscluster) zich afspelen. Er wordt immers uitgegaan van het gegeven dat het de (etno-culturele) eigenheid is van de minderheidsgroepen of van bepaalde socio-economische klassen die ervoor zorgt dat er (op empirisch niveau) een prestatiekloof valt waar te nemen. Op het derde, dieperliggende, niveau wordt gezocht naar machtsmechanismen die hun invloed uitoefenen op de onderwijsprestaties en op het menselijk actorschap. De moeilijkheid hierbij is dat die mechanismen niet direct waarneembaar zijn (Clycq, 2007). Clycq (2007) geeft aan dat, om ze te ontdekken, niet alleen het geloof in het bestaan ervan nodig is, maar tevens ook de wil om naar deze processen op zoek te gaan. In deze publicatie wordt voornamelijk gefocust op dit derde, dieperliggende, niveau. De motivatie om ons op dat niveau te richten vonden we onder meer bij Jungbluth (2003a: 149): "Vooraf die kenmerken van de onderwijsinrichting die bijdragen aan kansenongelijkheid, zullen in de regel onbewust vorm krijgen (of gehandhaafd blijven uit het verleden), terwijl kenmerken van de onderwijsinrichting die kansenongelijkheid juist bestrijden, eerder bewust gekozen zullen worden (in al dan niet gemeentelijk gecoördineerd schoolbeleid)."

4.3. Een blik op de verklarende onderzoeksliteratuur

4.3.1 Het genetisch dispositief als verklaring

Het onderzoek naar de onderwijsloopbaan van etnische minderheden kent een lange traditie. Doorheen de tijd hebben zich dan ook verschillende verschuivingen voorgedaan met betrekking tot de mogelijke verklaringen voor de waargenomen verschillen tussen de schoolse prestaties van allochtone en autochtone jongeren (Hermans, 2002a; Opdenakker & Hermans, 2006, Duquet, et al., 2006).

In het begin van de voorbije eeuw ging de aandacht in hoofdzaak uit naar de (vermeende) lagere intelligentie van bepaalde groepen (Hermans 2002a; Opdenakker & Hermans, 2006; Duquet et al., 2006). De slechtere onderwijsprestaties van deze groepen zouden terug te voeren zijn tot het genetisch dispositief. Dat wil zeggen dat de zwakkere schoolprestaties van mensen met een vreemde origine te wijten zijn aan de lagere intelligentie. Deze lagere intelligentie zou dan weer volledig genetisch bepaald zijn. De vraag is natuurlijk of dat inderdaad zo is. Het vraagstuk of de menselijke verstandelijke vermogens aangeboren zijn of worden aangeleerd, is een oud vraagstuk en in eerste instantie wellicht ook vooral een filosofisch-ethisch vraagstuk. Zo laat de geschiedenis van de westerse filosofie zien dat er altijd al een tegenstelling is geweest tussen aan de ene kant het empirisme en aan de andere kant het nativisme (Jansz, 1999). Deze tegenstelling komt erop neer dat de empiristen beweren dat de mens als een onbeschreven blad ter wereld komt dat dan in de loop van de ontwikkeling door zintuiglijke prikkels wordt volgeschreven. De nativisten daarentegen gaan uit van het bestaan van aangeboren ideeën; dat wil zeggen dat zij ervan uitgaan dat de mens van nature beschikt over enkele aangeboren verstandelijke vermogens (Jansz, 1999; Pinker, 2003). Deze tegenstelling, ook wel eens het "nature-nurture-debat" genoemd, weerspiegelt zich bij uitstek in de vraag naar de intelligentie: is deze aangeboren of is deze het product van een "juiste" omgeving? Het antwoord op deze vraag is niet gratis omdat de consequenties groot kunnen zijn. Als bijvoorbeeld blijkt dat intelligentie alleen maar het gevolg is van de genen, dan zal de poging om de resultaten van de leerlingen in het onderwijs op te krikken bij voorbaat een mislukking zijn. Als echter zou blijken dat intelligentie het gevolg is van de omgeving, dan lijkt het evident dat er moet worden geïnvesteerd in prestatieverbeterende modaliteiten. In de loop van de geschiedenis is er een slingerbeweging tussen deze beide stellingen vast te stellen (Jansz, 1999; Pinker, 2003). Niettemin bestaat er thans een consensus in psychologische,

antropologische en sociologische kringen dat er geen evidentie voor handen is voor het gegeven dat de achterstand van allochtonen (enkel maar) genetisch zou bepaald zijn (Opdenakker & Hermans, 2006). Uit onderzoek van Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) blijkt bijvoorbeeld dat het in eerste instantie de kinderen van de leerkrachten zijn die de beste schoolresultaten behalen. Hoeft het gezegd dat de leerkrachten diegenen zijn die er het best in slagen om hun kinderen thuis te voorzien van het, voor de prestaties op school, meest stimulerende milieu? Thans is dus duidelijk dat intelligentie (net zoals trouwens alle andere menselijke eigenschappen en vaardigheden) het product is van zowel erfelijke factoren én van omgevingsfactoren (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Deze consensus, zo stelt Hermans (2002a: 22) "gaat terug op recente wetenschappelijke bevindingen, maar wellicht ook op een ideologie die geen fundamentele biogenetische verschillen tussen samenlevingen en groepen erkent of ze tenminste niet relevant vindt zolang het tegendeel niet is bewezen. Het feit echter dat er weinig overeenstemming bestaat over de definitie van intelligentie en over de wijze waarop intelligentie gestructureerd is, alsook het feit dat intelligentietests niet alleen biogenetische verschillen meten, maar ook verschillen in cultuur en socialisatie bemoeilijkt deze vraagstelling." Onderstrepen we nog even het belang van deze bevinding. Wanneer Vlaams onderzoek het volgende concludeert, namelijk "dat kinderen van anderstalige ouders al erg vroeg in hun ontwikkeling (vóór de aanvang van de leerplicht!) over minder cognitieve vaardigheden beschikken dan hun autochtone leeftijdsgenoten" (Opdenakker & Hermans, 2006: 56), dan mag dat niet worden begrepen als zijnde een aanwijzing voor een bij de allochtonen aangeboren intellectuele zwakte.

4.3.2 Drie clusters van verklaringen

In de jaren '60 van de voorbije eeuw werd de verklaring voor het grote verschil in de onderwijsprestaties voornamelijk gezocht in de linguïstische en in de culturele eigenschappen van de minderheidsgroepen (Hermans, 2002a; Duquet, et al., 2006). Met het ontstaan van grootschalige kwantitatieve studies kregen geleidelijk twee hypothesen steeds meer aanhang. In de Verenigde Staten maakte voornamelijk de integratiehypothese opgang, terwijl in Europa vooral de achterstandshypothese centraal stond (Duquet, et al., 2006). Daar waar de integratiehypothese de oorzaak in de rol van culturele continuïteit en het etnisch conflict zoekt, belicht de achterstandshypothese voornamelijk de bepalende invloed van het sociaal-economisch milieu alsook van enkele persoonlijkheidskenmerken (Duquet, et al. 2006). Infra bespreken we eerst deze

twee clusters. Daarna zullen we het hebben over een derde cluster (cf. onderwijscluster).

4.3.2.1 Integratiecluster

In een eerste cluster van verklaringen wordt de focus gelegd op de mogelijk nadelige gevolgen van aanpassingsproblemen die migranten ervaren wanneer ze naar een nieuwe samenleving komen. De minder succesvolle schoolloopbanen van allochtone leerlingen wordt dus gekoppeld aan de botsing van de eigen (herkomst)cultuur met de heersende autochtone cultuur. Los van de vraag of dit beantwoordt aan de realiteit, leidt dit tot de hypothese dat allochtone leerlingen van de tweede generatie het beter doen dan deze van de eerste generatie. Dit omdat zij al meer bekend zijn met de autochtone cultuur en minder gericht zijn op de cultuur van het land van herkomst. Allochtonen die zich richten op de autochtone cultuur, zouden het beter doen dan die allochtonen die zich teveel terugtrekken in hun eigen etnische cultuur (Duquet, et al., 2006). Uit onderzoek blijkt inderdaad dat succesvolle allochtone leerlingen diegenen zijn die vaker contact hebben met autochtone leeftijdsgenoten (Ducquet, et al., 2006). Op zich is dat echter onvoldoende om te beweren dat contact met autochtonen een noodzakelijke voorwaarde is voor goede schoolprestaties. Men kan immers de vraag opwerpen hoe de causaliteitspijl is georiënteerd. "Leiden meer autochtone contacten tot een meer succesvolle schoolloopbaan of leidt een succesvolle schoolloopbaan (en dus het volgen van hogere onderwijsvormen) tot meer autochtone contacten (want vaker autochtone klasgenoten?)" (Duquet, et al., 2006: 47).

Wat er ook van zij, zeker is dat van allochtonen wordt verondersteld dat zij, willen zij het in het onderwijs goed doen, voor een stuk hun etnische identiteit ontkennen (Van der Veen, 2001 aangehaald in Duquet, et al., 2006). Dat is echter niet evident. Uit heel wat literatuur blijkt bijvoorbeeld dat veel allochtone ouders van hun kinderen blijven verwachten dat ze schatplichtig blijven aan hun herkomstcultuur (Timmerman, 1999 & 2002; Ducquet, et al., 2006; Krols, Van Robaeyns & Vranken, 2008; Clycq, 2006 & 2007; Hermans, 2002b). Dit maakt het voor de leerlingen somtijds erg moeilijk: enerzijds voelen ze aan dat ze, om te kunnen scoren in het onderwijs, hun afkomstcultuur moeten verloochenen, terwijl ze nu net door hun ouders de boodschap krijgen dat ze zich primair moeten richten op het land van herkomst. Niet toevallig wijst onderzoek van Van der Veen (2001, aangehaald in Duquet, et al., 2006) dan ook aan dat leerlingen wiens ouders sterk gericht zijn op het land van herkomst over het

algemeen minder succesvolle schoolloopbanen hebben dan die leerlingen wiens ouders een zekere afstand hebben aangenomen ten opzichte van de herkomstcultuur. In het verlengde kan men ook zeggen dat wanneer allochtonen thuis de Nederlandse taal spreken (mogelijk een indicatie voor de mate waarin men al dan niet gericht is op het gastland), zij het dan op school ook beter doen dan die allochtonen die thuis geen Nederlands praten. Duquet, et al. (2006) stellen dat deze conclusie evident lijkt doch empirisch niet steeds bevestigd wordt. Taalproblemen worden in het onderwijs doorgaans beschouwd als één van de belangrijkste oorzaken van onderwijsachterstand. Nederlands spreken kan in Vlaanderen een deel van de verschillen verklaren in schoolsucces tussen allochtonen en autochtonen. Niettemin blijkt het belang minder groot te zijn dan men doorgaans denkt. Taalproblemen lijken eerder gerelateerd te zijn aan de socio-economische status van de leerlingen dan aan de etnische achtergrond. Zowel allochtone als autochtone leerlingen uit lage socio-economische milieus hebben problemen met de schoolse taal (Meijnen, 2001; Laevers, 2004, aangehaald in Opendakker & Hermans, 2006)

We kunnen hier in één beweging ook wijzen op het belang van de genderrolopvattingen. Hoe traditioneler die opvattingen zijn (cf. meisjes worden verondersteld huisvrouw te worden, terwijl jongens worden aangemoedigd om goede resultaten te halen), hoe moeilijker meisjes het zullen hebben (Duquet, et al., 2006).¹⁸ Het gevolg laat zich raden: heel wat Turkse meisjes kijken bijvoorbeeld naar het onderwijs als naar een middel om te ontsnappen uit de traditionele rolpatronen (Timmerman, 1999; Timmerman, 2002).

4.3.2.2 Achterstandscluster

Een tweede cluster van verklaringen beschouwt de problematische schoolloopbanen van allochtone jongeren als een gevolg van het gemiddeld

¹⁸ Recent onderzoek toont aan dat het verschil tussen autochtone ouders en allochtone ouders, oftewel tussen een verlangen naar autonomie en een verlangen naar conformisme, vermindert. Autonomie wordt ook voor allochtone gezinnen belangrijker. "De meeste allochtone ouders streven naar een minder afstandelijke en meer open relatie met hun kinderen, in vergelijking met de relatie die zijzelf vroeger met hun ouders hadden. De opvattingen van allochtone ouders laten zien, dat autonomie en conformisme naast elkaar in de opvoeding kunnen voorkomen. Ook laat onderzoek zien dat allochtone ouders doorgaans meer belang hechten aan prestatiegerichtheid. Veel allochtone ouders zijn doordrongen van het belang van een goede opleiding voor hun kinderen, en in toenemende mate gelden hun ambities óók voor meisjes" (Onderwijsraad, 2005: 21-22).

lager sociaal-economische ouderlijk milieu. Deze hypothese, de achterstandshypothese, gaat ervan uit dat indien allochtone jongeren afkomstig zouden zijn uit gelijkaardige sociaal-economische milieus als de autochtone jongeren, zij tot gelijkaardige schoolloopbanen zouden in staat zijn (Duquet, et al., 2006). Uit heel wat onderzoek blijkt inderdaad dat ouders van allochtone leerlingen lager opgeleid zijn, vaker niet werkend zijn en vaker tewerkgesteld zijn in de lagere beroepsklassen en/of functies (Duquet, et al., 2006). Het gevolg is dat deze jongeren de nodige ondersteuning en het culturele kapitaal missen om hun studies tot een goed einde te brengen. Dit komt onder meer tot uiting in het gebruik van een taal die weinig of geen affiniteit heeft met de taal die op school wordt gebruikt; in attitudes en omgangsvormen die anders zijn dan deze die op school worden gewaardeerd; in het gebrek aan een leescultuur in het gezin; in het gebrek aan communicatieve competentie; in het gebrek aan bekendheid met en het aanvaarden van routines en (gedrags)regels die op school gebruikelijk zijn; in het gebrek aan ouderlijke kennis over het Vlaamse onderwijs; in het tekort aan ouderlijke betrokkenheid bij de schoolloopbaan van het kind; in het gebrek aan ouderlijke onderwijskennis (Opdenakker & Hermans, 2006).

Of het inderdaad zo is dat de zwakke onderwijsprestaties van allochtonen niet te wijten zijn aan hun etnische herkomst, maar wel aan hun sociaal-economische omstandigheden, daarover bestaat nogal wat discussie. Caremans, Mahieu & Yildirim (2004) stellen dat de centrale vraag in verband met de positie van allochtone leerlingen in het onderwijs niet de vraag is naar de definitie van wie allochtoon is en wie niet, gezien er aan deze vraag een veel belangrijkere vraag voorafgaat, met name de vraag of het gebrek aan kansen van allochtonen in het onderwijs alleen een probleem van sociaal-economische kansarmoede is of dat er wel degelijk iets meer aan de hand is. Onze literatuurstudie kon een drietal kampen onderscheiden. Een eerste kamp bevat onderzoekers die stellen dat allochtonen te vergelijken zijn met autochtonen die zich in een zelfde lage socio-economische situatie bevinden. In een tweede kamp zitten onderzoekers die beweren dat allochtonen, in vergelijking met de autochtonen uit de lagere sociaal-economische milieus, nog slechter af zijn. Een derde groep onderzoekers stelt tenslotte dat allochtonen nu net beter af zijn dan die specifieke autochtone groep. Laten we de drie kampen kort overlopen.

Opvatting 1 (geen prestatieverschil). Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) wijzen erop dat allochtonen (in het basisonderwijs) te vergelijken zijn met autochtonen in lage sociaal-economische omstandigheden. "Onze analyse

suggereert, dat migrantenkinderen in het basisonderwijs eerder omwille van hun sociaal-economische positie achtergesteld raken dan omwille van taal- of culturele discriminatie" (Groenez, Van den Brande & Nicaise, 2003: 56). Het onderzoek van Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) in verband met de resultaten van PISA 2003 stelt dat de slechte resultaten van de allochtone leerlingen (van de tweede generatie) op de eerste plaats moeten worden verklaard door hun sociale status (studieniveau van de ouders en hun beroepssituatie), en niet door hun etnische afkomst of hun moedertaal.¹⁹ "In het Franstalig onderwijs zijn er geen significante verschillen die verband houden met het land van herkomst. In Vlaanderen verklaren de factoren die verband houden met de nationale origine een beduidend maar nog steeds beperkt deel van de verschillen in resultaten tussen de autochtone Vlamingen en de Noord-Afrikaanse of Turkse leerlingen. Wanneer we, om het schoolsucces in de PISA-steekproef voor Vlaanderen te meten, kijken naar het percentage leerlingen die in het ASO zitten, autochtone versus allochtone leerlingen, dan verdwijnt de netto-impact van de etnisch-culturele en de taalachtergrond zelfs volledig!" Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007: 38-39).

Opvatting 2 (allochtonen scoren zwakker). Hoger hebben we reeds duidelijk gemaakt dat de onderzoekers die de PISA-resultaten onderzochten de mening zijn toegedaan dat allochtonen slechter af zijn dan autochtonen uit vergelijkbare sociaal-economische situaties. Ook het onderzoek van Groenez, Van den Brande & Nicaise (2003) stelt dat Maghrebijnse jongeren significant méér achterstand hebben in het secundair onderwijs en significant meer doorverwezen worden naar het TSO of BSO. Ook Caremans, Mahieu & Yildirim (2004) accentueren dat uit vergelijkende testsituaties die de sociaal-economische kenmerken van leerlingen incalculeren, blijkt dat allochtone leerlingen bovenop hun ongunstige uitgangspositie van kansarmen een supplementaire handicap hebben ten gevolg van taalachterstand en culturele marginalisering. Andere auteurs die dezelfde stelling hard maken zijn Cantillon, Heremans en Frooninckx. Laten we hen even aan het woord.

¹⁹ Terwille van de duidelijkheid: Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) spreken zich alleen uit over allochtone leerlingen van de tweede generatie – zij die dus in België geboren zijn en ouders hebben die allebei in het buitenland zijn geboren. Allochtone leerlingen van de eerste generatie (geboren in het buitenland, net zoals de ouders) bevatten ook Nederlandse jongeren uit de grensstreken die in Vlaanderen naar school gaan. Deze jongeren wegen zwaar door op de resultaten. Dit geeft een vertekend beeld.

Cantillon (in De Rynck, 2007: 12) verwoordt het als volgt: "De problematiek herleiden tot het sociaaleconomische zou een heel grote vergissing zijn. Het is ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk, en het is ook taal. Dat kleuters al beginnen met een achterstand, heeft te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen een gesloten gemeenschap. Omgaan met diversiteit, daar schort het aan."

Heremans (in De Rynck, 2007: 12) stelt het dan weer als volgt voor: "Er zijn wel degelijk ook culturele factoren, zoals de andere omgang met onderwijs en met 'spel' zoals wij dat kennen (puzzelen, blokken, de jeugdbeweging als ze wat ouder zijn...). De meeste ouders zijn zeer bezorgd om hun kinderen en geven veel liefde, maar door onkennis gebeuren er op een cruciale leeftijd dingen niet, bv. voor de ontwikkeling van de linker- en rechterhersenhelft."

Frooninckx (in De Rynck, 2007: 12) is wellicht nog duidelijker wanneer hij zegt: "Je kunt niet over Scherpenheuvel praten en Mekka niet vernoemen. Of neem een invuloefeningetje als 'de witte van...' Geen enkele allochtoon kind kan daarop antwoorden. 'Zo mooi, zo blond en zo...'? Idem. Zij hebben dat referentiekader niet. Het is een enorme uitdaging voor leraars om te zien door welke bril zo'n kind kijkt."

Opvatting 3 (allochtonen scoren soms beter). Onderzoek van Hustinx & Meijnen (2001) geeft aan dat de remmende werking van een laag tot zeer laag milieu bij allochtonen een stuk zwakker is dan bij autochtone leerlingen. Het al dan niet afkomstig zijn uit de lagere sociaal-economische regionen van de samenleving heeft dus minder negatieve gevolgen voor allochtone jongeren dan voor autochtone jongeren. Allochtone jongeren uit de lagere sociale klassen presteren beter op school dan autochtone jongeren uit diezelfde klasse. Dat kan, volgens deze auteurs, wijzen op de aanwezigheid van een zekere mate van "verborgen talent". Meijnen, Rupp & Veld (2001) stellen dat onderzoek over de invloed van de factoren sociaal milieu versus etniciteit altijd zal aanduiden dat etniciteit negatief samenhangt met de prestaties van de kinderen. Echter, wanneer de opleidingsindeling aan de onderkant sterk verfijnd zou worden (door bijvoorbeeld een uitbreiding van categorieën als maximaal basisonderwijs, enkele jaren basisonderwijs, geen basisonderwijs, etc.), dan zal hoogstwaarschijnlijk blijken dat de factor etniciteit niet meer in negatieve zin de prestaties beïnvloedt. "Wanneer niveaus van opleidingen van allochtone en autochtone ouders op een precieze manier met elkaar worden vergeleken en gelijkgeschakeld, blijken de allochtone leerlingen het zelfs beter te doen in het onderwijs" (Meijnen, Rupp & Veld, 2001: 10). Dat is ook wat Opdenakker & Hermans (2006: 63) vaststellen, met name dat er tussen allochtonen en

autochtonen met een lage SES-achtergrond nauwelijks een verschil is (en dit is zelfs in het voordeel van de allochtonen), terwijl er iets meer uitgesproken verschillen zijn tussen allochtonen en autochtonen met een hoge SES-achtergrond. In Hermans & Opdenakker (2005 bladzijde) concluderen ze: "We vonden evidentie voor de hypothese dat de etniciteit en de socio-economische status van een leerling elk een afzonderlijk effect hebben op het niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs. Indien we gelijke leerlingen (cf. gelijk voor wat betreft intelligentie, schoolse prestaties, prestatiemotivatie en opgelopen achterstand vóór het secundair onderwijs) vergelijken, dan blijkt dat allochtone leerlingen met een lage socio-economische status het niet slechter doen dan autochtone leerlingen met een lage socio-economische status wat het niveau van de eindpositie in het secundair onderwijs betreft. Daarentegen, allochtone leerlingen met een hoge socio-economische status bereiken wel een lagere eindpositie in het secundair onderwijs dan vergelijkbare autochtone leerlingen met een hoge socio-economische status."

Van der Veen (2001) stelt dat de sociaal-economische achtergrond voor Turkse en Marokkaanse leerlingen anders werkt dan voor autochtone leerlingen. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat voor veel Turkse en Marokkaanse ouders de reden voor migratie het verbeteren van hun sociaal-economische positie was. Omdat ze deze wens niet zelf hebben kunnen vervullen, hebben zij de hoop op hun kinderen gevestigd. "Allochtone jongeren zouden van thuis uit meer gemotiveerd worden om goed te presteren op school dan autochtone jongeren uit gelijkaardige sociaal economische milieus" (Duquet, et al., 2006: 44). Uit heel wat onderzoek blijkt inderdaad dat allochtone ouders veel enthousiasme aan de dag leggen om hun kinderen op onderwijsvlak te ondersteunen (Van der Veen, 2001 in Duquet, et al., 2006; Krols, Van Robayes, Vranken, 2008; Clycq, 2007). Willen helpen, betekent echter niet dat men ook effectief kan helpen (Nicaise, 2001). Maar de wil is niettemin toch aanwezig en mogelijk wordt die opgevangen door de jongeren. We mogen hier zeker ook niet de specifieke rol vergeten van een oudere broer of zus. Op het vlak van onderwijsondersteuning, nemen ze bij Turkse en Marokkaanse gezinnen soms de rol volledig van de ouders over (Hustinx & Meijnen, 2001). De positieve effecten van een broer/zus worden evenwel niet altijd gevonden (Duquet, et al., 2006).

In deze achterstandscluster kunnen we ook die verklaringen opnemen die te maken hebben met de persoonlijkheid van de leerlingen. Zulks omwille van het feit dat er kan worden beargumenteerd dat "allochtonen over specifieke persoonlijkheidskenmerken dienen te beschikken willen ze de negatieve invloed van het ouderlijke milieu overwinnen (Duquet, et al., 2006: 42-43). Onderzoek

heeft aangetoond dat die allochtone leerlingen die slagen daartoe erg gemotiveerd zijn en dat terwijl die allochtone leerlingen die niet slagen zich eerder hebben laten ontmoedigen door de vele hindernissen die ze in hun schoolloopbaan zijn tegenkomen (Duquet, et al., 2006). Zoals reeds gesteld percipiëren de Turkse meisjes bijvoorbeeld het onderwijs als een middel tot opwaartse sociale mobiliteit (Timmerman, 1999; Timmerman, 2002). Opdenakker & Hermans (2006) stellen op grond van de LOSO-databank vast dat kinderen van anderstalige ouders bij de start van het secundair onderwijs even gemotiveerd zijn als kinderen van Nederlandstalige ouders en ook qua negatieve faalangst vergelijkbare scores halen. Ze scoren daarentegen wel hoger op positieve faalangst en stressbestendigheid. Tijdens het tweede en het vierde leerjaar van het secundair onderwijs doen ze echter minder goed hun best voor school. Daarbij is het opvallend dat ze in die twee jaren wel een hoger academisch zelfconcept hebben (Opdenakker & Hermans, 2006). Mogelijk, zo gaan deze auteurs verder, speelt dit kenmerk een negatieve rol met betrekking tot de inzet van allochtone leerlingen. Immers, omdat zij zichzelf hoog inschatten voelen ze niet langer de noodzaak om voldoende hun best te doen voor school. Deze verschillen in positieve faalangst en academisch zelfconcept, zouden dus te maken kunnen hebben met verschillen in cultuur (Opdenakker & Hermans, 2006).

4.3.2.3 Schoolcluster

De eerste twee clusters leggen de oorzaak van het prestatieverschil hoofdzakelijk bij de leerlingen en bij het gezin van herkomst. Leerlingen met een allochtone afkomst en/of autochtone leerlingen die opgroeien in een sociaal-economisch zwakker milieu zouden van thuis uit onvoldoende worden gemotiveerd om goed te presteren op school, er zou een lage schoolbetrokkenheid van de ouders zijn, men zou van thuis uit niet de waarden meekrijgen die nodig zijn voor een goede aanpassing op school, men zou cultureel kapitaal missen, men zou worstelen met een taalachterstand, etc. De derde cluster ontkent deze factoren niet, maar zij voegt eraan toe dat het onderwijs er niet lijkt in te slagen om de negatieve invloed van deze elementen weg te werken omdat ze zelf (weliswaar niet per definitie moedwillig) deze invloed in haar structuur en haar praktijk bestendigt of althans niet kan ombuigen tot positieve resultaten. In feite is de school op velerlei subtiele manieren geïmpliceerd in het causaliteitsverhaal. Scherper verwoord: het negatieve aandeel van de factoren zoals die door de twee andere clusters te berde worden gebracht wordt dikwijls door het onderwijs nog versterkt. Zo zien we bijvoorbeeld dat het onderwijs voor sommige leerlingen erg demotiverend

werkt, waardoor de achterstand die bij aanvang in het onderwijs kan worden vastgesteld over de jaren heen nog toeneemt. De schoolachterstand is dikwijls een gecumuleerde achterstand (Opdenakker & Hermans, 2006; Duquet, et al. 2006). Voor veel leerlingen is de onderwijs carrière allerminst beloftevol. Zo is het quasi onmogelijk om, eens men in een laag niveau zit, nog over te schakelen naar een hoger niveau. Dat betekent dat zij die de schoolcarrière aanvangen in de B-stroom, in de praktijk zo goed als nooit meer in de A-stroom terecht komen (ofschoon dat in theorie wel degelijk mogelijk is). Het is zo goed als onmogelijk om mensen die in het beroepsonderwijs zitten nog naar het technisch of naar het algemeen onderwijs te laten overgaan. De onderwijsstructuur is daarentegen van dien aard dat men eigenlijk alleen nog maar kan "dalen". Progressie kan men de facto alleen maar maken binnen het niveau waar men is terechtgekomen. Voor allochtonen is dat heel vaak het laagste niveau, waardoor deze progressie au fond moet worden beschouwd als een stagnatie. Duidelijk mag zijn dat dit vooruitzicht alles behalve motiverend werkt. In de rest van deze publicatie willen we vooral nagaan hoe het onderwijs in het causaliteitsverhaal aanwezig is en dat op een manier die er onvoldoende in slaagt om het negatieve effect dat uitgaat van de door de twee andere clusters naar voren geschoven factoren te neutraliseren.

4.4. Besluit

Wanneer we een blik werpen op de onderzoeksliteratuur met betrekking tot het verschil in schoolse prestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen, dan blijkt alras dat er, over de jaren heen, verschillende verklaringen naar voren werden geschoven. Daar waar men in de eerste jaren van het onderzoek nog vooral teruggreep naar het genetisch dispositief, werden er later (in de jaren '60 van de vorig eeuw) meer genuanceerde verklaringen geboden. Deze verklaringen kunnen worden teruggebracht tot enkele clusters. Met betrekking tot de opdeling in clusters hebben we gezien dat er grosso modo drie coherente clusters kunnen worden geponeerd. In de eerste cluster legt men het accent op de problematiek van de integratie. De allochtonen en hun etnische afkomst accorderen te weinig met het westerse onderwijs. In de tweede cluster verklaart men de prestatiekloof door te wijzen op de lage socio-economische situatie waarin de allochtonen zich bevinden. We hebben daarbij gezien dat het onderzoek naar de vraag of etniciteit (ten opzichte van de socio-economische invloed) een bijkomende negatieve impact heeft op de schoolprestaties geen éénduidig antwoord oplevert. "Op de vraag of het in het algemeen de etniciteit dan wel de socio-economische status is die verantwoordelijk is voor de lagere eindpositie van allochtone scholieren kan geen sluitend antwoord worden

gegeven" (Tielens, 2005: 126). In een derde cluster gaat men ervan uit dat het het onderwijs zelf is dat er te weinig in slaagt om álle leerlingen op een zelfde manier van een degelijke scholing te voorzien.

Het heeft op zich niet zo erg veel zin om de discussie over de vraag wat precies de impact is van elke factor uit te spitten. Het is immers vrij evident dat zaken als de thuistaal, de etnisch-culturele identificatie van de jongeren, de etnisch-culturele identificatie van de ouders, de traditionele opvoedingswaarden, etc. een rol spelen (cf. factoren die onder de integratiehypothese ressorteren). Het is al even evident dat zaken als de socio-economische achtergrond, bepaalde persoonlijkheidskenmerken, etc. (cf. factoren die onder de achterstandshypothese ressorteren) ook meespelen. De realiteit lijkt er vooral op te wijzen dat deze factoren allen tezamen een effect uitoefenen en alzo allemaal mede verantwoordelijk zijn voor de mindere schoolprestaties van de allochtonen. "Het is de combinatie van de diverse factoren die bekeken moet worden" (Koning Boudewijnstichting, 2006: 2). De werkelijkheid getuigt met andere woorden vooral van een situatie waarin er "veel elementen in het spel kunnen zijn die een complexe synergetische en cumulatieve werking blijken te hebben" (Hermans, 2002a: 33-34).

DEEL 2

DE SOCIAAL-ETNISCHE PRESTATIEKLOOF ALS GEVOLG VAN MENSELIJKE INTERACTIES IN DE KLAS EN IN DE SCHOOL

5. Inleiding Deel 2

In de literatuur over het onderwijs wordt gesproken over “sociale reproductie” om aan te duiden dat de manier waarop de school functioneert de maatschappelijke verschillen tussen leerlingen/klassen in stand houdt. Dit hoofdstuk gaat over deze reproductie. Meer specifiek wordt de hypothese ontvouwd dat de aanwezigheid van specifieke en soms erg subtiele interacties en dynamieken binnen de klas een effect kunnen hebben op de schoolse prestaties. We starten dit hoofdstuk met een korte theoretische duiding bij het concept “sociale reproductie”. Vervolgens laten we enkele fenomenen de revue passeren. Zo bespreken we onder meer 1) de invloed van leeftijdsgenoten en conflicterende culturen binnen de klas, 2) de impact van de onderwijsideologie die aan de grondslag ligt van de huidige onderwijsrealiteit, 3) de invloed van de leerkracht op de prestaties van de leerlingen en 4) de invloed van de leerkracht op de betrokkenheid van de ouders.

6. Conceptuele inleiding: sociale reproductie²⁰

Vanaf de jaren '60 van de vorige eeuw komt de onderwijssociologie tot volle bloei. De wortels van deze discipline dateren echter van de 19^{de} eeuw. Met name Emile Durkheim (1858 – 1917), die het voor opvoeding en onderwijs niet onbelangrijke begrip “socialisatie” heeft ingevoerd, mag als één van de grondleggers worden beschouwd. Met “socialisatie” doelt Durkheim op het maatschappelijke proces waarbij de spelregels van een welbepaald sociaal systeem door de deelnemers ervan worden overgenomen, zodanig dat het systeem in haar voortbestaan wordt gegarandeerd. In dezelfde lijn ligt het “functionalisme” met onder meer Talcott Parsons (1902-1979) als belangrijke vertegenwoordiger. Het functionalisme benadert de school/het onderwijs als een institutie die via de socialisatie van waarden en normen het instandhouden van de maatschappij verzekert. Binnen die richting wordt de “school” dus als instelling voornamelijk bestudeerd vanuit haar “allocatieve” (cf. status-attribuerende) functie (Depaepe, 2004). De plaats van het toekomstig lid van de samenleving wordt met andere woorden bepaald door diens genoten scholing en door diens verworven diploma. De marxistische benadering gaat nog een stapje verder. Deze benadering stelt immers dat het onderwijs verantwoordelijk is voor de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. De school verspreidt niet enkel een technologisch-meritocratische ideologie, maar zij socialiseert bovendien ook de burger tot een passief element in de reeds bestaande orde. Kritische marxisten zoals Henri Giroux wezen daarbij op de relatieve autonomie van de bovenbouw ten aanzien van de onderbouw. Het is in deze traditie dat ook het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu moet worden geplaatst. Centraal in zijn werk staat het begrip “kapitaal” dat hij als volgt definieert: “Opgehoopte arbeid (in gematerialiseerde of ‘ingelijfde’, belichaamde vorm) die individuele actoren of groepen zich particulier, dat wil zeggen exclusief kunnen verwerven, waardoor zij zich sociale energie kunnen toe-eigenen in de vorm van verdinglijkte of levende arbeid” (Bourdieu, aangehaald in Clycq, 2007: 58). Meer specifiek onderscheidt Bourdieu drie vormen van kapitaal: het culturele kapitaal, het economische en het sociale kapitaal. Met betrekking tot het onderwijs, is voornamelijk het culturele kapitaal preponderant. Cultureel kapitaal kan in drie vormen optreden: in belichaamde vorm (cf. duurzame disposities die leiden tot het vergaren van kennis, leerattitude, etc.), in geobjectiveerde vorm (cf. cultuuroederen zoals boeken, schilderijen, etc.), in geïnstitutionaliseerde vorm

²⁰ Dit geschiedkundig overzicht is in grote mate gebaseerd op Depaepe (2004:27-30).

(cf. uitreiking van diploma's en de gevolgen van het al dan niet hebben van een diploma) (Clycq, 2007). Naar de opvatting van Bourdieu zou het onderwijs voornamelijk de habitus van de middenklasse als uitgangspunt nemen.²¹ Dat wil zeggen dat het culturele kapitaal dat in de arbeidersklassegezinnen floreert niet of nauwelijks correspondeert met de habitus die in het onderwijs centraal staat. Omdat nu de habitus die in het onderwijs centraal staat niet of nauwelijks in vraag wordt gesteld, lijkt het erop alsof de hogere onderwijscompetentie van middenklassejongeren (in vergelijking met die van de arbeidersklassejongeren) legitiem is. Men sluit met andere woorden de ogen voor de mogelijkheid dat het verschil in competentie een indicatie is voor of zelfs het product is van een bepaalde klasse die er blijkbaar in slaagt om haar habitus institutioneel op te dringen en dat op een zulkdanige manier dat ten leste ook de onderdrukte klasse gelooft dat het verschil legitiem is. Mensen die niet slagen in het onderwijs, zien dit falen als hun eigen schuld en velen proberen dan ook niet meer om via het onderwijs hogerop te geraken. De enkelingen van lagere afkomst die echter wel succesvol zijn in het onderwijs en die wel carrière maken worden dan gezien als uitzonderingen op de regel die de mythe van de gelijke kansen voor iedereen bevestigt (Hermans, 2002a). Bourdieu beschouwt het opleggen van de belangen van de heersende klassen door middel van de school als een vorm van symbolisch geweld. Meer of minder cultureel kapitaal is afhankelijk van de afstand van het individu tot de dominante groep en het is deze afstand die de toegang tot het onderwijs en derhalve ook de socialisatie van de groep of de klasse waartoe men behoort regelt. Op die manier re-creëert het onderwijs de hiërarchische sociale verhoudingen over de tijd heen. Klassen en scholen zijn op dezelfde wijze gestructureerd als de maatschappij waardoor ze de sociale ongelijkheid reproduceren. Anders gezegd: leerlingen van lage socio-economische status en van culturele minderheden blijken in de klas dezelfde discriminaties te ondergaan als in het maatschappelijk leven (Hermans, 2002a). Wat volgens Bourdieu in casu wordt gereproduceerd zijn de voor- en nadelen van het behoren tot een bepaalde sociale groep.

Als deze reproductie inderdaad een realiteit is, dan wordt de emancipatorische kracht van het onderwijs structureel ondermijnd door een bepaalde dominante klasse die een andere klasse blijvend onderdrukt. Er is ten huidige dage nog

²¹ "Habitus" is een typisch concept van Bourdieu. Kortgezegd verwijst "habitus" naar het geheel van posities die individuen innemen in de verschillende maatschappelijke velden alsook op de creatieve manieren die men heeft om om te gaan met de werkelijkheid en met de verschillende keuzemogelijkheden. (Clycq, 2007).

steeds veel evidentie voor het bestaan van deze reproductie. In de rest van deze publicatie willen we daarvan getuigen. Alvast één pregnant voorbeeld. Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) merken op dat, ofschoon in de loop van de tweede en derde graad van het middelbaar onderwijs de sociale ongelijkheid in termen van het zittenblijven geleidelijk afneemt, deze in termen van de (her)oriëntering geleidelijk toeneemt. Dat betekent concreet het volgende: schoolse mislukking bij kinderen uit de lagere milieus leidt tot een oriëntering naar het TSO of BSO, daar waar schoolse mislukking bij kinderen uit de meer begoede milieus leidt tot zittenblijven eerder dan tot studieheroriëntering. Afhankelijk van het sociale milieu gaan ouders, maar ook de mensen uit het onderwijs zelf, anders om met het gegeven van schools falen bij de leerlingen. Dat is niet zonder gevolgen. Dit fenomeen, zo stellen Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) verklaart bijvoorbeeld waarom veel mensen uit het onderwijs een vertekend beeld hebben van de sociale segregatie. "De leerkrachten in het ASO krijgen vanwege de zittenblijvers de indruk dat de kinderen uit de betere milieus minder goed slagen dan de anderen, en ze vergeten dat de aanvankelijke 'achterblijvers' uit de lagere milieus intussen bij de collega's in het BSO zitten. Van de lagere milieus zien zij enkel de knapste leerlingen in hun klas, waardoor de ongelijkheid binnen het ASO beperkt lijkt. Hun BSO-collega's onderschatten wellicht op hun beurt de sociale kloof omdat hun klassen zijn samengesteld uit de doorsnee jongeren uit lagere sociale milieus en de zwaksten uit beter gesitueerde gezinnen" (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 19). Het effect van deze andere omgang in studieoriëntering leidt finaal tot een grote sociale ongelijkheid bij de doorstroming naar het hoger onderwijs. Als de keuze voor het zittenblijven of voor de heroriëntering bepaald lijkt te worden door de sociale afkomst, dan verandert op die manier selectie in sociale selectie en wordt op die manier de school een instrument dat de sociale ongelijkheden van de ene generatie op de andere reproduceert (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).

Belangrijk om te benadrukken is dat deze sociaal-culturele reproductie die in en door middel van de school plaatsvindt, een reproductie is die nauwelijks opvalt gezien ze "achter de individuele prestaties van kinderen schuilgaat die door hun begaafdheden bepaald lijken te worden" (Pols, 1997: 276). Kinderen uit de overheerste klassen leveren door hun sociaal-culturele achtergrond over het algemeen minder hoog gewaardeerde prestaties en zij hebben daardoor een minder succesvolle schoolcarrière dan de kinderen uit de heersende klassen. De school kan er verkeerdelijk vanuit gaan dat deze mindere prestaties te maken hebben met de intrinsieke begaafdheid. Op die manier wordt het verschil gelegitimeerd waardoor de school makkelijk de ongelijkheden kan gaan reproduceren. Dit is een hardnekkige kwaal, temeer omdat ze stoelt op bepaalde

opvattingen, beelden, concepties, stereotypen, etc. Emanciperend onderwijs veronderstelt daarom op elk niveau, op elke plaats en op elk moment een onbevangen blik op alle leerlingen. Dat dit echter geen evidentie is, mag blijken uit de volgende hoofdstukken.

7. De invloed van leeftijdsgenoten en groepen

7.1. Inleiding

De "social identity theory" (Tajfel & Turner, 1986 aangehaald in Brehm, Kassin & Fein, 1999 en in Sierens, 2007) stelt dat mensen bij een groep willen horen en dat zij deze groep zullen willen omlijnen in contrast met een andere groep. Wanneer nu de situatie van dien aard is dat de groeps grenzen impermeabel en dus stabiel zijn of althans zo worden gepercipieerd, dan zullen individuen zich volgens de gedeelde kenmerken (bijvoorbeeld de gedeelde etnische identiteit) nadrukkelijk willen profileren (Verkuyten & Thijs, 2004). De betrachtning van dit hoofdstuk is van tweeërlei aard. Enerzijds willen we wijzen op de impact van groepen en peers. We onderzoeken hoe schoolprestaties mogelijk kunnen worden beïnvloed door complexe dynamieken waarin peers, groepen, leerkrachten en (conflicterende) culturen hun deel opeisen. Anderzijds gaan we na waarom heterogeniteit in de klas aanbevelenswaardig is.

7.2. Culturele conflicten en discontinuïteiten

Wanneer het schoolse falen van allochtonen in verband wordt gebracht met een opvatting die de cultuur van herkomst centraliseert, dan vallen er grosso modo twee visies te onderscheiden. Enerzijds is er het perspectief van de culturele deprivatie oftewel het cultureel deficit, anderzijds is er het perspectief dat het cultureel verschil belicht (Opdenakker & Hermans, 2006). De eerste theorieën, zij die uitgaan van de culturele deprivatie, stellen dat kinderen uit sommige culturen onvoldoende in aanraking komen met de culturele patronen die nodig zijn om goed op school te kunnen functioneren (Hermans, 2002a; Opdenakker & Hermans, 2006). Bepaalde culturen zouden een gebrek aan schooltraditie hebben. Dat wil zeggen dat zij onvoldoende aandacht spenderen aan communicatie, dat zij een onvoldoende aanbod hebben aan boeken en speelgoed in de thuissituatie, dat zij het kind onvoldoende adequaat ondersteunen, dat zij het kind onvoldoende stimuleren tot het ontwikkelen van een hoge prestatiemotivatie, dat zij het kind teveel simpelweg voor de televisie zetten, etc. Deze ouders zouden er ook andere gedachten op nahouden met betrekking tot het onderwijs (Hermans, 2002a; Opdenakker & Hermans, 2006, Ducquet, et al. 2006). Onderzoek van Pels (1999, aangehaald in Hermans, 2002a) toont bijvoorbeeld aan dat Marokkaanse ouders zich in hun opvoeding voornamelijk richten op het disciplineren van de kinderen, op het modelleren naar het volwassen mannelijk of vrouwelijk ideaal, op het memoriseren, op het

vormen naar morele principes en op het stimuleren van relationele en sociale vaardigheden. Elementen die belangrijk zijn voor de Nederlandse ouders zoals zelfexpressie, individuele ontwikkeling, vindingrijkheid en spel, zouden Marokkaanse ouders minder waarderen.

Dit soort onderzoek is zonder twijfel erg nuttig en interessant om de concrete opvattingen en visies van allochtonen scherp te krijgen. Niettemin mag het niet bij dit soort van onderzoek blijven. Immers, is het niet evident dat andere culturen anders zijn en is het niet al even evident dat zij uitgaan van andere ideeën, opvattingen? De vraag is niet alleen of dat het geval is en in welke mate dit het geval is, de vraag moet ook zijn in welke mate het onderwijs met dit verschil rekening kan en wil houden. De tweede groep theorieën, zij die spreken over een cultureel verschil, zijn dan ook een stuk interessanter omdat zij in rekening brengen dat de twee culturen (cultuur van herkomst en westerse schoolcultuur) met elkaar in conflict kunnen treden waardoor er een negatieve spiraal kan ontstaan. Wat deze theorieën dus aanvoeren, is een dynamisch aspect van conflict en discontinuïteit tussen culturen onderling. Ter illustratie zouden we kunnen wijzen op onderzoek van Hermans (2002b). Uit zijn onderzoek kwam onder meer naar voren dat Marokkanen in België het gevoel hebben dat ze niet worden aanvaard door de autochtone samenleving. Dit gevoel is een gevolg van de (arbeidsmarkt)discriminatie, van de eerder negatieve houding van een groot deel van de bevolking en van het (voor allochtonen negatieve) politieke discours van bepaalde politieke partijen. Het gevoel dat men niet aanvaard wordt, kan repercussies hebben voor zover men zich zal afzetten tegen de autochtone samenleving. Dit afzetten kan ondermeer vorm krijgen in ambivalent gedrag ten opzichte van wat er door het westerse onderwijs wordt verlangd.

Laten we even stilstaan bij de gevolgen van het feit dat er in de school aspecten van conflict en discontinuïteit kunnen meespelen. De basis van waaruit we dus vertrekken is de evidente vaststelling dat elke cultuur zijn eigenheid heeft en dat het deze eigenheid is die problematisch kan zijn voor zover de verschillen in communicatiestijlen, leerstijlen en culturele waarden tot gevolg kunnen hebben dat personen elkaars houding en gedrag verkeerd gaan interpreteren (Hermans, 2002a). Het is bijvoorbeeld voor de (westerse) leerkracht niet altijd makkelijk om open te staan voor bepaalde attitudes van allochtone jongeren (bijvoorbeeld de machismo-instelling van Marokkaanse jongeren) en voor bepaalde gewoonten en waarden van culturele minderheden (bijvoorbeeld andere eet- en

kledingsgewoonten) (Hermans, 2002a).²² Dit kan tot spanningen leiden tussen leerkracht en leerling. Daarenboven zal een leerling die het gevoel heeft dat hij niet wordt gewaardeerd, nog weinig enthousiasme aan de dag willen leggen om zijn schoolse prestaties en motivatie op te drijven. De kans is eerder reëel dat hij zich zal afsluiten en zich zal terugtrekken in een oppositionele attitude (Opdenakker & Hermans, 2006). Lapidair gesteld: de aanwezige gevoeligheid bij leerlingen voor signalen van onbegrip kan leiden tot de zich versterkende dynamiek van conflict en oppositie die finaal uitmondt in een "je m'en fous"-attitude. Daarbij wordt het tegemoet komen aan die aspecten die de leerkracht belangrijk vindt, zoals aandacht, toewijding op school, prestatiedrang, etc. dan beschouwd als een soort van verraad tegenover de eigen identiteit (Ogbu, 1990). Deze nihilistische attitude kan mede onder druk van leeftijdsgenoten nog versterkt worden. Het zijn immers vaak de leeftijdsgenoten die er over waken dat men zich niet teveel associeert met de meerderheidsgroep (De Vos, aangehaald in Hermans, 2002a). In een volgende paragraaf gaan we daar wat dieper op in.

7.3. Leerlingen zijn gericht op leerlingen

Steven Pinker, vooraanstaand cognitief en evolutionair psycholoog, schrijft in het voorwoord van *Het misverstand opvoeding* van Judith Harris (1999), dat hij de lezing van haar werk als één van de hoogtepunten in zijn loopbaan beschouwt. Ofschoon de hoofdstelling van Harris, namelijk dat voor de ontwikkeling van het kind, naast de genen voornamelijk de sociale groep van het kind van belang is, controversieel is, slaagt zij niettemin met verve in het aannemelijk maken van deze stelling.

Kinderen zouden er, volgens Harris (1999), niet naar streven om (betere) imitaties te worden van volwassenen (i.c. hun ouders). In bepaalde mate zijn ze zelfs immuun voor de verwachtingen van hun ouders. Zulks komt volgens haar mooi tot uiting in het feit dat kinderen hun negatieve houding ten opzicht van het schoolwerk niet van hun ouders meekrijgen – ouders van alle rassen en alle etnische groepen vinden een goede schoolopleiding belangrijk en zij hebben

²² De lezer begrijpt dat dit niet alleen een kwestie is die zich manifesteert binnen de tijdruimtelijke constellatie van een school, maar als zodanig ook een kwestie is die in het maatschappelijk debat over tolerantie en integratie aanwezig is. Met een boutade zouden we kunnen zeggen dat de problemen in het onderwijs een afspiegeling zijn van de problemen in de samenleving. We komen op deze gedachte in het derde deel van deze publicatie nog terug.

allen hoge verwachtingen van de schoolprestaties van hun kinderen – maar wel van hun leeftijdsgenoten. Onderzoek van Coleman uit 1988 (aangehaald in Onderwijsraad, 2005) kon reeds vaststellen dat de waarde die leerlingen aan schoolprestaties hechten, afhangt van de waarde die de vriendengroep eraan hecht.

Het is alom bekend dat jongeren de sterke behoefte voelen om te willen aansluiten bij de subgroep waarin ze zich thuis voelen (Onderwijsraad, 2005). De gerichtheid op leeftijdsgenoten is bij allochtone jongeren zelfs nog groter dan bij autochtone jongeren het geval is (Van der Veen, 2001). Vrienden zijn erg belangrijke socialisatiefiguren.²³ Daarbij valt op dat de vriendengroepen doorgaans zijn samengesteld uit leeftijdsgenoten die tot eenzelfde sociaal milieu behoren of die dezelfde etno-culturele achtergrond hebben en/of van hetzelfde geslacht zijn (Naber, aangehaald in Clycq, 2006; Onderwijsraad, 2005). Naber (aangehaald in Clycq, 2006) stelt dat er een onderscheid bestaat tussen de vriendschapsrelaties op school en die van daarbuiten. De contacten op school geven aanleiding tot etnisch gemengde vriendschappen. Daarbuiten zijn de netwerken eerder etnisch gescheiden.

Nu is deze gerichtheid op leeftijdsgenoten zowel een zegen als een vloek. Onderzoek van Crul (2000, aangehaald in Ducquet, et al., 2006), toont bijvoorbeeld aan dat leeftijdsgenoten niet alleen een negatieve, maar ook een belangrijke positieve rol kunnen spelen bij allochtone jongeren. Via de vriendengroep hebben jongeren de mogelijkheid om gemeenschappelijk ervaren problemen het hoofd te bieden. Dit kunnen conflicten met leerkrachten, ouders en andere gezagsdragers zijn, maar het kan eveneens gaan om onvrede over de eigen maatschappelijke positie (Onderwijsraad, 2005). Ze kunnen elkaar ook helpen bij huiswerk, in het geven van advies, in het bieden van ondersteuning en in het elkaar stimuleren om goed te presteren (Ducquet, et al., 2006). Dat sommige allochtone jongeren voordeel kunnen halen uit hun vriendengroep neemt echter niet weg dat deze vriendengroepen ook een negatieve invloed kunnen sorteren. Zo hebben Derks & Vemeersch (aangehaald in Ducquet, et al., 2006) aangetoond dat vooral jongens, als gevolg van genderstereotype socialisatieprocessen, vatbaar zijn voor machohoudingen. Deze onderzoekers

²³ In heel wat antropologisch, psychologisch en sociologisch onderzoek wordt de notie van "socialisatie" gebruikt. Op basis van diens literatuurstudie komt Clycq (2006: 16) tot de volgende definitie: "socialisatie is een proces waarbij een nieuw lid (meestal focust men op het kind) de waarden, normen, betekenischema's, gedragspatronen, gebruiken en centrale cultuurelementen als de taal van de gemeenschap (gezin, vriendengroepen, maatschappij,...) waarvan hij/zij deel gaat uitmaken, voor een belangrijk deel overneemt, zich eigen maakt en op een persoonlijke manier interpreteert."

hebben ook aangetoond dat dit in grote mate de sekseverschillen op het vlak van schoolvertraging tijdens het secundaire onderwijs verklaart. Uit Nederlandse studies (Luyckx 1988; Pels, 2002 aangehaald in Duquet, et al., 2006: 47) blijkt dat studenten "van Turkse en Marokkaanse afkomst vaker problematische relaties hebben met hun leerkrachten, vaker storend gedrag vertonen en dat ze vaker de regels overtreden. Mede als gevolg van problematische vriendengroepen komen veel van deze jongens in een neerwaartse spiraal terecht van spijbelen, slechte schoolresultaten en problemen op school." Dit alles resulteert in een anti-schoolse houding die het vroegtijdig verlaten van de schoolbanken zonder diploma tot gevolg heeft. De negatieve houding komt vooral voor bij jongeren die weinig kans hebben op schoolsucces en op maatschappelijke erkenning (Onderwijsraad, 2005).

De facto is er sprake van volgende vicieuze cirkel. Allochtonen ervaren onbegrip bij hun leerkrachten. Ze zoeken als gevolg daarvan nog meer contact met vrienden die dit zelfde onbegrip ervaren. Door onderlinge druk bakenen ze zich steeds sterker af als allochtone groep en creëren ze daarbij een gedeelde schoolvijandige attitude. De vriendengroepen bieden ergo de mogelijkheid tot "georganiseerd verzet" tegen de school. Dat leidt er vervolgens toe dat ze enerzijds botsen op nog meer onbegrip bij de leerkrachten en anderzijds dat ze zwakke schoolprestaties halen. Dat leidt dan weer tot... De vraag is uiteraard aan de orde hoe deze spiraal kan doorbroken worden. In de twee volgende hoofdstukken beargumenteren we dat de stimulering van diversiteit een manier is om deze spiraal reeds in de kiem te smoren.

7.4. Heterogeniteit in de klas (sociaal voordeel)

Harris (1999: 270) schrijft het volgende: "De meeste compensatieprogramma's hebben niet meer dan tijdelijke effecten op de kinderen voor wie ze bedoeld zijn en sommige hebben geen enkel meetbaar effect. Het is opvallend dat de programma's die geen meetbaar effect hebben meestal het gedrag van de ouders proberen te veranderen. (...) Voor het resultaat maakt het niet uit of de ouders wel of niet bij een programma betrokken worden. (...) Volgens mij zijn compensatieprogramma's pas effectief als ze het gedrag en de opvattingen van een hele groep kinderen veranderen. Zulke programma's hebben alleen duurzame effecten als de kinderen contact met elkaar houden, zodat ze zichzelf als groep blijven zien." Het blijkt inderdaad dat remediëringsprogramma's en gezinsinterventieprogramma's die zich focussen op de stimulering van opvoedingsvaardigheden die in bepaalde allochtone en kansarme gezinnen onvoldoende tot ontwikkeling komen, maar die noodzakelijk zijn voor het

functioneren op school, qua effect bedroevend zijn (Duquet, et al., 2006). Het belang van de ouders mag niet worden geringschat – we belichten dat in deel 3 van deze publicatie – maar au fond zal het kind er weinig baat bij hebben wanneer men alleen maar probeert de ouders te veranderen. De aandacht moet in de eerste plaats gaan naar de kinderen en naar het “gevaar” dat allochtonen zich kunnen terugtrekken in hun etnische groep als gevolg van een bepaald gepercipieerd onbegrip. Het streefdoel moet dan zijn dat ze in de klas kunnen opgaan in een grotere groep. “Naar mijn mening moet de onderwijzer de culturele verschillen tussen de leerlingen niet benadrukken (dat kunnen de ouders thuis doen), maar overbruggen. Het is de taak van de onderwijzer de leerlingen te verenigen door ze een gemeenschappelijk doel te geven (Harris, 1999: 280). Dit lijkt te stroken met wat Mahieu (2002) stelt, namelijk dat de prestaties van de leerlingen afhangt van de klascultuur, oftewel van de mate waarin de leerlingen elkaar kunnen vinden. Grosso modo zijn er volgens Mahieu (2002) twee tendenzen. Primo: wanneer de afstand tussen de cultuur van de klasgroep en die van de peergroep in de buurt toeneemt, dan zal het effect van het samen-in-de-klas zijn afnemen. Secundo: wanneer er binnen de etnische groepen minder intense groepsvorming optreedt, dan zijn er positieve effecten te verwachten van het samen-in-de-klas zijn.

Met de woorden van Harris (1999: 276) betekent dit in feite dat leerlingen met “een afwijkende sociaal-economische achtergrond, etniciteit of nationaliteit [zich] aan de meerderheid [zullen] aanpassen als ze met weinig zijn, maar als ze met zoveel zijn dat ze een eigen groep kunnen vormen, zullen ze waarschijnlijk blijven afwijken en zullen contrastwerkingen de verschillen zelfs groter maken.” Wat Harris (1999) wil duidelijk maken is dat leerkrachten allochtone leerlingen niet de kans mogen geven om zich terug te trekken in hun eigen cultuur. De leerlingen moeten *gestimuleerd* worden om op te gaan in een grotere (multiculturele) groep. We cursiveren het werkwoord “stimuleren” omdat uit onderzoek blijkt dat het feit dat een studentenbevolking divers is, nog niet automatisch impliceert dat leerlingen ook met elkaar – dus over de diversiteit heen – interageren. Het is en blijft cruciaal dat er gerichte activiteiten worden georganiseerd die aansturen op interactie tussen onderling verschillende studenten (Sierens, 2007). Dit kan onder meer door coöperatieve leerinterventies, peer tutoring, door leerlingen te vragen om verschillen aan te wijzen tussen mensen van één groep en gelijkenissen tussen mensen van verschillende groepen, etc. (Bigler, 1999). Op die manier halen de leerlingen niet alleen de onderwijskundige voordelen, maar ook de sociale voordelen van de diversiteit (Sierens, 2007). Dit accordeert met wat Mahieu (2002) besluit, namelijk dat er au fond geen garanties lijken te zijn dat desegregatie automatisch zal leiden tot betere schoolprestaties of meer gunstige inter-

etnische verhoudingen. Het is dus niet zozeer een kwestie van de leerlingen heterogeen te mengen. Het gaat veeleer om de leerlingen heterogeen te stimuleren. Dat deze stimulering meteen tot de gewenste resultaten zal leiden, is vrij illusoir. Het is immers duidelijk dat de cognitieve processen die de vorming van vooroordelen en stereotypering structureren, bijzonder krachtig en bijzonder hardnekkig zijn. "Beelden over anderen leiden een taai leven en beginnen al post te vatten bij kinderen op jonge leeftijd. Daarbij komt nog dat ethnocentrisme en houdingen van wantrouwen tegenover mensen die er anders uitzien universele, vrij constante elementen zijn in het sociaal gedrag van mensen" (Sierens, 2007: 13). Echter, de meest succesvolle aanpak om vooroordelen te bestrijden en om een positieve oriëntatie tegenover de ander te bewerkstelligen is en blijft het aanmoedigen van contact tussen leden van de diverse groepen. Allport (aangehaald in Sierens, 2007) schoof daarbij reeds in 1954 vier voorwaarden naar voren waaraan dit contact moet voldoen: (1) gelijke status, (2) gemeenschappelijke doelen, (3) samenwerking tussen groepen en ten slotte (4) steun van overheden, wetgeving of gewoonte. Op die manier worden leerlingen, in gelijke mate, geappelleerd aan hun individualiteit en kunnen leerlingen elkaar begrijpen wars van de etnische stereotypes. Alzo kan bij alle leerlingen de idee tot wasdom komen dat mensen finaal individuen zijn die via interactie met elkaar (op een creatieve manier) betekenis geven aan de objecten en subjecten van de wereld. Lapidair gezegd: men hoeft de ander niet persé te begrijpen conform diens etnische identiteit. Er zijn andere omlinjingen van iemands subject-zijn mogelijk. We komen hierop terug in deel 3 van deze publicatie.

7.5. Heterogeniteit in de klas (cognitief voordeel)

Uit onderzoek van Jungbluth (aangehaald in Terwel, 2003) blijkt dat het gemiddelde cognitieve niveau van de klas een effect heeft op de leerprestaties, bovenop de effecten van variabelen die zich op het individuele niveau afspelen. De gemiddelde capaciteiten (in casu: de non-verbale IQ-scores) van de medeleerlingen in een klas hebben een significant effect op de prestaties van een leerling in die klas (in casu op begrijpend lezen en op de Cito-eindtoets). Hoe komt dat? Het principe dat hiervoor verantwoordelijk is, is de menselijke reflex om zich met anderen (cf. de "vergelijkingsanderen") te willen spiegelen. "In deze individualistisch getinte benaderingswijze vormen de vergelijkingsanderen een passief criterium, een 'neutrale' meetlat aan de hand waarvan het individu zijn eigen prestaties kan aflezen" (Guldemond, 2005: 227). Wanneer nu de prestaties en gedragingen van deze toetsfiguren niet al te ver boven het eigen niveau liggen, dan evoceert dit een positief en motiverend

effect op de eigen prestaties. Er is echter niet alleen sprake van een passieve (vergelijkings)invloed. De groep heeft ook een actieve rol. Hofmans (aangehaald door Guldemon, 2005) accentueert bijvoorbeeld dat groepsleden met elkaar interacteren. Gegeven het feit dat niet iedereen er even sterk zal in slagen om zijn gedrag in gelijke mate in overeenstemming te brengen met de heersende normen in de groep, ontstaat er binnen elke groep een hiërarchische ordening waarbij de ene persoon veel en de andere persoon weinig aanzien zal genieten. Uit onderzoek van Guldemon (2005) blijkt nu dat de beïnvloeding hoofdzakelijk tot stand komt via de sociaal-emotionele dimensie. Dat wil zeggen dat het gedrag van kinderen die een centrale positie innemen in het netwerk van sociale relaties, richting gevend is voor het gedrag van de overige groepsleden. Geplooid naar de concrete realiteit van een klas impliceert dit dat wanneer de populaire kinderen goede leerprestaties leveren, zij met hun voorbeeldfunctie een positieve impuls geven aan de schoolvorderingen van hun klasgenoten. De vraag die dan uiteraard aan de orde is, is of de leerkracht de keuze van de vergelijkingsanderen kan beïnvloeden. Deze vraag wordt beantwoord door Guldemon (2005). Hij wijst met name op de invloed van de leerkracht op het samenstellen van subgroepen. Homogeen groeperen zou het groepseffect versterken, daar waar heterogeen groeperen dit effect nu net zou afzwakken. Anders gezegd, homogeen groeperen leidt ertoe dat de vergelijkingsprocessen binnen de klas hoofdzakelijk worden beperkt tot medeleerlingen van een vergelijkbaar prestatieniveau. Idem dito voor wat betreft de groepering volgens etnische afkomst. Het is daarom interessanter om allochtonen in groepen te mengen met autochtonen zodat ze zich ook kunnen spiegelen aan deze autochtonen. Guldemon (2005) vestigt ook de aandacht op het latente effect dat uitgaat van de leerkracht. Ook de Onderwijsraad (2005) stelt dat scholen bewust moeten omgaan met hun invloed op de mate waarin groepen elkaar ontmoeten door de indeling die zij maken in de klassen. Doordat de leerkracht groepen samenstelt, stuurt hij ook onbewust boodschappen uit. "Door toedoen van de leerkracht – degene die de niveaugroepen samenstelt en daarmee impliciet ook een symbolische boodschap afgeeft in termen van eisen en verwachtingen – ontstaan er binnen de klas als het ware subculturen die een eigen leven gaan leiden" (Guldemon, 2005: 229). Door het instellen van niveaugroepen geeft de leerkracht dus impliciet aan dat de eisen en verwachtingen niet voor elke groep dezelfde zijn. De leerlingen kunnen dit signaal opvangen en kunnen zich dan ook tevreden stellen met het leveren van prestaties die in overeenstemming zijn met hun gangbare prestatieniveau binnen de subgroep (Guldemon, 2005). Hoeft het gezegd dat dit voornamelijk voor de "zwakkere" leerlingen bijzonder negatief kan werken? We werken deze

impact van de leerkracht verder uit in een ander hoofdstuk alwaar we het begrip "Pygmalion-effect" zullen introduceren en bespreken.

Vanuit de idee dat de aanwezigheid van "zwakke" leerlingen de prestaties van de andere leerlingen niet ten goede komt, is er behoorlijk wat weerstand tegen de idee van onderwijs in heterogene klassen (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007; Sierens, 2007; Delrue, et al., 2006). Niet alleen leerkrachten, maar ook veel ouders (vooral de kansrijke ouders), zijn de mening toegedaan dat er in homogene groepen (volgens achtergrond of bekwaamheid) makkelijker en efficiënter kan worden lesgegeven (Sierens, 2007). Het is echter nog maar de vraag of heterogene klassen inderdaad alleen maar nadelen bieden (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Uit menig internationaal onderzoek, zo stelt Terwel (2003), is gebleken dat als hoog- en laagpresterende leerlingen in een zelfde klas zitten, de laagpresterende leerlingen daar de grootste winst uit puren. Onderzoek toont aan dat homogene groepen geen voordelen bieden, "althans niet voor middelmatige leerlingen en zeker niet voor zwakke leerlingen. Daar staat tegenover dat goede leerlingen er wel baat bij ondervinden. Goede leerlingen in homogene groepen presteren beter dan soortgelijke leerlingen in heterogene groepen." (Sierens, 2007: 52). Dit laatste impliceert echter niet dat heterogene groepen daarom ook slecht zouden zijn voor goede leerlingen. Het komt er feitelijk op neer dat zwakke leerlingen "extra gevoelig [zijn] voor de kwaliteit van hun leeromgeving en [zij] hebben meer te verliezen bij homogene groepen dan goede leerlingen erbij [te]winnen" (Sierens, 2007: 52). Uiteraard mag het pleidooi voor meer sociale gelijkheid (door heterogeniteit in de klassen binnen te voeren) niet uitmonden in een niveaudaling van de uitkomsten van de sterkste leerlingen. Het is dan ook belangrijk te zoeken naar strategieën waarin er voor allen een win-winsituatie mogelijk is. Bij Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) vinden we enkele van die strategieën. We plaatsen ze even op een rijtje:

- a) Er is nood aan meer voor- en vroegschoolse stimuleringsprogramma's voor sociaal achtergestelde kinderen. Deze dragen bij tot een substantiële vermindering in zittenblijven, in aantal verwijzingen naar buitengewoon onderwijs, etc.
- b) Een kwaliteitsverbetering in het basisonderwijs leidt tot een verhoging van de slaagkansen van de kinderen uit de lagere sociale klassen. Dat komt ook de andere leerlingen ten goede. Immers, als leerling is men over het algemeen beter af in een sterke klas, dan in een klas met een laag gemiddelde (Terwel, 2003).
- c) Er is nood aan de afbouw van het watervalstelsel. Deze afbouw reduceert niet alleen de sociale ongelijkheid, maar ook de versnippering van de

middelen over een veelheid van studierichtingen. Een sterk gedifferentieerd annex hiërarchisch onderwijsaanbod leidt ertoe dat leerkrachten daar (selectief) gebruik van kunnen maken. Dat wil zeggen dat men de “zwakke” leerlingen kan/zal laten afvloeien eerder dan dat men extra in hen zal/wil investeren. We komen hier in een volgend hoofdstuk, alwaar we de ideologische grondslagen van het Vlaamse onderwijs onder de loep nemen, uitvoerig op terug.

d) De idee van peertutoring (cf. de sterkere leerlingen helpen de zwakkere leerlingen) moet gestimuleerd worden. Uit onderzoek blijkt dat niet alleen de zwakkere leerling daarbij gebaat is, maar ook (weliswaar in mindere mate) de sterkere leerling.

7.6. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we de aandacht willen vestigen op het gegeven dat de perceptie van onbegrip ertoe kan leiden dat er tussen de minderheidsgroep en de meerderheidsgroep een situatie kan ontstaan waarin er sprake is van een zichzelf versterkende negatieve spiraal. We hebben daarbij vooral de rol van de leeftijdsgenoten beklemtoond. De spiraal kunnen we beschrijven aan de hand van een zestal stappen. 1) Allochtonen percipiëren onbegrip bij leerkrachten. 2) Het gepercipiëerde onbegrip leidt tot onbehagen bij de allochtonen. 2) Onbehagen leidt tot een verlangen naar identiteitsversterking die gevonden wordt bij leeftijdsgenoten die hetzelfde onbegrip percipiëren. 3) Als groep zet men zich vervolgens af tegen de meerderheidsgroep (i.c. schoolcultuur). 4) De peers waken erover dat niemand binnen de groep nog affiniteit toont met de verlangens van de meerderheidsgroep. 5) Deze “je m’en fous”-attitude leidt tot verminderde schoolprestaties. 6) Zowel de nihilistische attitude en de verminderde prestaties leiden tot nog meer onbegrip bij de leerkracht, etc. Om deze spiraal tegen te gaan is nodig dat men er te allen tijde over waakt dat leden van de minderheidsgroepen zich niet terugtrekken in een oppositionele cultuur. Dat kan door vooral te investeren in heterogene klasmilieus waarin iedereen zich aangesproken voelt. Divers samengestelde klassen bieden voordelen “voor het verloop en de uitkomsten van het leerproces: zowel de leerprestaties van achterstandsleerlingen als de sociale verhoudingen tussen groepen leerlingen varen er wel bij” Sierens (2007: 51). De meeste auteurs pareren de idee dat de aanwezigheid van “zwakke” leerlingen de prestaties van de andere leerlingen niet ten goede zou komen. Ze accentueren het belang en de meerwaarde van het werken met heterogene groepen en wijzen op de belangrijke rol die de leerkracht hierin speelt.

8. De ideologische grondslagen van het Vlaamse onderwijs

8.1. Inleiding

Wanneer we nagaan hoe het Vlaamse onderwijssysteem is gestructureerd, dan zien we dat het wordt gekenmerkt door een sterke en vroege differentiatie tussen verschillende homogene kwaliteitsgroepen en stromen (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Denken we bijvoorbeeld aan de selectie die reeds in het basisonderwijs gebeurt (door het bestaan van het “bijzonder lager onderwijs”) en aan het cascadesysteem in het secundair onderwijs. Uit onderzoek blijkt nu dat deze structurering de sociale ongelijkheid aanwakkert eerder dan dat ze die tempert (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Onderzoek kon bijvoorbeeld aantonen dat de schoolprestaties samenhangen met de gevolgde studierichting of onderwijsvorm: hoe hoger de vorm of de richting, hoe beter de prestaties (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Daarbij komt dat verschillende onderwijsvormen ook samengaan met verschillende culturele en politieke waarden en voorkeuren (Delrue, et al., 2006). Problematisch aan de idee van homogene groepen en aparte stromen is dus het feit dat de prestatiekloof tussen sterke en zwakke leerlingen in stand wordt gehouden en zelfs wordt vergroot (Sierens, 2007). De neiging tot homogenisering gaat hand in hand met de kwalificatiefunctie van het onderwijs. “Het onderwijs bereidt namelijk voor op bepaalde beroepen, leidt leerlingen door selectie en specialisatie naar bepaalde beroepen toe. Kortom, het onderwijs heeft een functie van *differentiatie*. De school brengt onderscheidingen aan tussen verschillende categorieën leerlingen (jongens, meisjes, arbeiderskinderen, middenklassenleerlingen, kansarmen, GOK-leerlingen...). Dat wil zeggen: de school sluist en sorteert leerlingen in bepaalde categorieën: goede, slechte, moeilijke, brave, de typische beroepsleerling, de drop-out, de echte collegestudent enzovoort” (Sierens, 2007: 51). In dit hoofdstuk willen we nagaan vanuit welke ideologie deze hiërarchisering tot stand komt en in stand wordt gehouden.

8.2. Meritocratisch versus egalitair onderwijs

Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) stellen dat de ongelijkheid in het onderwijs te maken heeft met het absent zijn van een duidelijke keuze voor meer egalitair onderwijs. Teveel nog is, volgens hen, het onderwijs gebaseerd op een zuiver meritocratische grondslag. We bekijken even waarom deze auteurs die mening zijn toegedaan.

Het meritocratisme stelt de individuele verdiensten (merites) voorop, in casu een combinatie van talent en inspanning. Dit meritocratisme komt tot uiting in drie principes. Deze principes zijn echter vrij makkelijk te weerleggen in het voordeel van egalitair onderwijs.

1) Het eerste principe brengt naar voren dat elkeen gelijke toegang moet krijgen tot het onderwijs volgens zijn natuurlijke aanleg. Deze aanleg wordt beschouwd als iets toevallig en aldus ook als iets dat gelijk verspreid is over de sociale klassen. Wat men derhalve nastreeft zijn geen gelijke onderwijsuitkomsten, maar wel een zekere (statistische) verdeling van mogelijke uitkomsten die voor elkeen a priori gelijk is (cf. de uitkomsten staan los van iemands sociale afkomst) (Nicaise, 2007). Van discriminatie kan dus geen sprake zijn.

De vraag is echter of die aanleg wel volledig op conto kan worden geschreven van een "natuurlijke toevalligheid". IQ blijkt bijvoorbeeld sterk te correleren met sociale afkomst. "Als je het IQ dan verheft tot objectief criterium van studieoriëntering, betonner je in feite de sociale ongelijkheid van generatie op generatie. En zo loopt de meritocratie vast in een volmaakte tegenspraak met zichzelf" (Hirtt, Nicaise & De Zutter: 74-75). Zoals we reeds in deel 1 hebben gesteld, is IQ niet alleen een biologische factor, maar wordt het ook bepaald door omgevingsfactoren. Desalniettemin wordt het IQ al te vaak meteen gekoppeld aan aanleg. Men houdt te weinig rekening met het feit dat er voor het IQ van elke leerling een prisma van omstandigheden verantwoordelijk is (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). In de praktijk is het daarbij meestal zo dat hoe groter het verschil is tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur, de leerkrachten minder rekening kunnen/zullen houden met die particuliere omstandigheden die ertoe hebben bijgedragen dat een leerling zich op deze of gene manier gedraagt. Enkele voorbeelden: concentratieproblemen kunnen het gevolg zijn van voedingstekort en vermoeidheid eerder dan dat het een indicatie is voor luiheid of gebrek aan intelligentie (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Formulegewijs zouden we kunnen zeggen dat het inzicht van de leerkracht dat er een prisma van oorzaken aan de grondslag van bepaalde schoolse prestaties ligt, omgekeerd evenredig is met de grootte van de culturele kloof tussen school- en thuismilieu.

Dit eerste principe kreeg vooral een vertaling in de leerplicht en de kosteloosheid van het onderwijs (Nicaise, 2007). "De leerplicht beperkt langs wettelijke weg de keuzevrijheid van ouders inzake onderwijsparticipatie. Op die manier vermijdt men dat jongeren uit lagere sociale milieus sneller zouden afhaken om de arbeidsmarkt op te gaan (uit economische noodzaak of omdat

hun thuiscultuur minder 'schoolvriendelijk' zou zijn). De kosteloosheid moet waarborgen dat geen enkele financiële drempel de deelname van lage-inkomensgezinnen aan het onderwijs in de weg staat" (Nicaise, 2007). Belangrijk is in te zien dat initiatieven zoals de kosteloosheid van het onderwijs, het bestaan van de studietoelagen, het invoeren van de leerplicht echter allemaal onvoldoende zijn, zolang men niet inziet dat bepaalde kinderen met een andere bagage vertrekken (cf. zwakkere woordenschat, minder hulpvaardige ouders bij huistaken, meer ziekte en stress, minder sociaal en cultureel kapitaal, etc.) (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).

2) In de meritocratische visie is het verantwoord dat er in die individuen die over een grote natuurlijke aanleg beschikken of die een grotere prestatie-inspanning aan de dag leggen meer mag worden geïnvesteerd. Ongelijke behandeling van individuen op basis van verdienste geldt dus als legitiem (Nicaise, 2007). Om de getalenteerden eruit te halen, moet er van tijd tot tijd gefilterd worden. Indien de natuurlijke aanleg en prestatiemotivatie gelijk verdeeld zijn over de sociale klassen, dan zou er geen klassenongelijkheid kunnen bestaan (Nicaise, 2001). Door het erg gedifferentieerde onderwijsaanbod, fungeert het Vlaamse onderwijs inderdaad heel vroeg al als een waar fileermes.

De vraag is echter of in het verhaal alleen maar aanleg en verdienste de hoofdrolspelers zijn. Andere factoren, die dikwijls niet naar waarde worden geschat, zoals de aanwezigheid van een netwerk of de impact van de afkomst, hebben minstens een even groot aandeel in de bereikte prestaties (Nicaise, 2001). In het meritocratisch ideaal kan iedereen, mits hard werken, zijn weg vinden. Het gevolg is dat wie zijn weg niet vindt, dit vooral aan zichzelf te danken heeft.²⁴ Wanneer de culpabilisering op die manier werkt, dan creëert dat grote frustraties temeer omdat blijkt dat hoe vroeger men de filter inschakelt, hoe sneller de sociale kloof tot uiting zal komen en hoe sneller dus ook de kansen van bepaalde leerlingen gehypothekeerd zullen worden. "Hoe vroeger de segregatie naar onderwijsvorm plaatsvindt, hoe groter de latere leerachterstand" (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 108). Men kan dan ook de

²⁴ Ook Elchardus (2002) wijst op de funeste situatie waarin individuen kunnen terecht komen wanneer het maatschappelijk klimaat meritocratisch is. Wanneer men gelooft dat iedereen gelijke kansen heeft gehad en als men daaraan de gedachte koppelt dat het individu zelf verantwoordelijk is voor wat hij met die kansen doet, dan zal het bereikte niveau (bijvoorbeeld de lage sociale eindstatus) worden gepercipieerd als zijnde het gevolg van het persoonlijk falen (Elchardus, 2002).

hypothese verdedigen dat in een meritocratische samenleving leerlingen uit de lagere sociale groepen zwak presteren, niet zozeer omdat ze “niet beter kunnen”, maar wel omdat ze hun dromen hebben opgeborgen. Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) geven aan dat deze groepen jongeren hebben gezien hoe hun ouders werkloos waren, talloze preciaire jobs moesten aannemen en hoe het meritocratische leitmotiv van de jaren '50 en '60, namelijk “Wie wil slagen in het leven, moet eerst hard studeren” in de praktijk voor velen niet opgaat. Voor hen heeft deze meritocratische mantra geen betekenis meer. Studeren is dan ook eerder een last, een dwang eerder dan een opportuniteit. “De modellen die hun worden voorgespiegeld om in het leven te slagen, hebben met het onderwijs niets meer te maken: wat telt is lef hebben, het goed kunnen zeggen, ambitieus zijn, geluk hebben.” (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 57). Duidelijk mag zijn dat hier ook een selffulfilling prophecy mee kan gepaard gaan: als men niet zelf verwacht dat men kan slagen in het onderwijs, dan zal men ook niet slagen...

Het tweede principe, dat handelt over de differentiële behandeling naar talent en inspanning, vormt de tegenhanger van de mildheid van het eerste principe dat iedereen naar het onderwijs wil. We kunnen immers vaststellen dat het Vlaamse onderwijs uitermate selectief, hiërarchisch en prestatiegericht is (Nicaise, 2007). Reeds in het basisonderwijs start de selectie en segregatie. “Wat de segregatie van leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften betreft behoort Vlaanderen, met 6,4% van de leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs (BLO), ook weer tot de koplopers op wereldvlak. Het gaat daarbij in toenemende mate om kinderen van arbeiders, migranten, kansarmen, laaggeschoolden: kinderen die het gewone onderwijs uitsluit, niet omdat ze gehandicapt zijn maar omdat het niet meer in staat is hen te laten aansluiten bij de hoofdstroom” (Nicaise, 2007). Laten we even de vinger op de wonde leggen. Het probleem is dat, doordat er een erg gedifferentieerd onderwijsaanbod voorhanden is, leerlingen snel kunnen (en zullen) worden doorgestuurd naar scholen, onderwijsvormen en richtingen die qua prestatieverwachting de lat lager leggen. Eerder dan dat men dus in deze leerlingen extra investeert om hen te behouden, opteert men ervoor om hen door te sturen (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Gekoppeld aan het gegeven dat het inzicht van de leerkracht in de leerling omgekeerd evenredig is met de grootte van de culturele kloof tussen school- en thuismilieu (zie hoger), kan dit leiden tot een situatie waarin bijvoorbeeld een allochtoon eerder zal worden doorgestuurd naar een “lager” niveau, terwijl men het kind van een advocaat een nieuwe kans zal geven door het te laten overzitten. Leerlingen met een hogere SES worden vaker naar de ASO-scholen georiënteerd, terwijl leerlingen met een lagere SES overwegend in TSO- en BSO-scholen terechtkomen of daar belanden na mislukking in het ASO (cf. waterval) (Sierens, 2007). Ofschoon studieoriëntatie, prima facie oordelend, een zaak lijkt te zijn

van persoonlijke keuzen die leerlingen en hun ouders maken en ofschoon studieresultaten, taalvaardigheid en voortraject eveneens op het eerste gezicht objectieve maatstaven zijn om leerlingen te oriënteren, getuigt de werkelijkheid er toch dikwijls van dat het schoolpersoneel anders omgaat met leerlingen.²⁵ Daarbij komt nog dat de keuze voor een TSO- of BSO-richting vaak wordt beschouwd als een minderwaardige optie voor die leerlingen die niet "goed" genoeg zijn voor het ASO. "Terwijl ouders met alle macht proberen hun kinderen in het ASO te houden, wetend dat die onderwijsvorm de beste toekomstkansen biedt, verhoogt de tegendruk vanuit het systeem (met school- en CLB-adviezen, en vooral met het wapen van de B-attesten) om leerlingen door de filter te duwen naar waar zij zogezegd thuishoren op basis van hun (vermeende) talenten en verdienste" (Nicaise, 2007). Teneinde deze pijnlijke realiteit te counteren zijn er, volgens Sierens (2007) drie mogelijkheden. Primo: opwaardering van TSO en BSO. Secundo: meer aandacht voor meervoudige intelligenties en competenties in het basisonderwijs, waaronder ook technologische en praktische vaardigheden. Tertio: de invoering van een meer comprehensief onderwijssysteem dat leerlingen laat kennismaken met een uitgebreid en gemeenschappelijk basispakket van zowel theoretische, algemeen vormende, technische, muzische alsook praktijkgerichte componenten (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). "Wanneer een onderwijzer evenwel het perspectief van een langdurige gemeenschappelijke stam voor alle leerlingen voor zich ziet, zal hij ervan uitgaan dat de lat voor al zijn leerlingen even hoog moet liggen en dat ze allemaal tot dat niveau moeten worden opgetild" (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 115-116).

3) Het derde principe vloeit logisch voort uit de twee voorgaande: "gegeven dat natuurlijke talenten lukraak verdeeld zijn over de bevolking, zal de ongelijkheid op basis van sociale afkomst verdwijnen als de twee vorige principes consequent worden toegepast" (Nicaise, 2007). In het meritocratisch gedachtegoed dankt diegene die vlot doorstroomt in het onderwijs dit aan zijn/haar aangeboren talent, aan zijn/haar inspanning of verdienste (Nicaise, 2001). Als de natuurlijke talenten evenredig verdeeld zijn over de bevolking, dan zal de ongelijkheid op basis van sociale klasse inderdaad verdwijnen. De kwestie is natuurlijk dat daarmee een nieuwe standenmaatschappij wordt gecreëerd, namelijk een maatschappij van zij die het gemaakt hebben en zij die het niet gemaakt hebben in het onderwijs. Nicaise (2007) stelt in niet mis te

²⁵ We zullen daar uitvoeriger op ingaan in het volgende hoofdstuk.

verstane bewoordingen: "In de eerste plaats leidt de meritocratie in haar meest perfecte vorm op termijn tot een nieuw soort standenmaatschappij. De verfoeide *ascription*-mechanismen uit het verleden zullen slechts vervangen zijn door een even verfoeilijke dictatuur van het IQ. In feite krijgen we te maken met een soort sociaal darwinisme, waarin mensen die door een toeval van de natuur begenadigd zijn, de macht en de rijkdom naar zich toe trekken, terwijl de minder getalenteerden sociaal, economisch, cultureel en politiek het onderspit zullen delven. Dat mondt uit in frustratie, politieke spanningen en uiteindelijk destabilisering van de democratie." Doordat in de meritocratie een opdeling naar standen haast inherent is, betekent gelijkekansenonderwijs, vanuit het meritocratisch oogpunt, derhalve alles behalve gelijke onderwijsuitkomsten.

Tegenover de meritocratische visie staat de egalitaristische visie. In deze visie gaat men ervan uit dat het recht op onderwijs een absoluut recht is, en dus niet afhankelijk is van het individuele talent. "Het egalitarisme vertrekt daarentegen voornamelijk van de menselijke waardigheid als rechtvaardiging voor een aantal onvervreembare basisrechten, ook los van persoonlijke verdiensten" (Nicaise, 2007). Vanuit egalitaristisch oogpunt veronderstelt gelijkekansenonderwijs dus gelijke uitkomsten waardoor er dan ook extra inspanningen moeten worden geleverd om ook het niveau van de "zwakkere" leerlingen op te krikken. Daarmee is meteen het contrast aangetoond met de eerste twee principes van de meritocratie: de nadruk op *gelijke uitkomsten* (voor het basis- en secundair onderwijs) vormt een tweede (naast het basisrecht op onderwijs dat niet mag afhangen van het individuele talent) cruciaal verschilpunt tussen egalitarisme en meritocratie (Nicaise, 2007). Vanuit egalitaristisch oogpunt beschouwd zijn het niet de individuele schoolsuccessen, maar wel de middelen die mogen variëren. Men kan daarbij refereren naar het succes van het Amerikaanse "Success for All" programma. "In de meeste scholen wordt een gegeven hoeveelheid middelen aan de leerling ter beschikking gesteld, en laat men toe dat het schoolsucces varieert. In Success for All wordt schoolsucces beschouwd als een recht van elke leerling, en zijn het de middelen die mogen variëren" (Nicaise, 2001: 237). Het succes van deze programma's zou aanzienlijk zijn en meteen ook bewijzen dat het schoolfalen van kinderen uit kansarme milieus doeltreffend kan voorkomen worden door een gepaste mix van instrumenten en tussendoelen (Nicaise, 2001).

Volgens Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) vinden we iets van het egalitarisme terug in de Lissabon-doelstelling om een diploma hoger secundair onderwijs te waarborgen voor zoveel mogelijk jongeren. Ook uit de gedifferentieerde financiering op basis van leerlingenkenmerken blijkt een egalitaristische visie. Verder treffen we het egalitarisme ook aan in de eindtermen: elke jongere moet

eenzelfde minimum aantal competenties verwerven, ongeacht zijn school of sociale achtergrond. Scholen hebben in de praktijk echter nog veel vrijheid om "hun" visie op de eindtermen in te vullen. De wettelijke omschrijving van de eindtermen is nogal beperkt en de onderwijskoepels hebben (te) veel ruimte om in pedagogische vrijheid "hun" visie op de eindtermen vorm te geven (Nicaise, 2007). Opmerkelijk is, zo stelt Nicaise (2007), dat de verschillende eindtermen werden vastgelegd per onderwijsvorm (ASO, TSO, KSO, BSO). Dat illustreert volgens hem wederom de meritocratische ongelijke behandeling. In dit verband stelt Sierens (2007: 120) het volgende: "Het basisbeginsel bij de peiling van eindtermen moet zijn dat het in de eerste plaats *de scholen* zijn die de eindtermen behalen. Zo niet dreigt zich een scenario te ontwikkelen waarin eindtermen zullen worden gebruikt als een selectienorm *tegen* leerlingen die op bepaalde punten de lat niet halen. Zodoende wordt de verantwoordelijkheid voor de schoolse mislukking van leerlingen verlegd naar de leerling zelf en zijn of haar buitenschoolse omgeving." Sierens (2007) waarschuwt er dus voor dat de eindtermen ook wel eens in het nadeel van de leerling kunnen spelen, wanneer de school zich teveel terugtrekt in de idee dat ze de leerlingen alle kansen heeft gegeven, maar dat er nu eenmaal leerlingen zijn die "falen" omdat hun sociale omgeving hen niet goed voor de school heeft uitgerust. "In die zienswijze kan de school weinig of niets toevoegen aan de bepaling van de leeruitkomsten, want dat gebeurt buiten de school. Het onderwijs conformeert zich aan hetgeen binnenkomt en reproduceert jaarlijks de verschillen die de kinderen, individueel, bij binnenkomst meebrengen." (Sierens, 2007: 120)

Het antwoord van het egalitarisme op de "gevaren" van de meritocratie is een pleidooi voor een meer comprehensief onderwijscurriculum. In het comprehensieve systeem wordt intelligentie in haar meervoudige dimensies aangesproken en doet met een poging iedereen naar boven te oriënteren. Heel wat onderzoek heeft aangetoond dat onderwijssystemen waarin leerlingen vroeg georiënteerd worden naar uiteenlopende richtingen ook meer ongelijke uitkomsten produceren (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Hoe langer de gemeenschappelijke basis, hoe meer kans op sociaal gelijke uitkomsten. Anders gezegd: hoe vroeger de selectie plaatsvindt, hoe groter de sociale ongelijkheid zal zijn. "Na Duitsland en Oostenrijk, waar de eerste selectie reeds op 10 jaar plaatsvindt, is Vlaanderen het land waar het vroegst georiënteerd wordt. Aan de andere kant van het spectrum staan vooral de Noord-Europese landen, waar veelal tot 16 jaar 'comprehensief' onderwijs wordt aangeboden: een gemeenschappelijk, breed curriculum voor alle leerlingen. De onderwijsuitkomsten in die landen zijn niet toevallig minder sociaal bepaald" (Nicaise, 2007).

8.3. Enkele bedenkingen

Hoger hebben we aangetoond vanuit welke ideologie het (selectieve) onderwijssysteem tot stand komt. We hebben tegelijk ook gezien dat er een andere ideologische basis voor het onderwijs kan bestaan, in casu een egalitaire basis. Infra willen we met betrekking tot het egalitaire onderwijs enkele bedenkingen formuleren.

1) Het comprehensief onderwijs ijvert ervoor om de onderwijsvormen of de studierichtingen weg te werken. Het inclusief onderwijs gaat nog een stapje verder daar waar wordt geijverd om ook kinderen met leermoeilijkheden in het gewone onderwijs op te nemen. Gelijkekansenonderwijs is per definitie inclusief onderwijs, zo luidt de stelling van Sierens (2007). "Inclusief onderwijs heeft betrekking op het principe dat zoveel mogelijk kinderen met speciale onderwijsbehoeften die in het buitengewoon onderwijs schoollopen, in het gewone onderwijs les kunnen volgen. Dat geeft hen meer kansen om hun individuele talenten te ontwikkelen en hun sociale integratie te bevorderen. In het kader van gelijke onderwijskansen kun je het principe van inclusie echter opentrekken naar alle kinderen en jongeren, zelfs naar alle schoolactoren. Onderwijs wordt daarom liefst op zodanige wijze georganiseerd dat alle lerenden, voor zover mogelijk, samen leren, zelfs als ze verschillend zijn qua sociale klasse, gender, etnische herkomst, geestelijke en lichamelijke vermogens... Tenzij de schoolinfrastructuur en de draagkracht van het lerarenteam het niet toelaten, moeten alle kinderen en jongeren samen les volgen en niet in gescheiden klassen, scholen en schooltypen worden gedrongen" (Sierens, 2007: 111).

2) Het doel van egalitair onderwijs is de vermindering van segregatie. Tevens zou de segregatie ook later aan bod moeten komen en dus niet meer zo vroeg in het onderwijstraject. Uit studies blijkt immers dat die landen die een latere selectie invoeren beter scoren in termen van kwaliteit en gelijkheid (Mahieu, 2002). Mahieu (2002) stelt, op basis van Amerikaans onderzoek, dat leerlingen beter presteren in scholen waar de desegregatie gepaard ging met de afbouw van homogene niveaugroepen. Desegregatie op zich maakt feitelijk niet zo veel uit, gegeven het feit dat de verklarende factoren voor de lage prestaties grotendeels te maken hebben met de socio-economische factoren. Deze sociaal-economische factoren verdwijnen niet zomaar als de leerlingen naar een kansrijker of naar een gemengder school gaan (Delrue, et al., 2006). Desegregatie alleen kan maar een beperkte bijdrage leveren aan de

onderwijskansen. “De verhoging van de onderwijskwaliteit zal in de eerste plaats van de school moeten komen en de manier waarop zij haar onderwijs vormgeeft – met extra zorg en overheidssteun” (Delrue, et al., 2006: 204). Het pleidooi voor inclusief en comprehensief onderwijs impliceert allerm minst dat er moet worden gestreefd naar een volledige afschaffing van de verschillende onderwijsvormen. De verschillende richtingen in het secundair onderwijs bereiden de leerlingen immers voor op een andere toekomst waardoor er ook verschillen moeten blijven in lesinhouden (Delrue, et al., 2006). Het zou echter al “een wereld van verschil maken als tenminste deze eerste graad echt gemeenschappelijk zou worden gemaakt (...). Eventueel kan zelfs het onderscheid tussen de A-stroom en de B-stroom worden weggewerkt” (Delrue, et al., 2006: 197). Het voordeel van deze comprehensivering van de eerste graad, is dat de segregatie later gebeurt én dat leerlingen een divers pallet aan vakken krijgen (zowel theoretische, praktische als technische). “Daardoor wordt hun studiekeuze misschien iets doordachter en niet langer een kwestie van ‘hoog mikken om, indien nodig, daarna nog af te zakken’ – de beruchte ‘waterval’” (Delrue, et al., 2006: 197-198).

3) De gezamenlijke stam van het curriculum, zo stelt Nicaise (2001) zou tegelijk minder academisch, meer ervaringsgericht, technisch en instrumenteel van inslag moeten zijn. De kritiek, namelijk dat wanneer de eerste graad werkelijk gemeenschappelijk is, alle scholen dan ook dezelfde vakken moeten geven en dat dit dan praktisch, financieel en organisatorisch erg moeilijk wordt, kan worden gepareerd door te stellen dat autonome middenscholen een oplossing kunnen bieden.²⁶ “Als deze [de autonome middenscholen] binnen de bestaande scholengemeenschappen georganiseerd worden, is een en ander wellicht niet zo onoverkomelijk als het op het eerste gezicht lijkt” (Delrue, et al., 2006: 198). Na de eerste graad kunnen dan specifieke vakken – vakken die richtingspecifiek zijn zoals techniek, talen, wiskunde, wetenschappen, etc. in afgescheiden groepen onderwezen worden. Andere vakken, zoals geschiedenis, lichamelijke opvoeding, levensbeschouwing, etc. kunnen daarentegen gemeenschappelijk worden onderwezen (Delrue, et al., 2006).

4) Impliceert egalitair onderwijs dat er geen differentiaties meer mogen worden gemaakt? Stellig niet. De boutade “inclusief als het kan, categoriaal als

²⁶ Een autonome middenschool is een school met alleen maar een aanbod voor de eerste graad.

het moet" kan in deze een richtsnoer zijn. Als de doelgroepen zinvol worden onderscheiden, dan hoeft de optie om te differentiëren niet persé de sociale categorisatie te reproduceren.²⁷ Zinvol afgebakende doelgroepen waar er andere normen gelden kunnen wel degelijk zinvol zijn om een tijdje mee te werken (vb. een groep met dyslexie). Etniciteit hoeft niet per definitie een criterium te zijn dat men aangrijpt om te differentiëren. In de context van taalonderwijs stelt Van Avermaet (in De Rynck, 2007: 22) het als volgt: "Doordat men een bepaalde etnische groep definieert als zijnde 'problematisch' en ervan uitgaat dat taal een oplossing kan bieden, gaat men specifiek voor dat probleem en die specifieke groep oplossingen creëren: brugklasjes, extra lesjes Nederlands, voorschoolse programma's, ouders stimuleren om thuis Nederlands te spreken enz. De redenering is: dat zal het niveau van de taalvaardigheid bij het binnenkomen in het onderwijs ten goede komen. Het probleem met zo'n standpunt is dat het gaat om een categoriaal denken (je zondert een groep af, niet altijd om duidelijke redenen), dat het onderwijs zijn opdracht deels teruggeeft aan de maatschappij en dat we ons als school niet de vraag stellen wat we aan het doen zijn. Als je nadenkt over slaagkansen en taal, moet je nadenken over de sociaal-economische achtergrond, de code die daarin wordt gehanteerd, de socio-culturele context en het socio-cultureel kapitaal dat iemand al dan niet naar school meebrengt."

8.4. Besluit

Thans is de ongelijkheid in het onderwijs een realiteit omdat men nog steeds poogt de kinderen uit lagere sociale milieus in te passen in een systeem dat erg selectief blijft (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Wellicht heeft Aerts (1997: 103) gelijk wanneer hij zijn vrees uitspreekt over het feit dat de school "er toch

²⁷ Sierens (2007) wijst op het belang en het gevaar van een te stringent groepsdenken. Door te spreken over een groep met minder kansen (vrouwen, allochtonen, oudere werknemers, laagopgeleiden, etc.), dan zegt men de facto tegelijk dat er ook een groep bestaat met meer kansen (mannen, autochtonen, jonge werknemers, hoogopgeleiden, etc.). Door de groepen aldus te benoemen, creëert men een "wij-zij" denken. Daarom is het belangrijk uit te gaan van de individuele verscheidenheid. Alle mensen zijn immers ongelijk, zelfs wanneer ze herkenbaar zijn als leden van een bepaalde groep. Een al te individualiserende benadering, zo oppert Sierens (2007) verder, kan echter ook leiden tot "blindheid" voor sociale en culturele invloeden en verschillen. Individuen zijn immers ook steeds sociale wezens die zich verbonden weten met groepen en gemeenschappen. Daar komt bij dat bepaalde maatschappelijke groepen wel degelijk onder achterstelling lijden. Dat mensen in hun individuele ontplooiing worden belemmerd, is ergo niet zomaar een louter individuele aangelegenheid, het is steeds ook medebepaald door het feit dat men behoort tot een benadeelde maatschappelijke groep.

vooral voor de middelmaat [is], die in de schoolse idealen haar eigen beperkte visies herkent." Men stelt zelden of nooit de maatschappelijke grondvesten van het onderwijs in vraag (Nicaise, 2001). De impliciete ideologie van het onderwijssysteem is op een meritocratische leest geschoeid. Meritocratie impliceert tot op zekere hoogte gelijke kansen, maar ze aanvaardt finaal wel het bestaan van een ongelijke behandeling alsook van ongelijke uitkomsten in functie van het criterium van verdienste (Nicaise, 2001). Schril in contrast staat het egalitaire onderwijs dat uitgaat van de idee dat er moet worden geijverd voor een situatie waarin er gezocht wordt naar een manier om het "kennis- en vaardigheidsniveau van alle leerlingen van die klas in een nivellering naar boven op te tillen, in plaats van te zwichten voor de ongelijkheid door divergerende leertrajecten (...)" (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 55).

9. De impact van verwachtingen van leerkrachten op leerlingen

9.1. Inleiding

Hoger hebben we reeds gezien dat het bestaan van het cascadesysteem in het secundair onderwijs leerkrachten ertoe kan brengen daar eerder selectief gebruik van te maken. In dit hoofdstuk bekijken we of leerkrachten inderdaad andere verwachtingen hebben en anders omspringen met bepaalde leerlingen. We bekijken ook of dit gepaard gaat met effecten op het niveau van de schoolprestaties van de leerlingen. Cruciaal voor dit hoofdstuk is het begrip Pygmalion (cf. verwachtingen van leerkrachten sorteren mindere prestaties bij de leerlingen). We lichten dan ook eerst dit concept toe. Vervolgens bekijken we welke onderwijsrealiteiten er op conto van aan Pygmalion verwante fenomenen kunnen worden toegeschreven. We hebben ook aandacht voor het perspectief van de leerling zelf. Wat maakt dat iets “discriminerend” wordt bevonden? De stelling dat er zoiets bestaat als een Pygmalion effect is erg omstreden. Niet iedereen haalt uit onderzoek immers confirmaties voor dit effect. In een laatste stuk willen we dan ook iets van die discussie weergeven. We laten daarbij verschillende auteurs aan het woord.

9.2. Pygmalion

In 1968 publiceerden Rosenthal en Jacobson het boek *Pygmalion in the classroom*. De titel refereert naar de Griekse mythe over Pygmalion, een prins uit Cyprus. In deze mythe creëert Pygmalion, die niet hoog oploopt met de vrouwen die hij in de werkelijkheid heeft ontmoet, een vrouwenbeeld van een welhaast perfecte schoonheid. Allengs wordt hij zodanig op dit beeld verliefd dat hij de godin Aphrodite smeekt om het beeld tot leven te maken. Aphrodite komt tegemoet aan zijn wens, waardoor Pygmalion finaal ook met haar kan trouwen. *Pygmalion* is echter ook de naam van een toneelstuk van George Bernard Shaw uit 1913. Dit theaterstuk is te onzent bekend door onder meer de musical *My Fair Lady*. Het verhaal gaat als volgt. Een zekere Professor Higgins, beslagen in de fonetiek gaat een weddenschap aan met zijn vriend kolonel Pickering. Higgins is ervan overtuigd dat hij Eliza Doolittle, een meisje van bescheiden komaf, op korte termijn, perfect Engels kan laten praten. Daarenboven is hij er ook van overtuigd dat hij haar de gangbare etiquette in de high society kan aanleren. Snel blijkt dat hij de weddenschap inderdaad heeft gewonnen. Eliza blijkt echter

dermate geëmancipeerd te zijn dat ze niet langer afhankelijk wil zijn van haar Professor.

De link met het onderwijs ligt hem in het feit dat de verwachtingen van de leerkrachten kunnen doorwerken en dat tot op het niveau van reële beïnvloeding van de prestaties van de leerlingen. De realiteit plooit zich ipso facto naar de verwachtingen van de leerkracht. Het onderzoek van Rosenthal en Jacobson was baanbrekend omdat ze probeerden te achterhalen welke gevolgen bepaalde voorspellingen over de leerlingen hebben. In hun onderzoek creëerden ze bij leerkrachten uit het basisonderwijs enkele verwachtingen over de vorderingen die een aantal leerlingen in hun klas binnenkort zouden maken. De verwachtingen in verband met de prognoses, zo werd de leerkrachten aangepraat, waren gebaseerd op wetenschappelijke tests. In realiteit wezen de onderzoekers ad random enkele leerlingen aan als "bloomers" (cf. leerlingen die een gunstige prognose hebben). Om te toetsen of deze aangewezen leerlingen naderhand ook effectief beter presteerden, werd een intelligentietest afgenomen en werd gekeken naar de prestaties in de verschillende vakken zoals lezen en rekenen. De verwachtingen bleken zich inderdaad te hebben gerealiseerd (Van Ijzendoorn, 1997). Net zoals het Griekse beeld tot leven kwam, bloeiden dus ook deze kinderen open. Mutatis mutandis voor wat betreft de leerlingen van wie weinig of niets werd verwacht, zij scoorden lager.

Ofschoon de studie van Rosenthal en Jacobson in de jaren '70 succesvol was, is toch gebleken dat er enkele methodologische tekortkomingen waren. Good en Brophy publiceerden later (in 1984) een studie om deze tekortkomingen op te vangen (Van der Leij, 2005). Deze auteurs namen niet langer aan dat de verwachtingen van leerkrachten zonder meer en altijd zichzelf vervullende eigenschappen hadden. Ze argumenteerden dat zulks alleen het geval is, wanneer de verwachtingen ook effectief tot uiting komen in het gedrag van de leerkracht én wanneer de leerling daarvoor gevoelig is (Van der Leij, 2005). Eén en ander is dus ook afhankelijk van het zelfbeeld en van de motivationele kenmerken van de leerlingen. Volgens Good en Brophy is er ergo sprake van een dynamische interactie tussen leerkracht en leerling. Om kort te zijn, de nuances die Good en Brophy toevoegen zijn van tweërlei aard. Enerzijds is het gedrag van de leerkracht een mediërende variabele en anderzijds staat het schools functioneren ook onder invloed van een particulier sociaal-emotioneel element (Van der Leij, 2005). De hypothese dat de selectieve verwachtingen en gedragingen van leerkrachten een impact hebben op de resultaten van de leerlingen is vrij omstreden. "Als scholen met een overwegend kansarme

leerlingenpopulatie er toch in slagen goede resultaten te boeken, dan is de succesfactor in veel gevallen dat leerkrachten op deze scholen hoge verwachtingen van hun leerlingen hebben en daar ook naar handelen. Het omgekeerde effect dat wordt bereikt met het koesteren van lage verwachtingen lijkt voor de hand liggend, maar is wetenschappelijk moeilijk aantoonbaar” (Nijveld, 2006). In de volgende stukken willen we peilen naar de waarde van en fr evidenties voor deze hypothese.

9.3. Verwachtingen en gedragingen van leerkrachten

Met betrekking tot bepaalde attitudes, gewoonten, communicatiestijlen en waarden van etnische minderheden of van mensen uit de arbeidsklasse vertonen leerkrachten dikwijls een zekere onwetendheid (Hermans, 2002a). Vele van de denkbeelden die in de onderwijswereld circuleren over van de schoolnorm afwijkende gezinnen en gemeenschappen zijn eerder stereotiep (Sierens, 2007).²⁸ Dit heeft alles te maken met het feit dat het merendeel van de leraars uit de middenklasse komt. De normen en waarden die binnen deze klasse vigeren, worden in het kader van het onderwijs snel als evident beschouwd en worden (al dan niet indirect) aan de leerlingen opgedrongen. Zo gaan leerkrachten er al te vaak en al te gemakkelijk vanuit dat ouders hun kinderen “schoolgeschikt” moeten maken, dat wil zeggen: dat ze hun kinderen intellectueel moeten stimuleren, expliciet voorbereiden op de schoolgang, helpen bij schooltaken, de schoolse voortgang en prestaties op de voet volgen, professionele hulpverleners inschakelen bij specifieke leerstoornissen, open en onbevreesd communiceren met leerkrachten en directeuren, goed gehuisvest zijn, thuis een computer hebben, etc. (Sierens, 2007: 54). Ouders die hier niet aan voldoen, worden dan snel desinteresse in de prestaties van het kind verweten. De monoculturaliteit van het schoolpersoneel maakt het haar dus moeilijk om in voldoende mate te begrijpen dat de verwachte attitudes, vaardigheden en dies meer voor bepaalde gezinnen alles behalve evident zijn en dus niet persé hoeven te wijzen op desinteresse, onwil of onkunde (De Mets, 2005). Problematisch is nu dat wanneer de leerkracht/school niet bereid is om de eigen monoculturele achtergrond ter discussie te stellen, zij steeds meer en meer problematische verwachtingen zal creëren. De neiging bestaat immers om

²⁸ In een ander hoofdstuk hebben we deze kwestie ook al aangeraakt, daar waar we opperden dat het inzicht van de leerkracht dat er een prisma van oorzaken aan de grondslag van bepaalde schoolse prestaties ligt zich omgekeerd evenredig verhoudt met de grootte van de culturele kloof tussen school- en thuismilieu.

in de dagelijkse schoolpraktijk (en in de dagelijkse ervaringen met ouders) op steeds nieuwe bewijzen te stoten die de impliciete vooronderstellingen bevestigen, waardoor de "andere" de schuld van een aantal misverstanden krijgt (De Mets, 2005).

Laten we hieronder enkele concrete voorbeelden uit onderzoek aanhalen die aantonen dat leerkrachten inderdaad andere verwachtingen hebben over en/of anders omspringen met bepaalde leerlingen.

1) Volgens onderzoek op de LOSO-databank blijkt dat de ouders van allochtone leerlingen, volgens de leerkrachten, minder onderwijsgericht zijn (Opdenakker & Hermans, 2006). Dat wil zeggen dat leerkrachten denken dat deze ouders hun kinderen minder opvolgen in schoolkwesties, dat zij minder interesse hebben voor hun kinderen, dat zij minder positief ingesteld zijn ten opzichte van het onderwijs en dat zij minder goed te bereiken zijn voor school (Opdenakker & Hermans, 2006). Op basis van de LOSO-databank blijkt ook dat de leerkrachten lager onderwijs lagere adviezen geven aan de allochtone leerlingen met betrekking tot de keuze voor het eerste leerjaar in de A- of in de B- stroom (zelfs bij gelijke socio-economische status en intelligentie). Het blijkt ook dat, wanneer leerkrachten uit het lager onderwijs worden gevraagd naar hun prognoses met betrekking tot het onderwijsniveau dat de leerling op het einde van zijn schoolloopbaan zal bereiken, deze prognose voor allochtone leerlingen lager uitvalt (na controle voor intelligentie en SES zijn deze verschillen er niet) (Opdenakker & Hermans, 2006).

2) Uit onderzoek van Opdenakker & Van Damme (2004) is gebleken dat in het tweede gemeenschappelijke leerjaar van het secundair onderwijs de "sterkere" leerlingen tijdens de lessen wiskunde meer didactisch werden ondersteund. Het bleek dat de leerkrachten daarbij overtuigd waren van het feit dat dezelfde didactische ondersteuning voor de "zwakkere" leerlingen toch niet zou renderen. Daarbij geloofden ze ook niet dat alle ouders, ongeacht het milieu, bereid zijn om hun kind te begeleiden.

3) Heel wat onderzoek heeft duidelijk gemaakt (Hermans, 2002a refereert onder meer naar Leacock, 1969 en Wilcox, 1982) dat scholen kinderen van diverse sociale klassen op verschillende wijze socialiseren. Kinderen van lage klassen worden bijvoorbeeld geleerd gehoorzaam en volgbaar te zijn terwijl

kinderen van de hogere klassen tot meer onafhankelijkheid worden gestimuleerd.

4) Van den Branden (2005) verwijst naar een onderzoek van Verhelst (2002) waar een kleuterjuf van de eerste kleuterklas intensief werd gevolgd in het taalaanbod dat ze verstrekke aan elf anderstalige kleuters die op 2,5 à 3-jarige leeftijd voor het eerst naar een Brusselse Nederlandstalige school kwamen. Reeds na de eerste tien weken onderwijs was er al een groot verschil in de vaardigheid Nederlands bij de kinderen op te merken. Die variantie in de leerlingsscores kon gedeeltelijk worden verklaard door te verwijzen naar kenmerken van de leerlingen zelf (welbevinden, betrokkenheid, assertiviteit, thuistaal). Een deel van de variantie was echter ook gerelateerd aan de kwantiteit en de kwaliteit van het taalaanbod dat de juf verstrekke. Opvallend was bijvoorbeeld dat sommige kleuters een veel sterker gepersonaliseerd aanbod kregen dan andere kleuters. Een aantal passieve, weinig assertieve en stille kleuters bleken in vergelijking met andere kleuters veel minder rechtstreeks te zijn aangesproken. Daardoor kregen zij dus een veel minder voedend taalaanbod. Dit liet finaal zijn sporen na in de snelheid waarmee deze kleuters de taal verwierven.

5) Uit onderzoek over de schoolprestaties in Nederland blijkt dat allochtone leerlingen vaker dan autochtone leerlingen kiezen voor een hoger schooltype dan ze oorspronkelijk geadviseerd werden. Van der Veen (2001, aangehaald in Ducquet, et al., 2006) verklaart dit door te wijzen op het gegeven dat de migratie van de ouders gericht was op opwaartse mobiliteit. Ducquet, et al. (2006) voegen daar aan toe dat het ook een gevolg kan zijn van het feit dat allochtonen vaker een lager advies krijgen en dus meer reden en mogelijkheid hebben om hoger te mikken. Mogelijk speelt hier een aan Pygmalion verwant effect en wel als volgt: als leerkrachten een (te) laag advies geven, dan zullen de jongeren zich gebruskeerd weten en zich van de weeromstuit extra willen bewijzen. Ze willen de – in hun ogen – foutieve inschatting van hun leerkracht overcompenseren door te kiezen voor een (te) hoog onderwijsniveau. Dat deze jongeren dan falen, is een logisch effect van enerzijds hun overschatting, maar anderzijds ook van de initiële onderschatting van de leerkracht. Anders gezegd: dat allochtonen eerst de omweg maken naar een hoger niveau om dan toch te belanden in het lage niveau, kan mogelijk zowel een indicatie zijn voor de sterke motivatie van allochtonen om zich te bewijzen alsook voor de te lage verwachtingen van leerkrachten.

Deze en andere studies tonen dus aan dat de manier waarop leerkrachten denken over en omgaan met diversiteit in de klas (direct of indirect) de kansenongelijkheid in de hand kan werken. Over die processen bestaat behoorlijk wat onderzoek. "Most of them [de auteur heeft het over de studies] conclude that pupils from racial/ethnic minority backgrounds (...) are discriminated against in terms of seat allocation, treatment within the classroom and the distribution of educational resources. Furthermore, it is argued that the curriculum is biased against ethnic minority cultures, by attaching higher status to a white, middle-class culture and marginalizing and punishing expressions of ethnic minority cultures. Finally, teachers are perceived to hold negative stereotypes and low expectations of racial/ethnic minority children, which in turn, through a process of self-fulfilling prophecy, affect the self-esteem, expectations, behaviour and eventual educational outcomes of these pupils. Although these specific forms of discrimination are considered as types of inequality in themselves, they are often regarded as the major cause of a more general form of inequality: the educational underachievement of particular ethnic minority groups (...) compared to white, English pupils" (Stevens, 2008b). Er is echter weinig onderzoek voorhanden met betrekking tot de vraag hoe leerlingen zelf het (vermeende) racisme van leerkrachten omschrijven en percipiëren en hoe deze percepties worden beïnvloed door de interacties met anderen in een particuliere (klas)context. Dit bekijken we in een volgend stuk.

9.4. Discriminatie en racisme in de klas zoals gepercipieerd door leerlingen (Stevens)

Om aan de lacune in het onderzoek inzake de perceptie van de leerlingen tegemoet te komen, onderzocht Stevens (2008a) hoe leerlingen uit het secundair onderwijs het racisme van de leerkrachten definiëren en hoe onderliggende sociale processen de perceptie van racisme beïnvloeden. Dat laatste is niet onbelangrijk omdat het aangeeft dat racisme niet zozeer iets is dat rechtstreeks gekoppeld wordt aan deze of gene persoon en/of handeling, maar eerder het gevolg is van particuliere interacties, situaties en contexten.

Stevens (2008a) deed onderzoek in een multiculturele Vlaamse school Riverside en meer specifiek in een klas met vijfdejaarsstudenten uit het beroepsonderwijs. In deze klas zaten 9 Turkse, 6 Vlaamse en 3 Marokkaanse leerlingen en 1 Albanese leerling. Stevens observeerde en interviewde zowel de leerlingen als enkele leerkrachten. Volgens de leerlingen zijn volgende leerkrachten racistisch:

- Leerkrachten die leerlingen met een specifieke kleur, cultuur, nationale afkomst beledigen of ten aanzien van hen een algeheel disrespect vertonen.
- Leerkrachten die ten aanzien van deze leerlingen meer strikte of minder gunstige standaarden hanteren in het evalueren van gedrag in de klas en in het evalueren van prestaties op tests.
- Leerkrachten die deze leerlingen vals beschuldigen van deviant gedrag.
- Leerkrachten die deze leerlingen meer of strikter straffen of minder belonen in vergelijking met andere leerlingen.
- Leerkrachten die geneigd zijn om deze leerlingen minder te helpen.
- Leerkrachten die van deze leerlingen minder verwachten dan dat deze leerlingen zelf van zichzelf verwachten.
- Leerkrachten die niet neutraal zijn in het oplossen van de conflicten tussen leerlingen en partij kiezen voor die leerlingen die een zelfde kleur, cultuur of nationale afkomst hebben.

Op grond van het symbolisch interactionisme mag verwacht worden dat de betekenis (en bijgevolg ook de invloed) van racistische en discriminerende gedragingen en attitudes kunnen beïnvloed worden door de specifieke context waarin de leerkracht-leerling-interacties zich voordoen.²⁹ De analyse van Stevens (2008a) leert ons dat de perceptie van racisme afhankelijk is van een vijftal zaken. In Stevens (2008b) vinden we nog een zesde element. We sommen even op:

- **De gepercipieerde intentionaliteit van het racisme**

Racistisch gedrag is er bij gratie van de gepercipieerde intentionaliteit waarmee het gedrag zich heeft gesteld. Dat wil zeggen dat de leerlingen deze of gene act racistisch vinden als ze achter die act ook de wil om racistisch te zijn kunnen aanduiden. Dat is geen gemakkelijke zaak. Zo zijn "racistische grappen"

²⁹ Het theoretisch referentiekader van het symbolisch interactionisme gaat uit van een drietal premissen (Stevens, 2008a). De eerste premisse stelt dat individuen met objecten, mensen, situaties, zichzelf, ideeën, etc. omgaan op basis van de betekenis die deze zaken voor hen hebben. De tweede premisse oppert dat de betekenis van deze zaken wordt gepuurd uit de sociale interacties tussen individuen. De derde premisse tenslotte gaat ervan uit dat de betekenissen kunnen veranderen in het licht van de situatie waarin het individu zich bevindt. Het symbolisch interactionisme focust met andere woorden zowel op de processen met behulp waarvan mensen betekenissen en perspectieven ontwikkelen, alsook op de uitkomsten van deze processen en op hoe deze uitkomsten kunnen veranderen door de continue interactie tussen individuen in particuliere contexten (Peeters, 2008a).

bijvoorbeeld moeilijk te evalueren in termen van racistische intentionaliteit. Het is dan ook keer op keer, geval bij geval, de specifieke context, timing en inhoud die de doorslag geeft om deze of gene grap als racistisch te evalueren. Dat betekent tevens ook dat sommige leerlingen een zelfde grap wel en andere leerlingen dan weer niet als racistisch kunnen evalueren. Idem dito met betrekking tot bepaald non-verbaal gedrag (vb. de manier van kijken) of bepaalde verbale opmerkingen met een dubbele bodem. Ofschoon de zender (in casus: de leerkracht of ruimer: het schoolpersoneel) misschien geen kwetsende intentie had, kan zijn (non verbaal) gedrag voor diegene tot wie hij zich richt toch pijnlijk zijn. De Oostenrijks-Amerikaanse psycholoog en filoloog Watzlawick spreekt in dit verband over het feit dat men "niet niet kan communiceren". Onbewust zendt men altijd boodschappen uit. Enkele voorbeelden:

- Het schoolpersoneel reageert verrast op het horen van een "vreemde" naam.
- Het schoolpersoneel durft niet in de ogen te kijken van de "nieuwe" leerling en ouders.
- Het schoolpersoneel heeft een neerbuigende of juist een betuttelende houding tijdens de rondleiding in de school.

- **De contradictorische betekenis van racisme**

Grappen beoordelen is niet enkel moeilijk omdat de intentie moeilijk te achterhalen is, maar ook omdat de capaciteit van een leerkracht om met humor om te gaan positief kan worden geapprecieerd door de leerlingen. Door "racistische humor" toont de leerkracht immers aan dat hij bereid is om af te stappen van zijn officiële rol als lesgever. Het gebruik van dit soort humor maakt hem omzeggens een stukje menselijker als hij er ook in slaagt om bij wijlen "racistische humor" te hanteren. Hij kan ermee aangeven dat hij een zelfde habitus heeft als de leerlingen. Leerlingen plagen elkaar immers zelf voortdurend met "racistische grappen" zonder dat men zich gekwetst voelt.

- **De particuliere/universele expressie van racisme**

Grove, geringschattende expressies worden in zekere zin getolereerd als het duidelijk is dat ze (terecht) gericht zijn naar één individu en niet naar een grotere groep.

- **Strategieën van de leerkracht om beschuldigingen van racisme te vermijden**

Leerkrachten worden doorgaans niet verondersteld om zich te gedragen op een manier die als racistisch kan worden geïnterpreteerd. Dat kan ertoe leiden dat leerkrachten zich eerst indekken vooraleer ze zich negatief (lees: racistisch) uitlaten. Bij wijze van illustratie (Peeters, 2008a).

Context: Tatu's mobile telephone starts ringing

Mr. Whitebread: One more time and I will take it away from you, and you can collect it at the Reception!

(Five minutes later: Tatu's mobile telephone starts ringing again)

Mr. Whitebread: Yeah, but I mean it you know, normally I would take it away from you right now... you can call me then a racist, but I warned you... and besides, you're not allowed to have a mobile in the classroom!

The Legend: No Sir, you're not a racist, you're the best teacher!

Het gaat hier om een vorm van omgekeerde discriminatie doordat de leerkracht, teneinde maar niet te worden beschouwd als zijnde racistisch, de betreffende leerling meer mogelijkheden voor deviant gedrag heeft gegeven en/of doordat hij deze leerling feitelijk beter heeft behandeld (cf. normally I would take it away from you right now...).

- **De evaluatie van het algemeen rolgedrag van de leerkracht door de leerlingen**

De status van "racistische leerkracht" hoeft niet persé de meest belangrijke status van de leerkracht te zijn. Leerkrachten kunnen, ook al zijn ze racistisch, toch nog doorgaan voor goeie leerkrachten. Leerkrachten kunnen ook op bepaalde vlakken discriminerend zijn, maar op andere vlakken dan weer niet. Leerlingen evalueren dus de leerkracht op basis van verschillende onafhankelijke kenmerken waardoor ze een multidimensioneel beeld hebben van de leerkracht. Het kenmerk van racisme hoeft niet per definitie alle andere kenmerken te overschaduwen.

- **Leerlingen staan toe dat bepaalde leerlingen anders worden bejegend**

Leerlingen begrijpen dat sommige leerlingen anders (lees: beter of minder goed) mogen worden bejegend door een leerkracht. Zo begrijpen ze dat er voor de "zieke leerling", de "leerling die achterstand heeft" (vb. door recente migratie,

door specifieke sociale omstandigheden,...) en de “zich deviant gedragende leerling” afwijkingen van bepaalde regels mogen worden gehanteerd. Van de leerkracht wordt dus verwacht dat hij een moeilijk evenwicht vindt tussen enerzijds het gelijk behandelen van alle leerlingen en anderzijds het rekening houden met de specifieke situatie van elke leerling. Behoorlijk wat leerlingen vinden bijvoorbeeld dat een leerkracht een andere gedragsstandaard hanteert in de omgang met jongens en meisjes. Ter illustratie:

Anouk: “And guys, they’re allowed to do so much more, if, for example, Anthony says something, then the teacher reacts like ‘ha, ha, now that’s funny!’, while if I would say something like that the teacher would go ‘Anouk, you are so arrogant today!?’ (other pupils agree), it’s really like that, they [teachers] also think that guys are a lot more nonchalant because they are more allowed to say something, but if a girl would say that, then it’s like...”

In het geval van de zieke leerling en van de leerling die achterstand heeft, begrijpen de leerlingen dat zij niet geheel verantwoordelijk zijn voor hun “onwenselijke” situatie. Ze gaan er derhalve ook mee akkoord dat deze leerlingen anders worden behandeld. Niettemin verwachten ze wel (zeker van de leerlingen met achterstand) dat ze duidelijk tonen dat ze snel succesvol willen worden.

Leerlingen en leerkrachten vinden een leerling deviant wanneer deze niet geheel de rolverwachtingen inlost omwille van een gebrek aan interesse of goede wil. Leerlingen gaan ermee akkoord dat deze deviante leerlingen als gevolg daarvan worden blootgesteld aan een “less favourable teacher treatment”. Er kan echter een conflict ontstaan wanneer de leerling en de leerkracht andere percepties hebben met betrekking tot het gebrek aan goede wil of het gebrek aan interesse. “Even when pupils perceive themselves as being heavily involved in behaviour that is considered inappropriate to their role, they do not automatically define themselves as deviant pupils or legitimate recipients of a less favourable teacher treatment” (Stevens, 2008b). Leerlingen vinden bijvoorbeeld van zichzelf dat ze zich deviant gedragen omdat ze te weinig vrijheid krijgen en omdat de leerkracht te weinig interesse toont in hun niet-school-gerelateerde interesses. Leerlingen beschouwen zichzelf soms ook als achterstandsleerlingen (waardoor ze een “more favourable teacher treatment” verwachten), terwijl de leerkracht hen als deviante leerlingen beschouwt (waardoor hij hen een “less favourable teacher treatment” bezorgt). Leerlingen ontkennen somtijds ook het feit dat ze zich deviant gedragen. Ze beschouwen hun gedrag dan eerder als een “normale” reactie op de ongelijke behandeling van de leerkracht. Conflicten kunnen dus optreden op basis van verschillende

interpretaties van de aard en de oorzaak van het deviante gedrag. Afhankelijk van hoe men het gedrag van de leerlingen interpreteert, kan men ofwel de leerling deviant gedrag verwijten ofwel de leerkracht racisme.

9.5. Over de controverses rond Pygmalion

Onderzoek dat probeert aan te tonen dat niet alleen buitenschoolse factoren zoals sociaal milieu en gezin, maar ook factoren in de school en in de klas (in casu: de verwachtingen van de leerkracht) bijdragen aan de kansenongelijkheid (in casu: de prestatieverschillen) in het onderwijs, blijft actueel én omstreden. Het lijkt erop alsof het gaat om een discussie tussen "believers" en "non-believers". Jussim & Harber (2005) stellen dat 35 jaar empirisch onderzoek naar de lerarenverwachting een viertal conclusies rechtvaardigt. Vooral de tweede conclusie is voor ons onderzoek van belang: "(a) Self-fulfilling prophecies in the classroom do occur, but these effects are typically small, they do not accumulate greatly across perceivers or over time, and they may be more likely to dissipate than accumulate; (b) powerful self-fulfilling prophecies may selectively occur among students from stigmatized social groups; (c) whether self-fulfilling prophecies affect intelligence, and whether they in general do more harm than good, remains unclear and (d) teacher expectations may predict student outcomes more because these expectations are accurate than because they are self-fulfilling." In dit hoofdstuk willen we iets van deze discussie belichten. We laten zowel auteurs aan het woord die erin "geloven" (Jungbluth, Van Houtte), auteurs die lijken te twijfelen (Van de Leij) en auteurs die kritische bedenkingen hebben (Terwel).

9.5.1 Jungbluth (Pygmalion) versus Terwel (geen Pygmalion)

Jungbluth (2003a) stelt over de zichzelf waarmakende verwachtingen het volgende: "Leerkrachten herkennen in leerlingen de sociaal-etnische achtergrond die hen vervolgens tot bepaalde verwachtingen aanzet en dientengevolge tot traditionele doeldifferentiaties. En mogelijk benadrukt segregatie dat proces nog verder" (Jungbluth, 2003a: 156). In diens studie werden de verwachtingen van de leerkrachten in kaart gebracht door hen te vragen hun leerlingen in te delen naar de veronderstelde capaciteiten of talenten (cognitieve capaciteiten). Leerkrachten werden ook gevraagd om hun leerlingen in te delen in drie statusgroepen: kopgroep, middengroep of staartgroep. Per groep dienden de leraren aan te geven hoe actueel of opportuun bepaalde

leerstof was. Uit dit onderzoek blijkt nu dat de “verwachtingen (cognitieve capaciteiten of verondersteld talent van de leerling) van leraren van invloed zijn op het onderwijsaanbod en op de prestaties van de leerlingen. Een leerling waarvan de leraar weinig verwacht, krijgt minder leerstof aangeboden en presteert minder dan een leerling die hoger scoort op de schaal van de leraarsverwachting. Deze verwachtingen blijken gerelateerd aan het sociale milieu. Leraren verwachten minder van kinderen uit kansarme milieus, en zo doen zij er nog een schepje ongelijkheid bovenop” (Terwel, 2003: 60). Het onderzoek van Jungbluth laat zien dat bij vergelijkbare prestaties op de non-verbale intelligentietest de leerlingen zeer verschillend worden ingeschat door hun leerkrachten in termen van talent. “(...) Kansarme autochtone en kansarme Turks-Marokkaanse leerlingen worden door de leerkrachten in vergelijking tot van huis uit kansrijke leerlingen zoveel lager ingeschat, dat de dertig procent slimmen uit de eerste categorie bijna samenvalt met de dertig procent minst slimmen uit de tweede categorie” (Jungbluth, 2003a: 166). Zelfs als de leerkrachten vermoeden dat een van-huis-uit kansrijke leerling weinig talent heeft, wordt hij toch nog steeds op een hoger prestatiespoor gezet dan vergelijkbare leerlingen uit kansarme milieus (Jungbluth, 2003a). De studie van Jungbluth bevestigt dus onomwonden het bestaan van een Pygmalion-effect. “Als – en dat blijkt inderdaad zo te zijn – die variatie in leerkrachtgedrag erop neer komt dat hoge verwachtingen resulteren in hoge schooleffectiviteit (dat zijn prestaties gecorrigeerd voor individuele en voor collectieve achtergrond van leerlingen), dan wordt wel heel aannemelijk dat de these van de zichzelf waarmakende leerkrachtverwachtingen een empirische bestaansgrond heeft. Een andere interpretatie van zulke bevindingen is wel heel onwaarschijnlijk: zulke leerkrachten zouden dan bij toeval uit elk milieu de meest talentvolle leerlingen moeten trekken (Jungbluth, 2003a: 157-158).”

Het onderzoek van Jungbluth wordt door Terwel (2003) om diverse redenen bekritiseerd. Sommige van die argumenten wijzen op methodologische kwesties, andere lijken meer theoretisch te zijn. “Jungbluth heeft een belangrijke studie verricht, maar de beperkingen van de data, het gehanteerde model en de analyse (qua selectie, steekproef, aard van de metingen, en geringe controle op relevante co-variabelen zoals voorkennis) maken het uiterst moeilijk om betrouwbare en valide uitspraken te doen omtrent de mate waarin en vooral de wijze waarop verwachtingen van leraren doorwerken in onderwijsleerprocessen en leerresultaten” (Terwel, 2003: 63). We laten de methodologische bedenkingen voor wat ze zijn en geven hieronder de “theoretische” punten van kritiek weer.

1) Terwel (2003) merkt op dat de leerkrachten hun verwachtingen ook baseren op hun dagelijkse ervaringen met de leerlingen. Ze baseren hun verwachtingen met andere woorden ook op de kennis en de vaardigheden die de leerlingen effectief in de klas meebrengen. Uit onderzoek, zo stelt hij, is gebleken dat voorkennis inderdaad een krachtige voorspeller is van toekomstig schoolsucces. Er kon bijvoorbeeld worden aangetoond dat nieuwe informatie over de talenten van de leerlingen die afwijkt van de reeds gevestigde inzichten omtrent die talenten minder snel wordt opgenomen. Niet onbelangrijk is te wijzen op de implicatie hiervan. Opdat leerkrachten realistische verwachtingen hebben, moeten ze de leerlingen ook goed kennen. De vraag is dan natuurlijk in welke mate leerkrachten inderdaad hun leerlingen (objectief) goed kunnen kennen gezien het onderwijs dikwijls is onderverdeeld in vakken met aparte vakleerkrachten.

2) Volgens Terwel (2003) is de leerkracht niet de spil waarrond alles draait. De leerkracht is niet zozeer de profeet die zijn voorspellingen kan waarmaken, maar hij is bovenal de marionet van de leerlingen zelf (Terwel, 2003). Naar de mening van Terwel (2003) heeft de studie van Jungbluth niet zozeer de effecten van leraarsverwachtingen op de leerlingen aangetoond, maar wel de effecten van de medeleerlingen op de prestaties. Dat blijkt onder meer uit het gemeten effect van het klasgemiddelde van het non-verbale IQ op de prestaties van de individuele leerlingen. Het gaat volgens Terwel om leraren én leerlingen in hun onderlinge interactie, want leerlingen hebben ook verwachtingen! Op die manier, zo stelt hij, wil hij het dilemma in het onderzoek naar de "self-fulfilling prophecies", namelijk de vraag "Is het proces 'teacher-driven' of 'student-driven'?" op een hoger plan aan de orde te stellen. Terwel (2003) pleit dan ook voor een breed-spectrummethodologie waarbij plaats is voor drie soorten onderzoek:

-Experimenteel onderzoek. Dit soort van onderzoek zou aandacht kunnen besteden aan de herhaalde observatie (eventueel met behulp van videoregistratie) van het interactieproces in de klas en de inhoud van het curriculum. "Door kenmerken van leerlingen en klassen, en interactieprocessen in de analyse te betrekken, kunnen leraarsverwachtingen en de gevolgen hiervan in termen van leerwinst of groei, nog beter in kaart worden gebracht" (Terwel, 2003: 64). Hij stelt dat men aselechte toewijzing van leerlingen aan condities zou moeten kunnen combineren met experimenten in verband met leraarsverwachtingen. Terwel (2003) begrijpt evenwel dat dit soort onderzoek erg ambitieus en in de praktijk moeilijk realiseerbaar is. Zulks omwille van drieërlei redenen. Primo: aselechte toewijzing van leerlingen aan klassen van

verschillend niveau zal op praktische en ethische weerstanden stuiten. Secundo: systematische, kwantitatieve observaties en effectmetingen op verschillende momenten in een longitudinaal traject brengen hoge kosten met zich mee. Tertio: het induceren van onjuiste verwachtingen bij leraren ten behoeve van het onderzoek naar self-fulfilling prophecies is eveneens iets wat op praktische en ethische bezwaren zal stuiten.

-Kwalitatief, descriptief, etnografisch onderzoek. De invloed van leraarsverwachtingen kan ook via wat Terwel (2003) omschrijft met "onderwijspedagogische ontmoetingen" gebeuren. Het gaat dan om de invloed die uitgaat van "incidentele" ontmoetingen, terloopse opmerkingen en inspirerende situaties. Daarbij kan het gaan om een ontmoeting met personen zoals een leraar of een medeleerling, maar ook om de ontmoeting met een inhoud of een inzicht. Dergelijke ontmoetingen, zo stelt Terwel (2003), komen niet in beeld met een puur kwantitatieve benadering. Terecht merkt Terwel (2003) op dat het effect van bepaalde opmerkingen niet unicausaal moet worden vastgesteld. Het gaat niet zomaar om eenrichtingsverkeer (van de leraar naar de leerling); het gaat bovenal om de betekenis die de leerling aan bepaalde opmerkingen koppelt. Sommige opmerkingen, houdingen, etc. kunnen (ongewild) bij bepaalde leerlingen het vuur doen ontbranden. Het is onmogelijk te voorspellen welke opmerking welk effect bij welke leerling zal sorteren. Dikwijls ontstaat bij de leerling ook pas achteraf het volle besef van de invloed die die "onderwijspedagogische ontmoetingen" hebben gehad. "Het zou goed zijn om de invloed van leraren op belangrijke keuzemomenten in het onderwijs, zoals de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs of de plaatsing in een bepaalde leerweg in het voortgezet onderwijs, diepgaand te onderzoeken vanuit het perspectief van de direct betrokkenen: de leerling, de leraar, en de ouders. Hoe heeft de leerling het advies ervaren, wat was het dat hem deed 'kiezen' voor die leerweg en welke rol heeft de leraar daarin gespeeld met zijn verwachtingen" (Terwel, 2003: 65)?

-Design experiments – experimenten die voldoen aan een goed onderzoeksopzet – kunnen, zo stelt Terwel (2003), als ze vanuit een goede theoretische basis zijn opgezet, een bijdrage leveren aan het voorkomen van de negatieve effecten van leraarsverwachtingen. "Design experiments maken voor leraren concreet hoe belangrijk het is hoge en adequate verwachtingen van de leerlingen te hebben en hoe men die verwachtingen kan vertalen in de klas" (Terwel, 2003: 65).

9.5.2 Van der Leij (Pygmalion, Good & Brophy, Mattheüs)

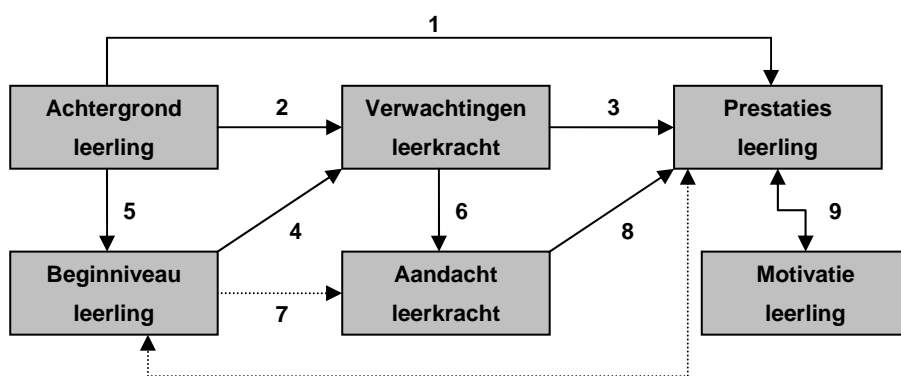
Het Pygmalion-effect gaat ervan uit dat de verwachtingen van de leerkrachten funest kunnen zijn voor de prestaties van leerlingen uit bepaalde milieus. Good en Brophy gaan daarmee akkoord met dien verstande dat de verwachtingen zich eerst moeten omzetten in gedrag. Daarenboven stellen zij ook dat het effect alleen maar funest kan zijn als de leerling ontvankelijk is voor het (negatieve) gedrag van de leerkracht (Van der Leij, 2005). We hebben hierboven al gezien in welke mate daar evidentie voor is. De toegevoegde waarde van het onderzoek van Van der Leij is dat hij heeft gekeken in welke mate de hypothesen van Pygmalion, Brown & Good aanleiding geven tot een Mattheüs-effect.³⁰ Die leerlingen die met enige voorsprong de school binnenkomen en in het begin succesvol zijn, zullen hun voorsprong uitbouwen en steeds meer gunstige ervaringen opdoen door de positieve waardering die intrinsiek en extrinsiek uitgaat van hun initiële voorsprong en successen. Daarentegen zullen leerlingen die minder gunstig beginnen, meer geconfronteerd worden met falen en met negatieve ervaringen.³¹ De hypothese van Van der Leij (2005) is de volgende: "De verwachtingen van de leerkrachten zullen zich aanpassen aan deze verschillen [de auteur doelt op de gepercipieerde verschillen in de beginsituatie] en deze zullen doorwerken in hun gedrag en op hun beurt bijdragen aan de wisselwerking tussen taakuitvoering, taakwaardering en ervaring. Daarmee gepaard gaand zijn er niet alleen cognitieve, maar ook sociaal-emotionele en motivationele processen die in de beleving van de leerlingen doorwerken. Het gevolg is dat de zwakkere leerlingen steeds zwakker worden omdat ze het minder goed doen, maar ook omdat ze zich minder gewaardeerd voelen en

³⁰ Het Mattheüs-effect refereert naar een passage uit het Evangelie van Mattheüs: "Want aan ieder die heeft, zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben. Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft, zal hem ontnomen worden."

³¹ Het Mattheüs-effect heeft, zo stelt Van der Leij (2005) de gemoederen flink beziggehouden. Zo hebben Scarborough en Parker (2003, aangehaald in Van der Leij, 2005) een studie gepubliceerd waarin zij suggereren dat de bewijsvoering voor de mengeling van cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken in wisselwerking met een minder waarderende omgeving meer opgaat voor rekenproblemen dan voor leesproblemen. Rekenen lijkt dus meer gevoelig te zijn dan lezen voor een wisselwerking van zelfwaardering en faalangst. Rekenen zou wellicht ook meer aanleiding geven tot een zekere graad van hopeloosheid bij de leerkrachten (wellicht ook omdat men om wiskundige vraagstukken te kunnen oplossen tevens over een grote taalvaardigheid moet beschikken teneinde de complexe logica die achter de wiskundige vraagstukken zit te kunnen vatten). Als dat inderdaad zo is, dan is dat voor Vlaanderen geen onbelangrijke vaststelling. Immers, nergens in de wereld zijn de verschillen in rekenen tussen de zwakste en sterkste leerlingen zo groot zijn als in Vlaanderen (zie hoger waar we de PISA-resultaten onder de loep namen).

omdat ze negatieve ervaringen opdoen met als gevolg een afnemende motivatie." Mutatis mutandis, maar dan in positieve zin, voor wat betreft de betere leerlingen. Deze gedachtenlogica wist Van der Leij (2005) om te zetten in een model dat we hieronder stapsgewijze zullen toelichten. Van der Leij (2005) deed ook onderzoek naar de mate waarin zijn hypothese empirisch kon worden bevestigd.³² Bij elke stap voegen we dan ook summier zijn bevindingen.

Figuur 1



Bron: Van der Leij (2005)

Pijl 1) Leerlingen met als achtergrond een lagere SES en/of allochtone herkomst presteren minder in de schoolse vakken.

Uit tal van studies blijkt inderdaad dat deze kinderen de laagste schoolprestaties afleveren (zie deel 1 van deze publicatie).

Pijl 2) Leerkrachten verwachten minder van leerlingen met een lagere SES-achtergrond en/of allochtone herkomst. Dit verband tussen de toerusting waarmee de leerling binnenkomt en de verwachting van de leerkracht is de eerste schakel in het Pygmalion effect.

Uit onderzoek blijkt inderdaad dat SES en etniciteit doorwerken in de verwachtingen van leerkrachten. Vooral van Turkse leerlingen wordt het minst verwacht.

³² Daarvoor doet hij een beroep op gegevens over de schoolcarrière van leerlingen in 1991 tot 1995. Infra bespreken we dit model.

Pijl 3) Lagere verwachtingen leiden tot lagere prestaties in de schoolse vakken. Dit is de tweede schakel van het Pygmalion effect.

Er is inderdaad een positief verband tussen verwachtingen van de leerkracht met betrekking tot de prestaties in taal, lezen en (voorbereidend) rekenen en de werkelijke prestaties in die vakken.

Pijl 4) Er kan echter worden beredeneerd dat het niet zo gaat. Het zou immers ook de persoonlijke toerusting oftewel het beginniveau van de leerling kunnen zijn die de verwachtingen van de leerkracht bepaalt.

Pijl 5) Om het beginniveau te bepalen, zou men kunnen verwijzen naar het feit dat er een correlatie is tussen achtergrond/herkomst en feitelijk beginniveau (zeker op het gebied van de Nederlandse taal). Het begrip "toerusting" krijgt op die manier een persoonlijke én een contextuele betekenis die de verwachtingen van de leerkracht bepaalt. De Pygmalion hypothese voorspelt dat een "zwakkere" achtergrond leidt tot een geringer feitelijk beginniveau (5) en dat dit op zijn beurt aanleiding geeft tot een lagere verwachting van de leerkracht (4) die doorwerkt in lagere prestaties van de leerling (3).

Uit het onderzoek van Van der Leij (2005) blijkt dat wanneer in de analyse rekening wordt gehouden met het feitelijke cognitieve beginniveau van de leerling, dit meer variantie in de verwachtingen verklaart dan de achtergrond. Dat betekent ergo dat de verwachtingen van de leerkrachten goeddeels zijn aangepast aan het werkelijke niveau van de leerling. De leerkrachten hebben dus blijkbaar goed door hoe de verdeling van de cognitieve mogelijkheden en de prestaties met taal, lezen en rekenen in de groep leerlingen is en wat ze daarvan mogen verwachten. Dat wordt ondersteund door het feit dat er geen directe relatie is tussen achtergrond en individuele aandacht. Een kind van lagere komaf krijgt dus niet per definitie minder aandacht.

Pijl 6) Lagere verwachtingen van leerkrachten die gebaseerd zijn op een lager beginniveau van de leerlingen (hetgeen het gevolg is van een mindere achtergrond), leiden tot minder individuele aandacht. Dat zijn de eerste schakels van de verbintenis tussen Good & Brophy en Pygmalion (cf. liasion hypothese).

Het kon echter niet worden aangetoond dat leerkrachten hun individuele aandacht aanpassen aan hun verwachtingen, althans niet wanneer gekeken wordt naar de hoeveelheid tijd die de leerkracht besteedt aan de leerlingen.

Pijl 7) Mogelijks is er sprake van een direct verband tussen het beginniveau van de leerling en de individuele aandacht die uitgaat van de leerkracht.

Nu blijkt dat leerkrachten inderdaad wat meer individuele aandacht schenken aan die leerlingen die met hogere taalniveaus de klas binnenkomen. Echter, dit valt makkelijk te begrijpen wanneer we er ons rekenschap van geven dat minder talige kinderen nu eenmaal minder communicatieve middelen hebben om de aandacht van de leerkrachten te vragen. Echter, wanneer het meer formele leren van lezen en taal echt een aanvang heeft genomen, dan passen leerkrachten hun gedrag aan aan het niveau van de leerling (die leerlingen die in het begin van het schooljaar minder vaardig in taal waren, krijgen juist meer individuele aandacht). Dit wijst erop dat leerkrachten het Mattheüs effect juist trachten te voorkomen. Bij (voorbereidend) rekenen was er in geen van de groepen een verband tussen aanvangsniveau (ruimtelijke intelligentie, seriëren) en individuele aandacht. Ieder kind kreeg evenveel aandacht.

Pijl 8) Als de leerkracht minder aandacht schenkt aan de leerling, dan zal deze leerling minder presteren.

De "liasion hypothese" (cf. Pygmalion verbindt zich met Good & Brophy) is door deze pijl compleet. Lagere verwachtingen van leerkrachten die gebaseerd zijn op een lager beginniveau van de leerlingen (hetgeen het gevolg is van een mindere achtergrond), leiden tot minder individuele aandacht, waardoor de ongelijke kanshebbers tot zwakke prestaties komen.

Pijl 9) De liasion hypothese leidt niet alleen tot het feit dat de leerlingen van een bepaalde achtergrond/herkomst voor wat betreft de schoolse vaardigheden steeds meer achterop geraken. Het leidt ook tot een afname van de motivatie voor schools leren. De slechte prestaties en de verminderde motivatie leiden ertoe dat men in een neerwaartse spiraal terecht komt. Het is hier waar het Mattheüs-effect naar boven komt.

Uit het onderzoek van Van der Leij (2005) blijkt er echter geen indicatie voor een Mattheüs-effect te zijn. Er is met andere woorden geen aanwijzing voor het gegeven dat SES en etnische herkomst van de leerling gepaard gaan met "pygmalionachtige verwachtingen" bij de leerkrachten die (conform de stelling van Good en Brophy) hun gedrag aanpassen aan die verwachtingen, waardoor er bij de leerlingen steeds grotere verschillen ontstaan. Het lijkt er dus niet op dat de hypothesen van Pygmalion en van Good & Brophy aanleiding geven tot een Mattheüs-effect. Pygmalion mag er dan misschien wel in de geest mag zijn,

maar daar is in het handelen van de leerkrachten weinig van terug te vinden. Ofschoon leerkrachten van bepaalde leerlingen inderdaad minder verwachten, betekent dit nog niet dat ze daarom die kinderen ook per definitie in hun handelen benadelen.

Hoewel Van der Leij (2005) dus geen evidentie vond, laat zijn studie toch de deur op een kier...

Primo. Van der Leij (2005) komt tot de bevinding dat er geen kwantitatieve aandachtsverschillen zijn. Op basis van de gegevens van het onderzoek kan echter niet worden uitgesloten dat bijvoorbeeld het zelfvertrouwen en de motivatie op een meer kwalitatieve wijze kan bevoordeeld zijn bij de betere leerlingen (een positief gebaar, een waarderende opmerking waar minder 'bedeelden' een afkeurende blik of korzelige aanwijzing krijgen). Het hoeft dus niet zozeer een kwestie te zijn van tijdsbesteding an sich. Mogelijks gaat het om kwalitatieve aandachtsverschillen. Om dat te kunnen analyseren zou moeten worden gefocust worden op gebeurtenissen (cf. eventsampling), eerder dan op tijdsbesteding (timesampling). Van der Leij (2005) stelt in dit verband dat het inderdaad niet uitgesloten is dat juist de kwalitatieve kant van het communicatieve verkeer tussen leerkracht en leerling de oorspronkelijke verschillen in leerprestaties vergroot. Niettemin acht hij die kans gering. Immers, omdat elke leerling weinig individuele aandacht krijgt, kan die (minimale) aandacht ook geen groot (diversifiërend) effect sorteren. Mogelijk vergrijpt Van der Leij (2005) zich hier toch aan de impact van dikwijls vluchtige contacten (cf. de hoger beschreven "onderwijspedagogische ontmoetingen").

Secundo. De studie van Van der Leij (2005) toont aan dat het onderwijs zich conformeert aan hetgeen binnenkomt en alzo jaarlijks de verschillen die de kinderen individueel bij binnenkomst met zich meebrengen reproduceert (Van der Leij, 2005). Dat betekent dat de kwestie niet zozeer gaat over hoe en in welke mate het onderwijs die verschillen al dan niet vergroot door een complex samenspel van verwachtingen, individuele aandacht, etc., maar wel over de vraag waarom het onderwijs er blijkbaar niet in slaagt om een actief tegengewicht te bieden tegen de factoren die (reeds in de voorschoolse jaren) tot dat verschil hebben geleid. De vraag is dus niet of de verschillen groter worden door specifieke verwachtingspatronen en gedragingen, maar wel waarom het onderwijs de prestatiekloof die er bij het binnentreden van het onderwijs en bij het naar buitentreden is, niet heeft gedicht (Van der Leij, 2005).

Tertio. Is wat Van der Leij (2005) heeft gevonden voor alle leerlingen en voor alle scholen van kracht? De auteur stelt zelf de vraag naar de representativiteit. De vraag stellen is deze meteen ook beantwoorden. Om het effect van Pygmalion, Good & Brophy en Mattheüs naar waarde te schatten, moet er niet alleen gekeken worden naar de dynamieken binnen één school. Er moet ook gekeken worden over de scholen heen. Van der Leij (2005) stelt dat indien men de prestaties van de leerlingen zou vergelijken met die van leerlingen uit scholen met populaties uit de midden- en hogere regionen, dan zou er waarschijnlijk een toenemende achterstand in gemiddeld taalniveau tussen de scholen uit de verschillende SES-categorieën worden vastgesteld. Het is dus niet omdat er niet binnen één klas/school een groeiend verschil kan gevonden worden tussen "goede" en "minder goede" leerlingen, dat dit groeiend verschil niet zou kunnen worden gevonden tussen "goede" scholen (cf. met leerlingen uit de hogere sociaal-economische klassen) en de "minder goede" scholen (cf. met veel leerlingen uit de lagere sociaal-economische klassen).³³ Bij Van Houtte (2003) vinden we hiervoor rechtstreekse evidentie. Haar onderzoek bespreken we hieronder.

9.5.3 Van Houtte (stafledencultuur in diverse scholen)

Van Houtte (2003) stelt zich in haar onderzoek de vraag of er bij leerkrachten en directieleden van scholen met een lage SES-context specifieke denkbeelden en assumpties bestaan over hoe deze leerlingen zijn en over hoe zij het beste moeten worden aangepakt. Zij onderzocht daarvoor, aan de hand van een kwantitatieve analyse, de stafledencultuur van 34 Vlaamse, vrije katholieke, scholen (waarvan er 15 scholen zijn die louter ASO aanbieden en 19 scholen die louter TSO en BSO aanbieden). "Stafcultuur" werd daarbij geoperationaliseerd aan de hand van twee elementen: enerzijds de gedeelde denkbeelden die stafleden hebben over de leerlingen en anderzijds de denkbeelden die ze hebben over de wijze waarop ze hun taak (lesgeven) opvatten. Via de Teachable Pupil Survey, een vragenlijst van 24 items die peilen naar de mate waarin

³³ Jungbluth (aangehaald in Nijveld, 2006) wijst ook in die richting daar waar hij stelt: "In de Verenigde Staten is vastgesteld wat er gebeurt als scholen zwart worden. Het leerniveau verwatert op scholen waar kansarme leerlingen overheersen. Je kunt zeggen dat mijn onderzoek laat zien dat diezelfde verwatering mogelijk is voor sommige leerlingen binnen een klas. Aanleiding om te verwateren is enerzijds dat de leerkracht denkt dat de leerling niet beter kan en anderzijds het beeld dat hij of zij heeft van de achtergrond van de leerling. Als die twee allebei min zijn, dan lijkt het erop of de leerkracht ontzettend gas terug neemt."

leerkrachten van de leerlingen vinden dat ze 1) cognitief motivationeel gedrag, 2) schoolaangepast gedrag en 3) persoonlijk-sociaal gedrag vertonen, werd een betrouwbare maat bekomen voor de mate waarin individuele stafleden hun leerlingen onderwijsbaar vinden. Een andere maat voor de stafledencultuur was de gedeelde visie op het belang van het stellen van academische doelen. De bekomen resultaten kunnen worden gekoppeld aan twee centrale vragen.

1) Is er een verband tussen de SES-context van de school en de onderwijscultuur van de stafleden (leerkrachten en directie)? Het onderzoek wees uit dat er inderdaad een groot verband bestaat tussen de SES-context van de school en de academische stafledencultuur. Zowel de mate waarin de leerlingen onderwijsbaar gevonden worden als het belang dat er wordt gehecht aan academische doelstelling is sterk gecorreleerd met de SES-context van de school. Van Houtte (2003) wijst erop dat daaruit nog niet hoeft te worden geconcludeerd dat de stafleden verantwoordelijk zijn voor het falen. De stafleden passen immers ook hun visies aan aan de concrete realiteit waarmee ze worden geconfronteerd (zie Van der Leij en Terwel), en die realiteit is nu eenmaal een andere realiteit dan in scholen met een hogere SES-context. "Ongetwijfeld zullen scholen met een lagere SES-context niet alleen geconfronteerd worden met een minder academisch gerichte stafledencultuur, maar ook met een minder academisch gerichte leerlingencultuur en tussen beide zal hoe dan ook een wisselwerking bestaan" (Van Houtte, 2003: 137). Uiteindelijk gaat het om een kip-of-ei-discussie. Ledoux (aangehaald in Nijveld, 2006) stelt hierover het volgende: "Is het nou zo dat leerkrachten lage verwachtingen van kinderen krijgen omdat de kinderen laten zien dat ze niet zoveel kunnen, of is het andersom: dat de kinderen niet presteren omdat de leerkracht toch maar lage verwachtingen van ze heeft? Het is moeilijk een onderzoek zo op te zetten dat je die relatie ondubbelzinnig kunt aantonen. Leerkrachten zullen van zichzelf niet zeggen dat ze lage verwachtingen hebben. Je moet wel heel slimme vragen stellen om daar achter te komen. Wat je wel kunt laten zien is de samenhang. Je ziet dat leerkrachten hun onderwijs aanpassen aan de leerlingen. De betere leerling krijgt meer leerstof aangeboden dan de zwakkere." De kip-of-ei discussie mag echter geen argument zijn om de realiteit van de negatieve verwachtingen niet au serieux te nemen. Au fond doet het er echter weinig toe of die denkbeelden al dan niet een accurate weerspiegeling zijn van de realiteit gezien die denkbeelden nu eenmaal bestaan. Jungbluth (aangehaald in Nijveld, 2006) stelt: "Tijdens mijn onderzoek heb ik leerkrachten gevraagd naar hun opvattingen over de thuissituatie van de kinderen. Van hun antwoorden op die vragen ben ik nog het meest geschrokken. De distantie die leerkrachten ervaren tussen hun manier van in wereld staan en

die van ouders van kansarmen is wel heel erg groot. Wat ontbreekt is het idee dat ouders en leerkracht voor dezelfde kar staan.”

2) Is de academische stafledencultuur bepalend voor de slaagkansen van de individuele leerlingen en is ze in die zin misschien ook een verklaring voor het internationaal herhaaldelijk vastgesteld verband tussen de SES-context van de school en de schoolprestaties van de leerlingen? Deze vraag peilt nadrukkelijk naar de mate waarin academische stafledencultuur bepalend is voor de reproductie van de sociale ongelijkheid. Uit de statistische analyse blijkt dat in elk beschouwd jaar de academische stafledencultuur onmiskenbaar een significant negatief effect uitoefent op de kans op schools falen (Van Houtte, 2003). Er kon tevens ook een verband worden aangetoond tussen SES-school en kans op falen (cf. hoe hoger de SES-context van de school, hoe kleiner de kans dat een individuele leerling faalt, los van zijn/haar persoonlijke kenmerken). Dit heeft (deels) te maken met het feit dat leerlingen in scholen met een lage SES-context geconfronteerd worden met een stafledencultuur waarin de leerlingen weinig onderwijsbaar worden gevonden zodat academische doelen niet vooropgesteld worden (Van Houtte, 2003).

Het bleek ook dat er een verband bestaat tussen de SES-context en het schooltype. Zo werd in ASO-scholen geen effect van SES-context noch van academische stafledencultuur vastgesteld. Dit kan te maken hebben met het feit dat er in ASO-scholen in het algemeen een meer ambitieuze sfeer heerst, hetgeen dan weer de slaagkansen op een positieve manier beïnvloedt. Dit behoeft, zo stelt Van Houtte (2003) evenwel meer onderzoek.

9.6. Besluit

Met de vaststelling dat leerkrachten door hun opvattingen en (onbewuste) gedragingen negatieve effecten sorteren op de schoolse prestaties en op de schoolmotivatie wordt de opvatting sterk gecounterd dat van leerlingen uit minderheidsgroepen of van leerlingen uit de minder sociaal-economische begoede milieus mag worden verondersteld en verwacht dat ze, opdat ze zich in het onderwijs omhoog zouden kunnen werken, eensdeels bepaalde waarden, normen, opvattingen, gedragingen en opvoedingsgewoonten laten vallen en anderdeels dat zij zich andere waarden, normen, opvattingen, gedragingen en opvoedingsgewoonten moeten eigen maken. Het gaat er hem om dat niet alleen van de leerling een inspanning moet worden verwacht om zich te confirmeren aan de geplogendheden van het westerse onderwijs en alles wat daarmee gepaard gaat, ook van het schoolpersoneel moet worden verwacht dat zij zich te

allen tijde rekenschap geeft van de invloed van (negatieve) beeldvorming. Wil het kansenpotentieel van de leerling niet reeds vanaf het begin in de kiem worden gesmoord, wil het westerse onderwijs dat alle leerlingen zich in het onderwijs omhoog kunnen werken, dan moet van haar verwacht worden dat zij onder ogen ziet tot wat subtiele zaken als het Pygmalion effect aanleiding kunnen geven. Men moet onderkennen dat men binnen de onderwijswereld niet steeds neutraal reageert op de sociaal-culturele verschillen die voortkomen uit de gezinsachtergrond van de leerlingen. Om dit tij te doen keren moeten bepaalde negatieve percepties en stereotype beelden op de onderwijsbaarheid en competenties van bepaalde leerlingen doorbroken worden (Verstraete, 2006). Verstraete (2006) vat het voor ons nog eens samen: leerkrachten zijn geneigd warme socio-emotionele relaties te onderhouden met leerlingen waarvan ze meer verwachten. Ze verlenen ook meer feedback met betrekking tot prestaties aan leerlingen waarvan ze veel verwachten. Leerlingen waarvan meer verwacht wordt, krijgen ook meer en moeilijkere leerstof aangeboden. Tot slot krijgen leerlingen waarvan meer verwacht wordt meer kansen om vragen te stellen en om te antwoorden. Van zodra de leerkracht zich bepaalde ideeën gevormd heeft over de mogelijkheden van de leerling, zal hij/zij zijn/haar manier van lesgeven hieraan aanpassen, en dit op verschillende vlakken: feedback, input en output.

Levert het Pygmalion effect nu een reden op voor een "blame the teacher benadering"? Neen. Zulks omwille van het feit dat het ipso facto "de beroepsmatige omgeving van de leerkrachten is, die het verzuimt om professionele standaarden aan te reiken waarmee 'toeval' in verwachtingen en aanbod valt terug te dringen. Het onderzoek laat feitelijk zien hoezeer leerkrachten op die punten op zichzelf worden teruggeworpen. Professionaliteit is idealiter niet het verheffen van de persoon van de leerkracht tot cruciale kansendeterminant maar het beroepsmatig scheppen van garanties dat leerlingen niet afhankelijk zijn van wie er toevallig op die school in dat jaar een betrekking heeft" (Jungbluth, 2003a: 171-172). Hiermee sluit dit hoofdstuk naadloos aan bij wat we in een vorig hoofdstuk hebben gezien, met name dat het onderwijs in haar structuur reeds de kanalen bevat langswaar leerlingen selectief kunnen afvloeien. Het simpele feit dat er zoiets bestaat als een cascadesysteem in het secundair onderwijs geeft de leerkrachten omzeggens al een perfecte voorzet om "de andere verwachtingen" ten aanzien van de leerlingen ook om te zetten in een "andere" manier van behandeling in termen van studie-advisering.

10. De impact van verwachtingen van leerkrachten op ouders

10.1. Inleiding

Hoger hebben we aangetoond in welke mate bepaalde verwachtingen en bepaalde (subtiele) gedragingen van leerkrachten de kloof tussen de leerlingen uit de hogere en de lagere sociaal-economische milieus mee in stand kunnen houden. We hebben ook gezien hoe men niet steeds even consequent handelt in termen van studie-advisering. In dit hoofdstuk willen we duidelijk maken dat de negatieve beeldvorming ook een (negatief) effect sorteert op het niveau van de samenwerking tussen schoolpersoneel en ouders.

10.2. Leerkrachten en allochtone ouders: een gemiste ontmoeting

Ook ouders voelen aan dat de leerkrachten hen anders bejegenen. Zoals in deel 1 van deze publicatie reeds werd gesteld worden de oorzaken van onderwijsachterstanden bij allochtone leerlingen nogal vlug gezocht bij het gezin (cf. bepaalde cultuurgebonden opvattingen en opvoedingsstijlen alsook het gemis van het Nederlands als moedertaal, het gebrek aan kennis van/over het onderwijs, etc.). "De oorzaken van onderwijsachterstanden onder allochtone leerlingen worden in onderzoek en beleid overwegend gezocht in het gezin" (Ruiter, De Graaf & Maier, 2006: 116). Omdat men de oorzaak bij het gezin legt, denkt men de achterstand alras te kunnen wegwerken als men het contact tussen school en ouders verbetert. Onderzoek uit Nederland stelde echter vast dat, ondanks de door de scholen aangewende programma's, activiteiten en structuren, de resultaten van dit contact erg beperkt bleven (Ruiter, De Graaf & Maier, 2006). Dit heeft te maken met het feit dat leerkrachten lage verwachtingen bleven hebben van allochtone ouders en met het feit dat leerkrachten slechts een beperkte meerwaarde toeschrijven aan het contact met deze ouders (Ruiter, De Graaf & Maier, 2006). Leerkrachten bleken dus nog steeds de opvatting te zijn toegedaan dat de allochtone ouders tekort schieten in hun opvoeding en te weinig in staat zijn om hun kinderen in het onderwijs te ondersteunen. Deze instelling is bijzonder contraproductief. Het zwaard snijdt in vele handen. Zowel de leerkracht, de ouder, maar vooral het kind zijn gebaat met een vlotte samenwerking.

Omdat de scholen al te vaak hun "sociale code" niet ter discussie stellen, en dus niet constructief met het probleem van de "mismatch" tussen school en leerling kunnen omgaan, voelen ouders zich onbegrepen, afgewezen en haken ze tot slot ook af (Sierens, 2007). De negatieve opmerkingen van de leerkrachten, het niet serieus nemen van hun opvattingen, het slechts beperkt rekening houden met het feit dat ze de Nederlandse taal niet beheersen etc. zorgt ervoor dat de ouders zich miskend voelen in hun inzet (Ruiter, De Graaf & Maier, 2006). Van de weeromstuit worden leerkrachten bevestigd in hun beeld van ouders die niet geïnteresseerd zijn, geen inspanningen willen doen en waarden/normen/attitudes hebben die onverenigbaar zijn met die van de school (Sierens, 2007). Doordat dus de school ofwel het probleem van de mismatch negeert, of van de leerling/ouder een kritiekloze conformering aan het schoolsysteem verwacht of remediëring aanbiedt met daaraan de impliciet gebonden boodschap dat de thuistaal en de thuiscultuur van de migrantenkinderen wel (in emotioneel opzicht) positief worden gewaardeerd edoch geen meerwaarde hebben op het niveau van de schoolprestatie, lijkt er zich dus wederom een zich in de negativiteit versterkende cirkel voor te doen. Dat is jammer, temeer omdat heel wat (ethnografisch) onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat allochtone ouders veel verwachten van het onderwijs (Verhoeven, et al., 2003; Timmermans, 1999 & 2002; Clycq, 2006 & 2007; Krols, Van Robaeys & Vranken, 2008; Hermans, 2002b). Het zouden ook vooral de moeders zijn die zich sterk willen inzetten voor het schoolse gebeuren. "Over het algemeen komt het er op neer dat moeders – en dit is een belangrijk genderverschil – ongeacht hun etnische origine aangeven de tijd te nemen en de inspanningen te leveren om hun kinderen te begeleiden met hun huiswerk en het huishouden zo te organiseren dat ze de nodige tijd aan hun studies kunnen besteden" (Clycq, 2007: 151). Allochtone ouders lijken een sterk verlangen te hebben dat hun kinderen niet falen daar waar zij het zelf niet hebben gemaakt. Ze willen dan ook graag dat er een nauw contact is met de leerkracht en met de school. Vreemd is het dan ook te moeten vaststellen dat de realiteit erop wijst dat de ouders van allochtone leerlingen nog onvoldoende betrokken zijn bij de school en bij het schoolwerk van hun kinderen.³⁴ Dat allochtone ouders

³⁴ Onderzoek uit Nederland toonde bijvoorbeeld aan dat autochtone ouders actiever participeren bij activiteiten in de klas dan allochtone ouders. Tussen groepen van allochtonen zijn er geen verschillen. Wel participeren hoger opgeleide oudkomers (i.c. Turken, Marokkanen, Surinamers, Kaapverdianen, en Pakistani) meer in de klas dan lager opgeleide oudkomers. Bij nieuwkomers (i.c. Antillianen, Somaliërs, Joegoslaven en Russen) is het verschil minimaal. Dit betekent dat de genoten opleiding voor nieuwe groepen allochtonen een minder belangrijke voorwaarde of drempel is om te participeren dan voor 'oudkomers' (Smit, Driessen & Doesborgh, 2004).

bijvoorbeeld niet snel naar bepaalde formele momenten komen, zelfs niet na herhaaldelijk aanspreken, hoeft echter niet meteen te betekenen dat ze er geen interesse voor hebben. "Aangenomen mag worden, dat er vaak niet zozeer sprake is van onwil van ouders om meer betrokken te zijn, maar van onmacht" (Onderwijsraad, 2005: 31). Bij De Rynck (2007) en Smit, Driessen & Doesborgh (2004) vinden we verspreid enkele factoren die mee in rekening moeten worden genomen:

- Een groot deel van de ouders ontbeert een gedegen kennis over het onderwijssysteem (cf. de structuren, het advies- en evaluatiesysteem, het aanbod van studierichtingen, de onderwijsmethodieken, de perspectieven die richtingen al dan niet bieden op de arbeidsmarkt, de verschillende onderwijsnetten, de eindtermen, het systeem van de studiebeurzen, etc.).

- Bepaalde ouders hebben in het verleden zelf moeilijkheden gehad met de school/het onderwijs, waardoor de school en het onderwijs negatief zijn geconnoteerd.

- Veel ouders schamen zich voor hun lage sociaal-economische status.

- Een groot aantal ouders spreekt geen of onvoldoende Nederlands.

- Veel ouders zijn angstig voor de openbare veroordeling wanneer ze zich in gebrekkig Nederlands uitdrukken.

- Bij sommige ouders leeft de gedachte dat er nu eenmaal een duidelijke grens moet worden getrokken tussen school en thuis.

- In sommige culturen krijgen vaders in hoofdzaak de functie toebedeeld om te zorgen voor een inkomen en zijn het dus de moeders die behoren in te staan voor de opvoeding van het kind. Dat leidt ertoe dat vaders niet of nauwelijks betrokken zijn en dat het dus moeilijk is om hen te bereiken voor schoolgerelateerde kwesties.

- Allochtone ouders kunnen andere verwachtingen hebben. Zo blijkt uit onderzoek van Smit, Driessen & Doesborgh (2004) dat ouders uit landen met een sterke mate van traditionalisme en collectivisme bij de opvoeding meer nadruk leggen op relationele waarden en normen (cf. gehoorzaamheid, respect, behulpzaamheid, etc.) in vergelijking met de westerse ouders die meer gericht zijn op autonomie en zelfontplooiing. Door het gebrek aan voldoende oriëntatie in de westerse samenleving is er derhalve vaak ook onbegrip over de wijze waarop de leerkracht met het kind omgaat. Vanuit de eigen traditie staan ouders een eerder streng regime voor en behoort "de meester" de deskundige en de baas te zijn. De manier waarop de westerse leerkracht omgaat met de kinderen vinden ze dan ook vaak te informeel.

-Allochtone ouders kunnen tevens ook van mening verschillen over de didactische aanpak waarbij leerlingen relatief veel vrijheid hebben om hun eigen leerproces vorm te geven. Allochtone ouders verkiezen doorgaans het traditioneel onderwijs en een eerder traditionele opvoeding. Ze vinden ook vaker dat de opvoedingsverantwoordelijkheid vooral bij het gezin ligt en dat scholen zich moeten bezig houden met het leren op zich en met de zuivere kennisoverdracht (Onderwijsraad, 2006).

Bij elke communicatie naar de ouders toe en tijdens elke samenkomst met de ouders, zal het schoolpersoneel dientengevolge aandacht moeten spenderen aan de drempels waarmee allochtone ouders het moeilijk kunnen hebben (De Rynck, 2007). Er is nood aan een open communicatie en aan wederzijdse dialoog. Smit, Driessen & Doesborgh (2004) stellen vast dat het van groot belang is dat scholen contacten onderhouden en/of intensiveren met allochtone organisaties om de relatie met de allochtone ouders te verbeteren. Contact met de school loopt echter al vaak vanaf het allereerste begin fout... Zo leeft bij veel allochtone ouders de perceptie dat ze in een aantal scholen niet met open armen worden ontvangen. Dat bespreken we hieronder.

10.3. Scholen en hun (verborgen) selectie- en inschrijvingspolitiek³⁵

Het decreet Gelijke Onderwijskansen stelt dat alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden moeten krijgen om te leren en zich te ontwikkelen. Dit decreet wil tevens ook uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegengaan. Elke ouder heeft bijvoorbeeld het recht om een kind in te schrijven in een school naar keuze (Onderwijs Vlaanderen, 2008c). Leerlingen kunnen alleen geweigerd worden op basis van de voorziene weigeringsgronden: de school is volzet, er is onvoldoende draagkracht, het kind is in de betrokken school maximum twee jaar geleden uitgesloten. De vrije schoolkeuze wordt in de praktijk soms met de voeten getreden. Voor sommige leerlingen lijkt te gelden dat het de school is, eerder dan het kind of de ouders, die beslist over de inschrijving. Meer in het algemeen, zo stelt Terwel (2003), leidt het marktmechanisme ertoe dat scholen

³⁵ Bijzondere dank aan Professor Paul Mahieu voor de mogelijkheid de resultaten van de enquête (Elk kind de school van eigen keuze? Ervaringen en aanbevelingen inzake de toepassing van het GOK-decreet van de Antwerpse Niet-Onderwijs Partners) te mogen inkijken. In dit hoofdstuk worden enkele belangrijke bevindingen uit die enquête besproken.

hun leerlingen uitkiezen en dat er voor bepaalde ouders en leerlingen weinig te kiezen valt. Bij Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) vinden we twee voorbeelden.

Een. Een leerling die probleemloos het schooljaar doorkomt zal zich heel vroeg kunnen inschrijven in de instelling van zijn keuze. Andere kinderen die zich moeten heroriënteren, zullen zich tevreden moeten stellen met een school die nog niet volzet is.

Twee. Een school die gelegen is in een groene buitenwijk van een stedelijk centrum geniet bijna vanzelf een goede reputatie. Dankzij de vrijheid van onderwijs (scholen hebben de ruimte om de eigen missie en visie te realiseren) kan zo'n school het zich permitteren om diverse toegangsdrempels in te bouwen. Zo kunnen leerlingen worden "geselecteerd" op basis van financiële draagkracht, op basis van levensbeschouwing, vroegere studieresultaten of sociale netwerken. Die drempels kunnen formeel worden uitgedrukt in het schoolreglement, maar ze kunnen ook op een meer subtiele manier worden doorgedrukt.

Uit een enquête uitgevoerd door een kleine werkgroep van het NOP (Niet-Onderwijspartners van het Lokaal Onderwijs Platform) is gebleken dat ouders en leerlingen omwille van hun achtergrond, opleiding of socio-economische positie inderdaad een aantal drempels ervaren bij de inschrijving in de school van hun keuze. Het blijkt ook dat de communicatie van de scholen naar de ouders toe over de inschrijvingsperioden en –modaliteiten in de desbetreffende scholen niet steeds op maat van alle ouders is. Zo is de aangereikte informatie niet steeds even zichtbaar en is het taalgebruik niet altijd even aangepast aan de verschillende doelgroepen. De enquête wist de vele problemen te groeperen in een zevental drempels (zie voetnota 34). Infra overlopen we deze. Enige voorzichtigheid dient wel aan de dag te worden gelegd. Ten eerste belicht de enquête alleen maar de situatie van enkele basis- en secundaire scholen in Antwerpen. Dat de resultaten mogen veralgemeend worden kan derhalve alleen maar verondersteld edoch niet bevestigd worden. Grootschaliger onderzoek is nodig. Ten tweede heeft de enquête niet de bedoeling om algemene uitspraken te doen over de omvang van de drempels. Ze wil daarentegen alleen iets zeggen over de aard van de problemen.

1) Scholen bepalen extra voorwaarden bij de inschrijving. Dat strookt niet met het GOK-decreet dat voorziet dat elke leerling, ofwel onmiddellijk ingeschreven moet worden in de door de school vastgelegde inschrijvingsperiode ofwel mag geweigerd worden wegens de voorziene weigeringsgronden. De

noodzaak van een duidelijke communicatie over de periode van de inschrijving is dientengevolge cruciaal. Sommige scholen slagen er echter niet in om die communicatie voor alle leerlingen en ouders even helder te maken.

2) Het GOK-decreet stelt dat een weigering van inschrijving door de school altijd schriftelijk moet worden gemotiveerd aan de ouders en dit binnen de vier dagen. De realiteit toont echter aan dat het weigeringsdocument niet steeds wordt meegegeven. Over dit (belangrijke) document wordt vaak geen open kaart gespeeld.

3) Sommige scholen hanteren onterechte weigeringsgronden. Dat betekent dat ze eigen weigeringsargumenten naar voren schuiven die wettelijk niet zijn toegelaten.

4) De redenen waarom kinderen niet worden toegelaten zijn somtijds onduidelijk. Het zijn redenen die de ouders vooral willen ontmoedigen om zich in de school van hun keuze in te schrijven.

5) Leerlingen kunnen enkel van de school worden verwijderd indien de leerling via een tuchtprocedure wordt uitgesloten of indien de ouders zelf beslissen om hun kind niet langer naar de school te sturen. Ouders ervaren echter dat scholen bepaalde leerlingen die minder welkom zijn proberen door te verwijzen.

6) De inschrijvingen van leerlingen met een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs lopen soms problematisch. Er bestaat een duidelijke GOK-reglementering inzake de weigeringsmogelijkheden. In de praktijk worden deze regels zelden door de scholen nageleefd. Het lijkt erop alsof sommige scholen niet op de hoogte zijn van de regels, andere scholen lijken dan weer de regels niet te willen toepassen.

7) Leerlingen die ooit uitgesloten geweest zijn, lijken het extra moeilijk te hebben om terug een nieuwe school te vinden.

Teveel nog wordt formeel een beleid van openheid gepromoot, terwijl men simultaan toch subtiel allerlei signalen uitstuurt met de bedoeling om de allochtone leerlingen te weren. Het hoeft niet gezegd dat zulks aanleiding geeft tot een verscherping van het Mattheüs-effect. Dat komt onder meer tot uiting in het bestaan van "zwarte scholen" en "witte scholen". Het gevaar bij het bestaan van gesegreerde scholen (segregatie in termen van etniciteit en sociale achtergrond) is dat men ten langen leste in een situatie terechtkomt waarin men, zo stellen Hirrt, Nicaise & De Zutter (2007) enerzijds te maken heeft met scholen die de leerlingen voorbereiden op de gespecialiseerde loopbanen en anderzijds met scholen die de leerlingen alleen maar voorbereiden op de

functies van de “onderkant” van de arbeidsmarkt. Ouders van hogere sociale milieus zullen hun kind dan niet meer willen sturen naar een beroeps- of technische school. Simultaan zullen ouders van lagere sociale milieus hun kinderen sturen naar die scholen die accorderen met hun eigen sociaal-economisch model. Summa summarum: de identificatie met de eigen sociale klasse zal de sociale bestemming ten gronde gaan bepalen (Delrue, et al., 2006).

Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007) stellen dat als sommige scholen (i.c. witte scholen) er inderdaad in slagen om via allerlei subtiele drempels hun sociale verantwoordelijkheid te ontlopen, een vorm van minimumquota politiek bespreekbaar moet kunnen worden. De nieuwe en aangepaste financiering, zoals door minister Vandenbroucke voorgesteld, kan misschien wel fungeren als een motivatie voor scholen om niet langer “zwakkere” leerlingen te weigeren, maar het zal wellicht niet volstaan, als er niet ook danig werk wordt gemaakt van een stopzetting aan de concurrentieslag van de scholen onderling (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).³⁶ Vandenbroucke (2008: 6) begrijpt dit probleem en stelt dan ook dat “een meer evenwichtig gespreide schoolbevolking niet gemakkelijk te realiseren [is], maar [het] blijft toch een streefdoel.”

10.4. Zwarte en witte scholen

Hoger hebben we al gewezen op de impact van de etnische homogeniteit/heterogeniteit binnen een klas. In dit deel willen we ons focussen op de homogeniteit/heterogeniteit van een school. De impact van scholen is niet min. Zo blijkt bijvoorbeeld dat, van alle OESO-landen, België in de

³⁶ Vanaf 2009 zullen scholen voor hun werkingsmiddelen op zulkdanige wijze worden gefinancierd dat alle kinderen met vergelijkbare noden ook gelijke middelen genereren, waardoor elke school in een vergelijkbare situatie ook gelijke middelen ontvangt. Vanaf 2009 zullen dus de werkingsmiddelen voor de scholen verschillen in functie van de score die leerlingen halen op enkele objectieve indicatoren (Vandenbroucke, 2008). Vandenbroucke rechtvaardigt deze strategie door te wijzen op onderzoek waaruit is gebleken dat vier kenmerken het schoolse succes van de leerlingen bepalen. Primo: het opleidingsniveau van de moeder. Secundo: de taal die de leerling thuis spreekt. Tertio: de materiële situatie thuis. Quatro: het sociale kapitaal in de wijk waar een leerling woont. Scholen krijgen dus meer middelen als ze relatief veel leerlingen tellen die ofwel een moeder hebben die laag is opgeleid, of die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, of die uit een gezin komen met een laag inkomen, of die in buurten wonen waar de gemiddelde leerachterstand groot is (Vandenbroucke, 2007; 2008). Bijkomend stelt Vandenbroucke dat scholen dan wel nog een bijdrage mogen vragen voor zaken die niet strikt noodzakelijk zijn (uitstappen, abonnementen op tijdschriften, etc.), maar deze mogen een bepaalde maximumfactuur niet overschrijden.

competentietests de grootste verschillen tussen de scholen vertoont (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Het PISA-onderzoek toont aan dat de sociale samenstelling van een school een grotere factor is dan de sociale achtergrond van het kind zelf (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Om duidelijk te maken waarover het gaat: wanneer twee leerlingen met dezelfde sociale achtergrond naar twee verschillende scholen zouden gaan, namelijk een school met een hoog sociaal profiel en een school met een laag sociaal profiel, dan zal de kloof in leescompetentie tussen de twee leerlingen groter zijn dan wanneer twee leerlingen uit een verschillend sociaal milieu naar een zelfde school zouden gaan (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007).

Onderzoek naar het effect van de samenstelling van de schoolpopulatie in termen van het percentage allochtone leerlingen op school wijst uit dat de prestaties van leerlingen op scholen met een hoog percentage allochtone leerlingen gemiddeld relatief laag zijn (ook als rekening wordt gehouden met individuele achtergrondkenmerken van de leerlingen) (Opdenakker & Hermans, 2006). Mogelijke verklaringen zijn een gebrek aan Nederlands taalaanbod, een relatief laag prestatieniveau, een inadequate aanpak van de specifieke problemen die met de specifieke schoolsamenstelling gepaard gaat, lage verwachtingen en lage doelen vanwege leerkrachten, teveel tijd die gaat naar allochtonen ten kost van autochtonen, etc. (Opdenakker & Hermans, 2006). Volgens Jungbluth (2003b) zijn gesegregeerde scholen inderdaad weinig aanbevelenswaardig. "Segregatie resulteert in concentratie van allerlei soorten problemen bij 'maatschappelijke brandpuntscholen': frequente schoolwisselaars, gedragsstoornissen, moeilijke aanspreekbaarheid, zorgbreedteleerlingen, toetsongeschikte leerlingen. Het resulteert (vermoedelijk; wel tendens maar niet significant) in kwaliteitsverschillen in teams en geconcentreerde lesuitval. Het resulteert in grote sociale distantie tussen leerkrachten en ouders, afstand tussen leerkrachten en bestuur, lage sociale cohesie onder de bij de school betrokkenen en het omgekeerde van dat alles bij van problemen relatief gevrijwaarde elite-scholen. Daarom moet segregatie worden bestreden, waarschijnlijk door forse kwaliteitsinjecties in de betrokken teams en hun professionele inbedding en ondersteuning."

Desmedt & Nicaise (2006) maken duidelijk dat het feit dat "zwarte scholen" bestaan niet alleen kan worden verklaard door te verwijzen naar de allochtone concentratie in bepaalde omgevingen. In die omgevingen, zo stellen ze, wonen immers ook altijd autochtone gezinnen en die kiezen er dus blijkbaar bewust voor om te "vluchten" naar andere scholen. Het bestaan van "zwarte scholen" kan dus maar begrepen worden indien er van "etnisch-specifieke

keuzemotieven" wordt uitgegaan. Anders gezegd "zwarte scholen" zijn er bij gratie van de "witte vlucht" en die "witte vlucht" treedt op wanneer ouders de idee hebben dat er teveel allochtonen in een bepaalde school aanwezig zijn en dat deze hoeveelheid allochtonen funest is voor de schoolprestaties. Hiermee is de kous evenwel niet af. Er bestaat immers ook zoiets als de "zwarte vlucht". Deze vlucht is het gevolg van het feit dat de meer bemiddelde en de hoogopgeleide migrantenouders ook die scholen gaan mijden waar er veel allochtonen aanwezig zijn (Desmedt & Nicaise, 2006).

Teneinde deze processen van "witte" en "zwarte vlucht" te begrijpen, hebben Karsten et al. (2002) voor het basisonderwijs de schoolkeuzemotieven van ouders uitgebreid in kaart gebracht.³⁷ Wat opvalt is dat alle ouders de mening zijn toegedaan dat "zwarte" scholen ongeschikter zijn voor hun kinderen dan "witte" scholen. De redenen waarom ze dat vinden zijn evenwel verschillend. Uit dat onderzoek van Karsten et al. (aangehaald in Desmedt & Nicaise, 2006) blijkt dat voor autochtone en hoogopgeleide ouders de belangrijkste reden om voor deze of gene school te kiezen te maken heeft met de mate van overeenstemming tussen school en thuis. Meer specifiek gaat het om de bezorgdheden over het feit of de leerkrachten en de (andere) ouders wel dezelfde opvatting hebben over opvoeding alsook over het feit of de kinderen wel met kinderen kunnen spelen van een zelfde culturele achtergrond. Voor allochtone en laagopgeleide ouders zijn het dan weer het verwachte niveau van de school, de mate van aandacht voor taal- en leerachterstanden en de afstand van thuis naar school die de belangrijkste schoolkeuzemotieven uitmaken. Mahieu (2002) stelt dat allochtonen een groot "wij-gevoel" hebben. Dit, in combinatie met de positieve en negatieve ervaringen, leidt alras tot een collectieve voorkeur voor bepaalde scholen.

Het bestaan van "zwarte scholen" en etnische segregatie ligt wellicht in de combinatie van vrije schoolkeuze (voor de ouders) én de concurrentie tussen scholen (cf. de onderwijsvrijheid langs de kant van de scholen) (Desmedt & Nicaise, 2006; Hirrt, Nicaise & De Zutter, 2007). Deze twee factoren geven aanleiding tot het ontstaan van een quasimarkt waarbinnen ouders en scholen zich elk met hun eigen aspiraties bewegen. Het gaat om een "quasi"-markt omdat enerzijds door de kosteloosheid van het onderwijs het prijsmechanisme

³⁷ Dit Nederlandse onderzoek, dat wordt aangehaald in Desmedt & Nicaise (2006), spreekt zich enkel uit over het basisonderwijs. In het secundair onderwijs spelen ook nog andere factoren een rol. Immers, ook de aanwezigheid van verschillende onderwijsvormen en studierichtingen is een element waarmee rekening wordt gehouden.

niet meespeelt en omdat anderzijds door de vrije schoolkeuze van de ouders de competitie tussen scholen belangrijk wordt. Scholen streven geen geldelijke winst na, maar wel een zo goed mogelijke reputatie en kwaliteit. Dit mechanisme versterkt de dualisering. Dat er écht van een oorzakelijk verband tussen vrijheid van schoolkeuze en segregatie kan worden gesproken, bewijzen enkele landen (onder meer VS, Engeland, Frankrijk, Nieuw-Zeeland, Zweden) die, toen ze zijn overgeschakeld tot de vrije schoolkeuze, merkten dat de segregatie er inderdaad mee toenam (Nicaise, Desmedt, 2006).

Het bestaan van "zwarte" en "witte" scholen is dus debet aan een bepaalde perceptie bij de ouders alsook aan de mate van kwaliteitsovertuiging bij de scholen. Wanneer men er zou kunnen in slagen om die percepties te veranderen, dan heeft men een goede reden om te geloven dat "zwarte" en "witte" scholen in de toekomst niet langer zullen bestaan. Tevens zal een school die zich wil schikken in het desegregatiebeleid en die zich dus als multiculturele school wil profileren, de omgeving van haar kwaliteit moeten overtuigen. Dat komt, volgens Mahieu (2002) onder meer neer op het feit dat scholen de allochtonen zullen moeten overtuigen van het belang van kwalitatief onderwijs, van het taalbad en van intercultureel onderwijs en de autochtonen van het belang van de zin van het elkaar ontmoetend onderwijs. Vooroordelen zullen moeten worden weggewerkt en ouders zullen moeten worden geresponsabiliseerd. Om een verandering in schoolkeuze te bewerkstelligen, is het echter niet alleen nodig dat de percepties van de ouders veranderen, ook de realiteit zelf (cf. de schoolse prestaties van allochtonen) zal eerst moeten veranderen/verbeteren. Om tot deze situatie te komen zal een grote inspanning moeten gevraagd worden van de scholen. Uit onderzoek (Crul, 2001 in Ducquet, et al., 2006) blijkt bijvoorbeeld dat het gekregen advies en de samenstelling van de school nauw met elkaar verbonden is. Allochtonen die in "witte scholen" zitten, krijgen beduidend vaker een hoog schooladvies. Dit zou verklaard kunnen worden door een betere taalontwikkeling van deze allochtonen als gevolg van hun regelmatig contact met autochtone leeftijdsgenoten. Omgekeerd kan ook gezegd worden dat het hier al in aanvang gaat om allochtone jongeren wiens ouders sterk op integratie zijn gericht (cf. de keuze voor een "witte school" zou een indicatie kunnen zijn van hun integratiegezindheid) (Ducquet, et al., 2006).

Wat er ook van zij, feit is dat allochtonen in "zwarte" scholen de allochtonen zijn die zwakkere prestaties halen. Wat daarom belangrijk is, is niet per definitie de aanwezigheid van allochtonen, maar wel het feit of de school al dan niet goed met die aanwezigheid kan omgaan. Mahieu (2002: 215) is die mening toegedaan, daar waar hij stelt: "een allochtone leerling is meer gebaat met een zwarte school waarin leraren op een pedagogische verantwoorde wijze onderwijzen dan met een multi-culturele school waarin de heterogene

klassamenstelling aanleiding is tot bewuste (racisme) of onbewuste (pygmalion-effect) discriminatie." Vandaar dat desegregatie au fond weinig zal oplossen zolang de allochtone leerlingen niet worden aangespoord om hun eigen en andermans verwachtingen te overtreffen. "Misschien verergert segregatie wel de kansengelijkheid enigszins, in geen geval komt er kansengelijkheid als segregatie zou zijn uitgebannen" (Jungbluth, 2003b). Desegregatie is dus een noodzakelijke, edoch geen voldoende voorwaarde voor het bereiken van betere schoolresultaten. De effecten zijn sterk situationeel en hangen onder meer af van het algemeen sociaal klimaat en het al dan niet bestaan van interraciale spanningen (Mahieu, 2002). Worden mensen verplicht hun kinderen naar een bepaalde school te sturen, dan is het mogelijk dat dit een negatief effect heeft op de leerresultaten (Crain & Mahard, aangehaald in Mahieu, 2002). Het blijkt ook moeilijker te zijn om over te gaan tot desegregatie als het aantal allochtonen en autochtonen in een buurt ongeveer gelijk is (Mahieu, 2002). Naast de noodzaak van een mentaliteitswijziging bij de ouders en bij de leerkrachten is er ook nood aan een investering in de zwarte concentratiescholen. Misschien is het tijdelijk investeren in die scholen paradoxaal wel de manier om ervoor te zorgen dat ze in de toekomst niet meer bestaan. Immers, door te investeren in die scholen, zal de kwaliteit stijgen en zullen meer ouders geneigd zijn om hun kinderen ernaar toe te sturen. "Concentratiescholen die kwaliteit leveren, kunnen na verloop van tijd weer aantrekking uitoefenen op witte leerlingen en de 'witte vlucht' keren" (Delrue, 2006: 205).

10.5. Besluit

Het schoolpersoneel heeft niet alleen verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Ze heeft tevens ook verwachtingen ten aanzien van de ouders. Wanneer deze verwachtingen negatief zijn of wanneer uit de attitude van het schoolpersoneel blijkt dat er onvoldoende openheid is voor de eigenheid en voor de bekommernissen van andere etnische culturen, dan kunnen ouders zich onbegrepen en afgewezen voelen en kunnen zij finaal ook afhaken. Scholen moeten derhalve hun "sociale code" ter discussie stellen en dus constructief omgaan met het probleem van de "mismatch" tussen school, leerling en ouders (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Om de kloof tussen ouders en schoolpersoneel te overbruggen is het noodzakelijk dat ouders en leerkrachten zich openstellen voor elkaar en dat ze het onderwijs als een gezamenlijke taak en verantwoordelijkheid beschouwen (Smit, Driessen & Doesborgh, 2004). De voedingsbodem voor die dialoog kan in feite gemakkelijk gevonden worden gezien ouders, van welke etnische achtergrond dan ook, hoge verwachtingen

hebben van het onderwijs. Er is van hun kant uit ook een grote bereidheid om zich te engageren voor de school, alleen worden ze te vaak met drempels geconfronteerd die de samenwerking bemoeilijken.

Leerlingen leveren in scholen met veel allochtone leerlingen zwakkere prestaties af. Wanneer dit beeld overheerst, dan kan dit leiden tot zowel een "witte vlucht" alsook tot een "zwarte vlucht". De perceptie dat een school kwalitatief minder zou zijn, leidt deswege tot scholen met een sterkere concentratie aan leerlingen uit de lagere sociaal economische klassen. Het bestaan van de concentratiescholen vormt niet alleen een manifest bewijs voor de sociaal-etnische segregatie, maar ze vormt tevens ook een bewijs voor het feit dat het inschrijvingsrecht van de ouders, zoals in het decreet Gelijkeonderwijskansen is gearticuleerd, nog te vaak met de voeten wordt getreden. Kansarme ouders zijn vaak minder op de hoogte en minder assertief om het inschrijvingsrecht ook effectief af te dwingen, waardoor ze het moeten stellen met scholen waarnaar in eerste instantie hun verlangens niet is uitgegaan. "Kansrijke ouders weten blijkbaar beter hun rechten af te dwingen door bijvoorbeeld te anticiperen op inschrijvingsprocedures, of door deze procedures ook naar de letter op te volgen" (Mahieu, 2004: 129). Desegregatie alleen volstaat echter niet als het doel het behalen van betere schoolresultaten is. Door concentratiescholen kwalitatief sterker te maken, zullen ze ook voor autochtonen aantrekkelijker worden. De paradox is dat concentratiescholen zullen verdwijnen als men er (tijdelijk) sterk in investeert.

DEEL 3

**DE SOCIAAL-ETNISCHE
PRESTATIEKLOOF ALS GEVOLG VAN
PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN,
MIDDELEN, CULTUUR**

11. Inleiding Deel 3

In deel 1 hebben we middels cijfers aangetoond dat het Vlaamse onderwijs een janusgezicht vertoont. In deel 2 hebben we gezien dat de schoolse realiteit er dikwijls één is van subtiele (al dan niet conflicterende) interacties en verwachtingen. We hebben erop gewezen dat indien de leerkracht en bij uitbreiding de schoolcultuur er niet in slaagt om op een open manier de multiculturaliteit tegemoet te treden, de prestaties van bepaalde leerlingen (in casu: allochotone leerlingen en leerlingen uit de lage klassen) ondermaats kunnen blijven. Natuurlijk is de schoolse realiteit meer dan alleen maar verwachtingen, attitudes en gedragingen. In de eerste plaats werkt de leerkracht met zijn leer materiaal en vertrekt hij vanuit een bepaalde visie op wat goed onderwijs is. In de volgende hoofdstukken stellen we ons de vraag of ook hier niet de kiemen kunnen liggen voor de blijvende etnisch-sociaal bepaalde verschillen tussen leerlingen. Is het onderwijskundige materiaal en dito denken in de praktijk wel van die aard dat er een volledige openheid is voor de multiculturaliteit? We bespreken achtereenvolgens drie thema's: 1) het taalonderwijs, 2) de interculturaliteit van de Vlaamse leermiddelen en 3) de impact van een goede schoolcultuur. We leiden deze drie thema's evenwel in aan de hand van enkele brede gedachten omtrent de multiculturele samenleving en het belang en de gevolgen daarvan voor het onderwijs.

12. Onderwijs in een multiculturele samenleving

“De migratie zal niet stoppen. De toekomst van onze samenlevingen hangt dan ook af van onze vaardigheid om het potentieel aan te spreken van de bevolkingsgroepen die op dit moment nog altijd niet gelijk aan de startlijn verschijnen” (Françoise Pissart, Koning Boudewijnstichting, 2006: 15).

12.1. Inleiding

In dit hoofdstuk willen we nagaan wat het voor het onderwijs betekent wanneer men kan vaststellen dat de samenleving een “interculturele” samenleving is geworden. We zullen de stelling uitwerken dat het hedendaagse epitheton “intercultureel” veronderstelt dat het onderwijs afstapt van haar klassieke en traditionele vormgeving en gedachtengoed. In dit hoofdstuk bespreken we een alternatief voor dit traditionele onderwijs. Dit alternatief, dat gebaseerd is op het sociaal-constructivisme, wordt sterk verdedigd door het Steunpunt Diversiteit & Leren (Sierens, 2007). In dit hoofdstuk laten we ons dan ook in grote mate leiden door de visie zoals ontwikkeld door het Steunpunt Diversiteit & Leren.

12.2. De veranderde en veranderende samenleving

In het licht van de huidige en toekomstige migratierealiteit maakt Loobuyck (2005) diets waarom het belangrijk is dat er niet enkel over de *multiculturele samenleving* wordt gesproken, gedacht en gedebatteerd, maar ook over het verhaal van de *immigratiesamenleving*. Het gebruik van de term immigratiesamenleving impliceert een ruime erkenning van blijvende immigratie en een open communicatie daarover. Het erkennen van de immigratiesamenleving betekent ergo dat zowel de autochtone als allochtone bevolking adequaat moeten worden voorbereid op de komst van nieuwkomers en op de permanente aanwezigheid van een erg diverse populatie. Niets wijst er immers op dat in de nabije toekomst de immigratie naar Europa, België en specifiek naar Vlaanderen zal afnemen (Loobuyck, 2005).³⁸ De Vlaamse

³⁸ Migratie is alles behalve een recent fenomeen. Sommige auteurs stellen zelfs dat het van alle tijden is en opperen de hypothese dat migratie een atavistische trek is, een eigenschap die vroegere generaties bezaten, even leek weg te zijn, maar dan toch weer de

steden zijn met andere woorden in staat van permanente sociale, culturele, etnische verandering en uitbreiding. Ten huidige dage is duidelijk dat men zich meer en meer bewust is van de culturele diversiteit (Sierens, 2006b) en dat de veranderde werkelijkheid naar een beleid verlangt dat culturele diversiteit tot grondslag van haar handelen en denken neemt. Alles in het werk stellen om migranten volwaardig en evenwaardig in de samenleving te laten participeren, moet een evidentie zijn, temeer omdat dit niet alleen het individu, de migrant, maar ook de samenleving als zodanig ten goede komt (Loobuyck, 2005). Een kortzichtige attitude, een attitude die zich laat leiden door het naïeve "encore un effort", kan onmogelijk tot succes leiden. Zulks mag onder meer blijken uit het feit dat de hoop die vroeger op de komende generaties werd gesteld om tweeërlei redenen ongegrond bleek te zijn. Ten eerste: ook de allochtonen die hier zijn opgegroeid (cf. de kinderen waarvan men hoopte dat ze goed zouden scoren in het onderwijs) scoren in het onderwijs minder goed.³⁹ Men kan en mag er dus niet zomaar vanuit gaan dat mensen die in het nieuwe vaderland zijn geboren en zijn opgegroeid, meteen ook voldoende zullen aangepast zijn aan de moderne, westerse samenleving (Loobuyck, 2005). Ten tweede: de integratie is niet van dien aard dat daarmee ook het probleem van de (nieuwe) immigratie stopt. Zo blijkt bijvoorbeeld dat Marokkaanse en Turkse allochtonen van de tweede generatie hun huwelijkspartner blijven kiezen uit het land van oorsprong (Lodewyckx, Geets & Timmerman, 2006). Op die manier begint "het probleem" van integratie steeds opnieuw. Structurele beleidsopties lijken derhalve noodzakelijk, ook in het onderwijs. Het onderwijs is immers één van de (en wellicht is het zelfs de belangrijkste) kanalen voor inburgering. "Scholen hebben de opdracht hun leerlingen voor te bereiden op deelname aan de pluriforme samenleving. Binnen het onderwijs dienen leerlingen te leren over en in aanraking te komen met leeftijdgenoten met verschillende achtergronden en culturen. Op deze manier kan een school een belangrijke bijdrage leveren aan de voorbereiding van leerlingen op deelname aan de samenleving" (Onderwijsraad, 2007: 17). De vraag is dan uiteraard hoe het onderwijs zich het

kop op steekt (Timmerman, et al., 2004). Wanneer we zeggen dat het om een atavistische trek gaat, dan zeggen we tegelijk ook dat migratiebewegingen zich ook nog in de toekomst zullen doorzetten.

³⁹ Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007: 150) stellen dat de paradoxale toestand dat jongeren van de tweede generatie (die hier geboren zijn) het minder goed doen dan die van de eerste generatie (die in de loop van hun schoolloopbaan zijn geïmmigreerd) wellicht te maken heeft met het gegeven dat de jongeren van de tweede generatie in hoofdzaak kinderen van gastarbeiders zijn die intussen vaak hun werk hebben verloren en in een toestand van chronische armoede zijn terechtgekomen. De nieuwkomers daarentegen zijn EU-ingezetenen of asielzoekers die in hun land tot de middenklasse of zelfs tot de meer begoede milieus behoorden. In die zin is de paradox beter te begrijpen.

best kan schikken naar de realiteit van de immigratiesamenleving. Anders gezegd, hoe kunnen scholen met een multiculturele leerlingenpopulatie erin slagen om een schoolcultuur tot stand te brengen die de verschillende etnische groepen aan zich kan binden? De kwestie is belangrijk omdat voor steeds meer scholen de multi-etnische schoolbevolking een dagdagelijks gegeven en dagdagelijkse confrontatie is. Confrontatie omdat de scholen er elke dag opnieuw van moeten getuigen dat ze een antwoord hebben op de vraag of leerlingen met een allochtone afkomst zich in hoge mate moeten aanpassen aan de autochtone waarden en gebruiken (cf. monoculturaliteit) of dat de leerlingen vooral moeten bevestigd worden in hun diverse culturele identiteit (cf. multiculturaliteit) of dat er eerder moet worden gestreefd naar het ontwikkelen van een vernieuwde identiteit waarin elke leerling zich kan vinden (Onderwijsraad, 2007; De Mets, 2005; Sierens, 2007).

Het gegeven dat de multiculturele samenleving en de immigratiesamenleving onomkeerbaar zijn, impliceert een grote uitdaging voor de samenleving, en dus ook voor de school als minisamenleving. Het is dan ook een illusie te denken dat men de verwarrende complexiteit van de samenleving buiten de schoolmuren kan houden (Verstraete, 2006). Wel integendeel. Men kan de samenleving niet *buiten* de school houden omdat de samenleving al *in* de school is (Verstraete, 2006). Elke school en elke klas is reeds multicultureel gezien elke school/klas in verschillende facetten divers is samengesteld (cf. in termen van gender, sociale achtergrond, etnische achtergrond, filosofische of religieuze overtuiging, sociaal-economisch, scholair kapitaal, taalachtergrond, etc. (Verstraete, 2006). Men kan dus niet ontsnappen aan de realiteit die mensen verplicht te leren omgaan met de vele diverse achtergronden en identiteiten van burgers. Omdat niemand volledig kan voorbereid zijn op de veranderde en zich steeds veranderende schoolsituatie, is het vrij normaal dat het schoolpersoneel frequent zal terugvallen op de meer traditionele onderwijsvisies. "In de praktijk, zo blijkt uit menig onderzoek, overheersen nog altijd klassikale instructie en het onderwijsleergesprek. Ook de alledaagse opvattingen van leraren, leerlingen en ouders over kennis en leren getuigen van een traditionele zienswijze op onderwijs" (Sierens, 2007: 46). Het schoolpersoneel is immers zelf opgegroeid met deze visie en zij is daar als het ware mee vergroeid. Deze visie, die functioneert als een soort constante binnen een voortdurend veranderende omgeving, staat of valt met onder andere volgende kenmerken (De Mets, 2005):

- 1) De fysieke wereld rond de school (cf. de wijk, het dorp, de stad, de wereld) wordt zo veel als mogelijk buiten de schoolmuren gehouden. Op die

manier functioneert de school zoals een middeleeuwse burcht die slechts die zaken uit de buitenwereld binnenbrengt die ze zelf noodzakelijk acht.

2) De school is een omgeving waar het meesterdiscours heerst. Dat wil zeggen dat kinderen kennis opdoen en vergaren bij gratie van de leerkracht die wordt verondersteld over deze kennis te beschikken en deze dan ook correct over te dragen.

3) De school functioneert via een hiërarchische (beslissings)structuur met het schoolpersoneel als bewakers van hun territorium. Inspraak is er omzeggens niet of nauwelijks.

4) Ouders hebben in hoofdzaak een corrigerende rol als er in de klas iets fout dreigt te lopen. Op oudercontacten worden de prestaties van de leerling overlopen en krijgen de ouders advies mee van de leerkracht. Temeer omdat de leerkracht als een meester wordt beschouwd, wordt dit advies zonder veel discussie opgevolgd.

5) De gemiddelde leerling doet dienst als het referentiepunt waaraan de prestaties, de vaardigheden en het gedrag van elke leerling (zowel voor de zwakkere als de hoger begaafde leerling) worden afgetoetst.

12.3. Weerstand tegen verandering

Omdat de school een zekere traditie heeft en de leerkracht zich door middel van zijn studie en zijn ervaring een bepaalde attitude heeft eigen gemaakt alsook een bepaalde opvatting over wat "goed onderwijs" inhoudt en wat dit betekent voor zijn lessen, is een verandering bewerkstellingen allerminst evident. "Zowel de school als de leerkracht zijn een deel van de maatschappij waarin bepaalde normen en waarden van kracht zijn. Ze hebben geleerd om die normen en waarden als objectieve waardebepalers te herkennen en ernaar te handelen. Sterker nog, het zijn die normen en waarden die hen hun positie in die maatschappij verlenen; ze zijn de bezitters en overdragers van kennis en inzicht die door de maatschappij waardevol gevonden worden" (Jaspaert, 2006: 157). Ofschoon zowel de school als instituut en de leerkracht als individu dus kunnen open staan voor vernieuwingen, betekent dit nog niet dat dit in praktijk ook zonder slag of stoot gebeurt. Vele leerkrachten, zo stelt Jaspaert (2006) over het taalonderwijs, zullen het gevoel hebben dat ze hun leerlingen te kort doen wanneer ze bijvoorbeeld niet vooral spellingsregels uitleggen en laten inoefenen of wanneer ze niet vooral leerlingen zinnen laten ontleden of wanneer ze leerlingen niet inwijden in de wereld van de literatuur en het boek. Ze zullen nog vaak teruggrijpen naar die methodes en materialen die het dichtst bij hun eigen

onderwijsbeeld aansluiten en zij zullen leerlingen nog steeds blijven evalueren conform de traditionele onderwijsopvattingen. Ook uitgeverijen begrijpen dat verandering niet eenvoudig is. Vandaar dat ze, in de ontwikkeling van hun methodieken, indirect de weerstand tegen de vernieuwing van het taalonderwijs in stand houden (Jaspaert, 2006). Uiteindelijk hebben zij er alle baat bij dat een boek goed verkoopt. Dat verklaart waarom ze voornamelijk die methodieken zullen publiceren die niet al te ver liggen van de traditionele onderwijspraktijk (Jaspaert, 2006). Ook ouders zijn vaak gekant tegen de idee van verandering. Ze zijn vooral bang dat hun kind tekort zal worden gedaan wanneer het onderwijs niet op de traditionele wijze met hem/haar omgaat. "Feit is dat leraren meestal lesgeven op de manieren waarop ze zelf les hebben gekregen; hun impliciete theorieën over wat goed leren is, zijn daarop gebaseerd. Om dezelfde reden verwachten vele ouders dat leraren 'de traditie' voortzetten. Ouders zijn vaak sceptisch over nieuwe onderwijsbenaderingen of zien ze als gevaarlijk experimenteel" (Sierens, 2007: 46). Wat frappant is, is dat dit niet alleen geldt voor de ouders die het op grond van dat traditionele onderwijs in de maatschappij hebben gemaakt, maar ook voor ouders uit de sociaallykwake groepen (Jaspaert, 2006). Deze laatste groep is bang dat hun kind niet de kansen zal krijgen die ze zelf hebben gemist. Ze zijn bang dat de school de verwachtingen ten aanzien van het kind heeft verlaagd waardoor dat kind het niet zal kunnen waarmaken in de maatschappij (Jaspaert, 2006). Dat verklaart dus waarom het "reproductiegericht" leren dat gekenmerkt wordt door zaken als uit het hoofd leren, herhalen, analyseren, externe sturing van het leren, diploma- en testgericht leren, leren als absorberen van kennis, etc. nog steeds het meest gangbare leerpatroon is in het Vlaamse algemeen vormend en academisch onderwijs (Sierens, 2007). Op zich is dat niet verwonderlijk. Met dit traditionele overdrachtsmodel gaan immers heel wat voordelen gepaard. Het lijkt erop dat het onderwijs goed is: "het programma wordt gevolgd, de kwaliteit van het lesgeven is goed, het klashouden verloopt ordelijk en de leerlingen behalen goede toetsresultaten. Bij nader inzien echter blijkt dat leerlingen bepaalde inzichten en denkvaardigheden niet hebben verworven, alleen hoe ze een geheel van regels juist kunnen toepassen. Bovendien kweekt het traditionele overdrachtsmodel in het onderwijs eerder afhankelijke mensen dan creatieve, zelfwerkzame mensen" (Sierens, 2007: 46). Vooral de volgzaam en de oplettende kinderen zijn ermee gebaat. Ze moeten zich gewoon maar openstellen voor het werk dat de leerkrachten vooraan de klas voor hen doen. Dit onderwijs speelt echter niet of nauwelijks in op de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Sierens, 2007). In een volgend stuk belichten we een alternatieve visie op onderwijs.

Wanneer blijkt dat het schoolpersoneel frequent terugvalt op de klassieke onderwijsopvattingen, dan betekent dit dat zij er onvoldoende in slaagt om de diversiteitswijziging in de schoolpopulatie te beschouwen als een uitgelezen kans om zich met de eigen schoolpraktijk en de eigen vooronderstellingen en (al dan niet impliciete) ideeën te confronteren. Dat is nochtans noodzakelijk (De Mets, 2005). Wanneer we er ons nu rekenschap van geven dat het schoolpersoneel in de eerste plaats zekerheid en perspectief wil, dan betekent dit dat zij er dus eerst nog van overtuigd moet worden dat het veranderingsproces dat nodig is om ook de allochtone leerling te voorzien van een excellent onderwijs een waardevol alternatief is voor het klassieke onderwijs waaraan zij zo verknoopt is. Vandaar dat er nood is aan een degelijke vorming van het schoolpersoneel, aan goede praktijkvoorbeelden en aan ondersteuning (De Mets, 2005).

12.4. Een andere onderwijsvisie (de sociaal-constructivistische visie)

In het klassieke onderwijs gaat men uit van een eerder objectivistische inslag. Men gaat er immers vanuit dat bepaalde dingen onafhankelijk van de menselijke geest bestaan. Leerkrachten beschouwen het dan als hun taak om de leerlingen de kennis aan te reiken over de wereld "zoals deze nu eenmaal is" (Sierens, 2007). De sociaal-constructivistische theorie ziet het leren van kennis en vaardigheden echter niet als een proces van overdracht en accumulatie maar eerder als een proces van betekenisgeving en transformatie (Sierens, 2007). De filosofische aspecten gaan het bestek van dit onderzoek te buiten. Eerder willen we ons toespitsen op enkele implicaties voor het onderwijs. Daarbij dient te worden geaccentueerd dat deze theorie geen blauwdruk kan zijn voor het handelen van leerkrachten. Eerder dan dat, biedt zij een kader dat leerkrachten kan helpen om te komen tot de ontwikkeling van nieuwe leeromgevingen (Sierens, 2007). De theorie kan geen blauwdruk zijn omdat goed onderwijs daarvoor nu eenmaal te complex en te situationeel is. "Wat goed onderwijs is, valt niet te vatten in homogene didactische kenmerken en uniform lerarenhandelen. Er zijn geen simpele in elke school en klas toepasbare recepten voor verbetering van onderwijskwaliteit. Praktijksituaties verschillen van elkaar en worden gekenmerkt door complexiteit, onvastheid en onzekerheid. (...) De sleutel ligt er voor iedere leraar in telkens een uitgekende keuze van methoden te vinden voor de aan te bieden leerinhouden bij een specifieke groep lerenden in een specifieke context. De vraag voor leraren is niet gewoonweg 'wat is werkzaam' maar veeleer 'wat is aangewezen voor deze kinderen in deze omstandigheden'" (Sierens, 2007: 44). Duidelijk mag evenwel zijn dat de expliciete en sterk docentgestuurde instructieaanpak van het klassieke onderwijs

niet altijd en overal de meest geschikte manier is om leerlingen kennis, vaardigheden en waarden te doen verwerven. Leren omgaan met diversiteit krijgt bijvoorbeeld het best vorm in een leeromgeving die uitgaat van het sociaal-constructivistische gedachtengoed. Volgens het Steunpunt Diversiteit & Leren (cf. Sierens, 2007: 37-40) staat of valt dit referentiekader met vier principes. We lichten deze hieronder kort toe.

1) *Leren is constructief en actief.* Dat wil zeggen dat de lerenden zoveel als mogelijk zelf actief hun eigen kennis, inzicht en vaardigheden construeren eerder dan dat ze die zomaar overnemen van een leerkracht, boek, etc. teneinde die dan op het "juiste" tijdstip zo juist als mogelijk te reproduceren. Volgens het sociaal-constructivisme bouwen lerenden in grote mate voort op datgene wat ze al kennen/kunnen en geven ze, vanuit vroegere ervaringen en vanuit persoonlijke waarden en overtuigingen, aldoor zelf betekenis aan wat ze leren. Leren is dientegenvolge steeds een interpretatieve activiteit. Effectief onderwijs, zo stelt Sierens (2007), begint daarom het best met wat lerenden zelf naar de klas meebrengen, namelijk culturele praktijken en overtuigingen, alsook sociale competenties en (academische) kennis. "In deze gedachte wordt de kennis en ervaring van leerlingen niet in termen van een tekort gezien, maar als relevante kennis die gebruikt kan worden als een brug naar diepgaand leren en de meer formele kennis" (Sierens, 2007: 38). Leerkrachten moeten daarenboven inzien dat ook zij spreken vanuit een bepaald standpunt, een bepaalde opvatting. Anders dan in het klassieke onderwijsdenken is de leerkracht dus niet meer de onaantastbare autoriteit die de objectieve en feitelijke kennis bezit.

2) *Leren is authentiek.* Dat wil zeggen dat het altijd is gesitueerd oftewel is ingebed in authentieke, levensechte en realistische omgevingen eerder dan in gedecontextualiseerde, formele situaties. Leren behoort het best ook aan te sluiten bij de wensen en bij de behoeften van de lerenden. Ze moeten weten waarom het geleerde belangrijk is, wat ze ermee kunnen doen. Op die manier kunnen ze betekenis geven aan hetgeen wordt geleerd. Leren op school verloopt "gecontextualiseerd" wanneer abstracte begrippen uit taal, wiskunde, wetenschappen en technologie actief worden verbonden en toegepast in het dagelijks leven van de leerlingen (Sierens, 2007).

3) *Leren is sociaal.* In een leeromgeving die actieve participatie, interactie en dialoog aanmoedigt, raken lerenden meer betrokken in een proces van kennisconstructie waarbij ze proberen betekenis te geven aan nieuwe ervaringen (Sierens, 2007). De lerende moet met andere woorden de kans krijgen om samen met anderen te reflecteren op zijn leerervaringen, waarbij hij dan op een

dialogische wijze aan deze ervaringen betekenis kan geven. Dat wil daarom niet persé zeggen dat er te allen tijde sprake moet zijn van lerenden die samen dingen doen. Het gaat immers niet alleen om het samenwerken omdat dit motiverend is, "maar ook om het besef dat de kennis, de begrippen, de instrumenten, enzovoort waarmee lerenden werken sociale producten zijn, die een plaats hebben in door mensen op een bepaalde manier georganiseerde situaties" (Sierens, 2007: 36).

4) *Leren is mee zelf sturen.* Lerenden zijn mee verantwoordelijk voor hun eigen leren alsook voor het leren van anderen. Leerkrachten hebben in deze een eerder begeleidende rol (cf. coach en mentor). De leerkracht is de meer competente en multifunctionele deelnemer aan de sociale praktijk (Sierens, 2007). Hij zoekt samen met de lerenden naar oplossingen, treedt op als rolmodel, en zoekt naar mogelijkheden om activiteiten te verdiepen en te verbreden. Maar hij observeert tegelijkertijd de ontwikkeling van lerenden, en speelt daarop in (Sierens, 2007).

Met betrekking tot de vormgeving van het didactische handelen impliceren deze principes een zestal aandachtspunten. We overlopen ze hieronder even. Wederom spelen we daarbij in hoofdzaak leentjebuurt bij het referentiekader dat het Steunpunt Diversiteit & Leren heeft ontwikkeld (Sierens, 2007: 123-126).

1) Er moet aandacht zijn voor *een breed didactisch repertoire* dat tegemoet komt aan de brede ontwikkeling van lerenden, aan hun diverse individuele leerstijlen, interactiewijzen en meervoudige intelligenties (Sierens, 2007). Niet iedereen leert immers op dezelfde manier en niet iedereen is even goed in alles. Leerkrachten moeten zich dus niet blindstaren op één alleszalmakende leerstijl en ze moeten van de lerenden niet zomaar verlangen dat ze zich aan een geproclameerde leerstijl aanpassen.

2) Van een leerkracht mag verwacht worden dat hij zijn observatie niet beperkt tot de observatie van didactische processen in lessituaties. Hij moet ook oog hebben voor het sociale gedrag van lerenden in verschillende situaties in de klas en daarbuiten. Hij zou een zo accuraat mogelijk zicht moeten zien te verkrijgen op wie in zijn leergroep zit (cf. wat doen ze, hoe doen ze het, wat zeggen ze, hoe zeggen ze het, wat hebben ze gemeen, wat maakt hen anders, etc.). Via deze *brede observatie* blijft de leerkracht alert voor de diversiteit in de klas, voor de betekenissen die leerlingen geven, voor de perspectieven en competenties waar men in de les kan op voortbouwen.

3) In de sociaal-constructivistische visie op leren staat het *samenwerkend leren* centraal. Door samen te werken, kan men leren omgaan met diversiteit.

Immers, samenwerkend leren besteedt veel aandacht aan de wijze waarop lerenden elkaar waarnemen en met elkaar interageren. Door samen te werken, komen de verschillende perspectieven sneller naar voren en kan er worden gekomen tot gezamenlijke opbouw van kennis. Op die manier worden de eigen voorstellingen ontwikkeld en verder verfijnd. Om tot productief leren te komen, moet de samenwerking echter aan strikte voorwaarden voldoen (o.a. een sterke structurering van de interacties tussen de leerlingen). Groepen kunnen immers ook gewoon worden ingezet als een alternatieve werkvorm die aan de leerdoelen van het traditionele onderricht weinig verandert (Sierens, 2007).

4) Wanneer *interactie plaatsvindt in heterogene groepen*, dan vergroot dit de kansen op het leren omgaan met diversiteit en met de sociale spanningen die uit de diversiteit voortvloeien. Immers, hoe heterogener de groep, hoe groter en veelzijdiger de verschillen zijn hoe meer er zal moeten worden onderhandeld. Sierens (2007) merkt op dat in bepaalde gevallen de verschillen in bekwaamheid, taalvaardigheid of interesses zo ver uiteen kunnen liggen dat een groep lerenden niet voldoende tot leren kan komen. In die gevallen kunnen homogene groepjes of externe differentiatie een uitweg bieden. Er moet evenwel op worden toegezien dat dit niet leidt tot herhomogenisering (in niveaugroepjes) en verlaging van prestatiedoelen.

5) *Leren in een authentieke context* betekent, volgens het Steunpunt Diversiteit & Leren (cf. Sierens, 2007) dat het leren zich tenminste gedeeltelijk buiten de klas en school moet afspelen, in confrontatie met "echte" problemen. Klassen zijn nog te vaak gemeenschapjes achter gesloten deuren. Wanneer men klasdoorbrekend werkt (cf. werken met andere klassen en leeftijdsgroepen), dan wordt de potentiële diversiteit aan ervaringen, interesses, leefsferen en competenties die men bij de leerlingen kan aanboren groter. Aan dit klas- en schooldoorbrekend werken kan vorm gegeven worden via onder meer het principe van de Brede School. We komen daar uitvoerig op terug in hoofdstuk 15.

6) *Breed evalueren* betekent dat leraren een waaier aan evaluatiestrategieën gebruiken die leerlingen de kans geven hun beheersing van de leerinhouden en competenties aan te tonen. Het Steunpunt Diversiteit & Leren (cf. Sierens, 2007) pleit voor een leerlinggerichte en competentiegerichte evaluatieaanpak. "Deze behelst naast de klassieke kennisgerichte toetsen en examens ook diverse vormen van *assessment*, die op alle momenten in het leerproces kunnen worden gebruikt en die authentieke of levensechte situaties inhouden (portfolio, self-assessment, peer-assessment, presentaties, simulaties enzovoort)" (Sierens, 2007: 126).

Dit alles impliceert niet dat de elementen uit de meer instructivistische aanpak (cf. directe instructie, hoge docentsturing, sterk gestructureerd curriculum, groepering naar bekwaamheid/prestatie/achtergrond, aparte remediëring, etc.) per definitie moet worden afgezworen. Wat echter niet kan is dat men het onderwijs tot die aanpak verengt (Sierens, 2007 & Van den Brande, 2005). Van den Brande (2005) stelt dat het er voor leerkrachten op neer komt dat men een evenwicht vindt "tussen klassikale en niet-klassikale activiteiten (inclusief individuele ondersteuning van leerlingen die het moeilijk hebben), tussen preventie en remediëring, tussen meer instructiegericht onderwijs (voor die aspecten van het curriculum die daarom vragen, zoals bijvoorbeeld technisch lezen) en meer probleemgestuurd, taakgericht onderwijs voor het bevorderen van complexe globaalvaardigheden (zoals begrijpend lezen en probleemoplossend denken); dat brede gamma aan onderwijsactiviteiten dient gepaard te gaan met een brede aandacht voor de cognitieve, motorische en affectieve reacties die de leerlingen op het onderwijsaanbod vertonen." Dit sociaal-constructivistisch onderwijs "draagt bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en aan de verhoging van het leerrendement bij lerenden uit sociale achterstandsgroepen." (Sierens, 2007: 101). De school probeert aansluiting te vinden bij alle leerlingen. Hiermee neemt ze afstand van die onderwijsvormen die au fond teveel geschoeid zijn op maat van de autochtone middenklasse leerling. Alle leerlingen worden aangemoedigd om hun ervaringen, kennis, smaken, manier van denken te gebruiken tijdens het leerproces.

12.5. Besluit

De samenleving zoals die thans gestalte heeft en verder gestalte zal krijgen, is doordrongen van een multi- en interculturele realiteit. Aangezien de school een "samenleving-in-het-klein" is, is het onmogelijk om deze multi- en interculturaliteit buiten de schoolmuren te houden. Wel integendeel, scholen zijn, net zoals de ganse samenleving, doordrongen van de diversiteit. Bijgevolg zal de school – net zoals de samenleving zich moet buigen over het vraagstuk hoe de multiculturele samenleving voor iedereen optimaal leefbaar en efficiënt is – zich moeten buigen over de vraag hoe men alle leerlingen even sterk kan aanspreken en hoe men uit elke leerling het maximum kan halen. Het onderwijs zal moeten komen tot een praxis die op maat van alle leerlingen is en die de inherente kwaliteit van alle leerlingen naar boven kan doen drijven. We hebben gezien dat het sociaal-constructivisme in dit verband een interessant referentiekader biedt waarop de leerkracht zijn dagdagelijkse praxis kan afstemmen. Het sociaal-constructivistisch leren heeft immers het vermogen om voor het inoefenen van "interactieve diversiteit" geschikte leeromgevingen te

scheppen. "Het verrijkt de leerervaringen met authentieke situaties, hecht groot belang aan individuele verschillen qua mogelijkheden, behoeften en motivaties van de leerlingen en is gevoelig voor diverse culturele uitingen" (Sierens, 2007: 98). Aandacht wordt geschonken aan het leeraanbod, de leeractiviteiten, de rol van de leerkracht, het klimaat, de percepties van leerkrachten op hun leerlingen en de variatie in aanpak (Verstraete, 2006). Door de flexibiliteit die dit voor de leerkracht met zich meebrengt, is het logisch dat velen onder hen terugvallen op het klassieke schoolse onderwijs. Leerkrachten blijven vaak nog denken en handelen conform de traditionele normen die zij het beste kennen omdat ze er zelf mee zijn opgegroeid. Dat is jammer omdat men ervan kan uitgaan dat hiermee een grote groep leerlingen niet aangesproken wordt. Op die manier dreigen we, door de manier waarop in het onderwijs wordt gedacht en gepraktiseerd, terug te belanden in de subversieve toestand van sociale en culturele reproductie. Leerlingen die zich goed voelen bij het klassieke onderwijs zullen makkelijker hun weg vinden en zij die zich hieraan niet kunnen aanpassen, dreigen reeds vroeg de boot te zullen missen.

13. Taalonderwijs

13.1. Inleiding

Zoals we in deel 1 van deze publicatie reeds hebben gesteld, worden taal en taalachtergrond frequent aangewezen als één van de belangrijkste factoren die ervoor zorgen dat initiële achterstand aanleiding geeft tot onderwijsachterstand (in alle vakken en op alle vlakken) en finaal ook maatschappelijke achterstelling met zich meebrengt. Vanuit de idee dat taal onmisbaar is om op een degelijke manier te participeren aan het leven, wordt van het onderwijs in het bijzonder verlangd dat zij elkeen taalvaardig maakt (Jaspaert, 2006). Pijnlijk wordt het evenwel wanneer we er ons rekenschap van geven dat er, ondanks de gedane inspanningen en ondanks het gevoerde discours van gelijkheid, nog steeds een wezenlijke groep van mensen blijft bestaan die minder kansen heeft om aan het maatschappelijke leven deel te nemen. Duidelijk mag alvast zijn dat men te kort door de bocht gaat, indien men deze pijnlijke realiteit op conto zou schrijven van de onwil van de achterstandsgroep om inspanningen te leveren om taalvaardiger te worden. Als we zouden stellen dat deze mensen geen Nederlands willen spreken, dat ze geen taalrijke omgeving willen creëren voor hun kinderen of dat de kinderen van thuis uit niet voldoende worden gemotiveerd om op school goed te presteren, dan wordt in één zelfde beweging het individu en diens directe omgeving geculpabiliseerd daar waar de school van haar verantwoordelijkheid wordt vrijgepleit. De culpabilisering kan echter nooit zo eenduidig worden aangewezen omdat de vaststelling dat allochtonen een achterstand hebben nu eenmaal diametraal staat tegenover de emancipatieopdracht van de school. In de wetenschap dat de school aan elke leerling gelijke kansen behoort te bieden (en zeker aan diegenen die de taalvaardigheid van huis uit niet hebben meegekregen) en in de wetenschap dat allochtonen niet minder (maar ook niet meer) begaafd zijn, zou de achterstand van de allochtonen simpelweg niet mogen bestaan. "Wie claimt dat de school dat niet kan [de emanciperen van de leerling] omdat de kenmerken van de thuissituatie van die leerlingen dat niet toelaten, accepteert als het ware dat de school haar opdracht in achterstandsbestrijding teruggeeft" (Jaspaert, 2006: 163). Wil de emancipatieopdracht van het onderwijs ernstig worden genomen, dan moet men ervan uit gaan dat de blijvende achterstand van de allochtone leerlingen ook te maken heeft met de manier waarop in het onderwijs kennis, vaardigheden en attitudes worden overgedragen. In dit hoofdstuk willen we dan ook duidelijk maken op welke manier de school de achterstand in stand houdt door haar specifieke taalaanpak. Gesteld zal worden dat het onderwijs in de praktijk nog onvoldoende gunstige omstandigheden voor taalverwerving schept. Dit

hoofdstuk levert omzeggens een casus die duidelijk maakt dat het behoorlijk moeilijk is om te voorzien in (taal)onderwijs dat elke leerling in gelijke mate aanspreekt.

13.2. Aandacht voor taal, geen nieuwe zaak

Gegeven het feit dat de finaliteit van het onderwijs in het klaarstomen van mensen voor de maatschappij van morgen ligt, is dit onderwijs medebepalend voor hoe die maatschappij er van morgen zal uitzien. De school bepaalt met andere woorden mee wat wel en wat niet belangrijk en waardevol is (Jaspaert, 2006; Sierens, 2007). Wanneer we dit toespitsen op taal, dan betekent dit dat de school mee bepaalt wat een individu met een taal moet kunnen doen, wat hij over een taal moet weten alsook welke houding hij tegenover een taal moet aannemen. "Wat allochtone leerlingen met Nederlands moeten kunnen doen om maatschappelijk volwaardig te kunnen functioneren, wordt bepaald door de normen en waarden die de maatschappij er over talig functioneren op nahoudt. En die normen en waarden voor de maatschappij van morgen krijgen mee vorm in onze scholen van vandaag. Daar wordt mee uitgemaakt hoe schrijfvaardigheid en correcte spelling zich tot elkaar zullen verhouden, hoeveel ruimte men straks zal laten voor het gebruik van de eigen taal van allochtone groepen, hoeveel belang men zal hechten aan kennis over het Nederlands en de culturele producten die er gebruik van maken" (Jaspaert, 2006: 142). De school heeft macht; het is dan ook belangrijk dat zij die macht onder ogen durft zien, zelfs wanneer zou blijken dat de uitgeoefende macht niet enkel op manifest, maar ook op latent niveau tot uiting komt. Dat wil zeggen dat men misschien zal moeten erkennen dat de bestaande kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen ook het product kan zijn van bepaalde "vastgeroeste" opvattingen en gedragingen waarvan men zich blijkbaar moeilijk kan ontdoen.

Wanneer we een blik werpen op de concrete realiteit, dan zien we dat leerlingen uit achterstandssituaties een taal spreken die erg verschillend is van de taal die op school wordt gebruikt.⁴⁰ Daar waar leerlingen zich vooral bedienen van

⁴⁰ Naast het gegeven dat de taal op school in grote mate verschilt van de dagdagelijkse taal, blijkt ook het interactiepatroon verschillend te zijn. Daar waar de alledaagse taal gekenmerkt wordt door een communicatie die voornamelijk symmetrisch, spontaan en eenvoudig is, wordt de schoolse taal gekenmerkt door een asymmetrisch interactiepatroon (cf. de leerkracht is veel meer aan het woord, de leerkracht bepaalt waarover wordt gesproken, etc.) (Jaspaert & Linsen, 1998).

informele en impliciete taal (c.q. een taal die erg geschikt is om met bekenden te communiceren over die zaken die door de gesprekspartners grotendeels gekend zijn), wordt er op school een erg formele en expliciete taal gebruikt. Deze formele taal is eigenlijk vooral bedoeld om met buitenstaanders te kunnen praten over zaken die door de gesprekspartners niet of nauwelijks bekend zijn. De formele schoolse taal is abstract, complex en wetenschappelijk. Ze is gelardeerd met vakjargon en doordrenkt met moeilijke grammaticale constructies. Met deze taal hebben de leerlingen amper voeling. Laten we een voorbeeld geven.⁴¹ Wanneer een leerkracht in de klas spreekt over "machtsverheffing", dan bedoelt hij feitelijk niets anders dan bijvoorbeeld "twee maal twee maal twee". Wanneer de leerkracht van de leerling verlangt dat hij de machtsverheffing in de juiste bewoordingen definieert (cf. het product van een vermenigvuldiging met gelijke factoren), dan verliest hij uit het oog dat deze definitie te abstract is. Wil de leerling aan het verlangen van de leerkracht tegemoet komen en dus het woord "machtsverheffing" gebruiken, dan zal hij in vele gevallen gewoon de definitie van "machtsverheffing" van buiten moeten leren, zonder dat hij feitelijk ten gronde beseft wat hij nu eigenlijk van buiten heeft geleerd.

Wanneer het erop neerkomt de impliciete en informele taal van de leerlingen naar zijn waarde te schatten, dan dienen zich twee opties aan (Jaspaert, 2006). Ofwel stelt men dat de kinderen in achterstandsposities een verbasterde, corruptieve variëteit van de standaardtaal gebruiken ofwel gaat men ervan uit dat die taal niet corrupt is, maar gewoon anders. De eerste opvatting, de deficiëntieopvatting, gaat er vanuit dat deze taal niet geschikt is om er onderwijs in te geven noch om het te gebruiken in de formele velden van onze maatschappij. Vanuit de tweede opvatting, de differentieopvatting, heeft de maatschappij de keuze om al dan niet toe te staan dat deze taal wordt gebruikt in het onderwijs en in andere velden van de maatschappij (Jaspaert, 2006). In de actuele schoolse realiteit zien we dat de omgangstaal van jongeren en de moedertaal van allochtonen niet of nauwelijks worden geaccepteerd: kinderen worden constant gecorrigeerd wanneer ze fouten maken tegen het Nederlands, ze worden voortdurend gewezen op het feit dat ze de woorden verkeerd uitspreken en ze worden gesanctioneerd als ze terugvallen op het gebruik van hun moedertaal (Jaspaert, 2006). Bijkomend begrijpen leerkrachten de

⁴¹ We laten ons voor dit voorbeeld inspireren door Van den Brande (aangehaald in De Moor, 2006).

taalachterstand vaak als een indicatie voor een bepaald intellectueel tekort bij de leerling (Jaspaert, 2006). Op die manier echter bouwen kinderen slechte ervaringen op en wordt het (zelf)vertrouwen ondermijnd. De vraag is echter of er met deze devaluatie van de alledaagse taal en moedertaal niet ook een kans verloren gaat.⁴² Met de moedertaal van de allochtonen is bijvoorbeeld niets verkeerd. In vergelijking met het Nederlands gaat het om een evenwaardige taal. Jaspaert (2006) geeft aan dat de argumenten voor de negatieve houding tegenover die talen voornamelijk emancipatorisch van inslag zijn. Alles wordt ingezet op de achterstandsbestrijding en de verwerving van het Nederlands. De eigen taal wordt daarbij beschouwd als een handicap. Dat het wegdrukken van de eigen taal ook echt leidt tot een betere beheersing van het Nederlands, is niet bewezen. Wel integendeel, het blijkt dat zij die de taal van oorsprong goed beheersen, ook sneller het Nederlands zullen verwerven. "Onderzoeksevidentie wijst uit dat het goed kennen van de moedertaal helpt bij het aanleren van een andere taal. Hoe beter kinderen kunnen redeneren en denken in hun thuistaal, hoe beter ze dat ook kunnen in het Nederlands. Het stimuleren van de thuistaal is dus belangrijk" (Van Haperen, aangehaald in De Rynck, 2007: 25). Een rijk taalaanbod, in gelijk welke taal, ondersteunt en versnelt de taalontwikkeling in zowel de moedertaal als in de tweede taal. Een positieve benadering van de eigen taal van het kind bewerkstelligt dus "dat het openstaat voor het leren van eender welke taal, met een positief effect op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid, wat toch een grote zorg blijft in het onderwijs" (Delrue, et al., 2006: 212). Vandaar dat het niet per definitie aanbevelenswaardig is om met de stimulering van de taalvaardigheid in de Nederlandse schooltaal tevens ook de ouders van de allochtonen ertoe aan te

⁴² Een beperkt aantal scholen organiseert nog onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) van de migranten. Elementen van de eigen taal en de eigen cultuur worden dan voor een beperkt aantal lestijden opgenomen in het leerplan (Onderwijs Vlaanderen, 2008b). De discussie over de waarde van OETC is verhit. Dat bleek ook tijdens de workshop onderwijs die georganiseerd werd door het Minderhedenforum (11 oktober 2008). John De Plecker (Kabinet Vandenbroucke) vatte één en ander als volgt samen: "Aan de ene kant heb je de believers en aan de andere kant heb je de non-believers." Momenteel lijkt het pleit beslecht in het voordeel van de non-believers. Naar ons aanvoelen zijn de geopperde argumenten eerder praktische overwegingen die elk van hen geen fundamentele oppositie kunnen voeren ten aanzien van OETC. Enkele voorbeelden: welke taal moet er worden aangeboden (Turks, Marokkaans, etc.)? Welke variant van die talen moet er worden aangereikt? Is het niet zo dat men door het OETC leerlingen terug gaat scheiden van de autochtone leerlingen? Het antwoord op de eerste twee vragen lijkt van buurt tot buurt te kunnen verschillen. Eerder dan dat op een fundamentele onmogelijkheid wijst, lijkt het eerder te gaan om een praktische denkoefening over hoe men van buurt tot buurt andere talen kan aanreiken. De derde overweging lijkt ons een aandachtspunt, maar niet meer dan dat (zeker wanneer erover wordt gewaakt dat de diversiteit op andere manieren voldoende aan bod komt).

zetten thuis Nederlands met hun kinderen te spreken. Au fond is dat een kwestie die tot de privésfeer behoort. “De taalontwikkeling van kinderen is overigens per definitie het beste gegarandeerd in de taal die de ouders het beste en het liefste spreken. Daar leren kinderen het meeste van, en in ieder geval meer dan van interacties in een minder of onvoldoende beheerste taal” (Vallen, 2005). Jaspers (aangehaald in Klasse voor leerkrachten, 2006) stelt dan ook dat het interessant zou zijn om Turks, Arabisch of Berbers als een evident keuzevak aan te bieden. Naast het mogelijk effect op het niveau van de taalbeheersing, gaat hiermee tevens ook een bijkomend positief effect gepaard van erkenning. “Het gaat er niet om, volledige curricula in vreemde talen aan te bieden, maar een efficiënt, open talenbeleid te voeren dat kinderen helpt de afstand tussen culturen te overbruggen” (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 153).

13.3. Pleidooi voor meertaligheid

Dat de voordelen van het aanleren van goed Nederlands voor de allochtoon legio zijn, spreekt voor zich. De vraag is echter waarom de taal van oorsprong zo vaak wordt geringschat. Is meertaligheid dan geen troef? Stellig wel, want daar waar van allochtonen wordt verwacht dat zij in hoofdzaak investeren in het Nederlands – en dat dikwijls door hun taal van oorsprong te onderdrukken – is er algemeen een tendens om in het onderwijs meertaligheid te promoten. “De troeven van potentiële meertaligheid kwijnen precies weg als het wordt gezien vanuit het perspectief van het gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK)” (Delrue, et al. , 2006: 206). Ook Leman (2005) merkt op dat er een wat vreemde dualiteit aan het groeien is tussen enerzijds de wereld van de jongeren die universitaire studies kunnen volgen en de jongeren van wie de ouders een onderwijs in internationale scholen kunnen bekostigen en anderzijds de wereld van de kansarmen en anderstaligen wiens moedertaal een handicap lijkt te zijn. Lapidair gesteld: daar waar sommigen de boodschap meekrijgen dat het aanleren van een nieuwe taal bovenop de moedertaal een meerwaarde is, krijgen anderen de impliciete boodschap dat het aanleren van de nieuwe taal primair is en dat de moedertaal misschien niet hoeft te worden afgeleerd maar toch zeker ook niet moet worden gepromoot. Deze schizofrene toestand is indicatief voor de ongelijke benadering van bepaalde groepen, want naar de fond toe moet het aanleren van een nieuwe taal (en liefst van zo veel mogelijk talen) altijd als een verrijking worden beschouwd. De Britse cultuurfilosoof Steiner (1996: 66) schrijft hierover mooi: “Een taal leren naast zijn moedertaal, de syntaxis ervan binnendringen, betekent voor zichzelf een tweede venster openen op het landschap van het leven. Men ontsnapt, ook al is het maar gedeeltelijk, aan de beperking van wat ogenschijnlijk vanzelfsprekend is, aan de

ondraaglijke armoede, zo ondermijnend omdat men er zich niet van bewust is, van de enkelvoudige focus en de monochrome lens." Men zou nu kunnen inbrengen dat het voordeel dat Steiner (1996) hier beschrijft slechts van kracht is in de ideale situatie waar de spreker tot de diepere finesses van een tweede taal is gekomen en dat deze situatie dus allerminst voor iedereen van toepassing is. Dat is mogelijk, maar het doet geen afbreuk aan de waarde van meertaligheid op zich. Er speelt echter ook nog een tweede evident voordeel mee. Zo wordt de aandacht voor het Nederlands (ten koste van de moedertaal) frequent verantwoord door erop te wijzen dat het gebrekkige Nederlands de tewerkstelling van de allochtoon in de weg zou staan. Hierbij wordt evenwel voorbij gegaan aan het gegeven dat een substantieel deel van het tekort in de tewerkstelling structureel is, en dat het dus maar de vraag is of door het ontvaloriseren van de taal van herkomst niet evenzeer een potentieel tewerkstellingssegment wegvalt (Leman, 2005). Immers, is het niet zo dat veel van de allochtonen juist werk vinden niet ondanks, maar dankzij hun kennis van een andere taal? We denken dan bijvoorbeeld aan bedrijven die contactpunten hebben in de landen van herkomst van de allochtone jongeren (Leman, 2005). Meertaligheid zou dus uit de probleemsfeer moeten worden gehaald. Meertaligheid zou moeten worden beschouwd als een wens oftewel als iets positiefs voor alle kinderen. Het is daarbij belangrijk te komen tot een situatie waarin de statusverhoudingen tussen de talen gelijkwaardig zijn. Immers, als het "leren van een tweede taal plaatsvindt in een context waarin de eerste taal een hogere status heeft dan de tweede taal [...], dan is dit een gunstige voorwaarde voor het ontstaan van volledige tweetaligheid bij die leerlingen. Dit wordt additieve tweetaligheid genoemd [...]. De eerste taal wordt dan niet bedreigd door de tweede taal, er komt een tweede taal bij. Liggen de statusverhoudingen tussen de talen andersom [...], dan kan bij leerlingen subtractieve tweetaligheid ontstaan [...]. De eerste taal van de leerling wordt dan binnen en buiten school onvoldoende gewaardeerd en ontwikkeld. De moedertaal van de leerlingen wordt dan onder druk van de tweede taal, die meer status heeft, bedreigd en de tweede taal kan daar niet op voortbouwen, zodat ook daar minder resultaat geboekt wordt" (Oosterloo & Paus, 2005, aangehaald in Herder & De Bot, 2007). Wanneer de minderheidstalen van allochtone leerlingen een lagere status hebben dan het Nederlands, dan betekent dit dat de gunstige voorwaarde om te komen tot additieve tweetaligheid ontbreekt (Herder & De Bot, 2007) Als meertaligheid of een "meer talig onderwijs" als doel wordt gesteld, dan komt in een andere dynamiek terecht (Delrue, et al., 2006). De kennis van andere talen dan de Nederlandse taal wordt dan erkend, gewaardeerd en benut. Over de vraag welke talen er dan moeten worden opgenomen, zou men kunnen zeggen dat een school, bij gratie

van de mogelijkheid om een eigen taalbeleid uit te stippelen (zie infra), ruimte kan scheppen voor een (realistisch) spectrum aan keuzetalen (Delrue, et al., 2006).

13.4. “Taalonderwijs” versus “to-taalonderwijs”

De Vlaamse scholen hebben de pedagogische vrijheid om zelf een manier te vinden om een eigen taalbeleid uit te werken. De overheid wenst daarbij dat de gekozen strategieën aantoonbaar effectief zijn, maar ze legt in wezen niets op met betrekking tot de uitwerking van dit taalbeleid (Jaspaert, 2006). Teneinde tot een degelijk taalbeleid te komen, kan elke school zich beroepen op enkele onderwijsondersteunende organisaties en personen (o.a. Centrum voor Taal en Onderwijs).⁴³ Het Centrum voor Taal en Onderwijs ijvert voor taakgericht taalonderwijs Nederlands dat gebaseerd is op twee grote pijlers. Ten eerste gaat men ervan uit dat de leerling zich de schooltaal moet eigen maken. Het centrale doel is dus dat leerlingen moeten leren omgaan met de formele taal.⁴⁴ Ten

⁴³ Op 1 mei 1990 richtte de Vlaamse Minister van Onderwijs het Steunpunt NT2 op aan de K.U.Leuven. Dit centrum kreeg als opdracht om beleidsverantwoordelijken en onderwijsverstrekkers te ondersteunen in het vormgeven van optimaal taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen. Daarbij ging vooral aandacht naar het onderwijs van Nederlands aan anderstaligen (Nederlands als tweede taal) en kansarmen (Nederlands als eerste taal). Tijdens de afgelopen 15 jaar is dit Steunpunt uitgegroeid tot het huidige Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO). Op de website van het CTO (Centrum voor Taal en Onderwijs, 2008a) staat te lezen dat het CTO, in opdracht van tal van overheden, het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen ondersteunt via een combinatie van wetenschappelijk onderzoek, materiaalontwikkeling en vorming aan onderwijsverstrekkers en -begeleiders. Als onderzoekscentrum bestudeert het CTO verscheidene aspecten van taalgebruik in een meertalige context, gaande van de problematiek van linguïstische verscheidenheid tot allerlei aspecten van taalonderwijs in een meertalige context. Als ontwikkelingsinstantie werkt het CTO aan lesmethoden, taalbeleidsinstrumenten, evaluatie-instrumenten en toetsen, modules voor de nascholing van schoolteams, en visieteksten op het vlak van gelijke onderwijskansen. Als nascholingscentrum biedt het CTO vorming en coachingsmodules aan o.a. leerkrachten, directies, begeleiders, CLB-medewerkers, docenten in het volwassenenonderwijs en lerarenopleiders aan.

⁴⁴ Het Centrum kiest ervoor de aandacht te leggen op de formele taal omdat wie deze taal slechts beperkt onder de knie heeft, later (in de verdere schoolse carrière en in het maatschappelijke leven) uit de boot dreigt te vallen. De enige plaats waar nieuwkomers in praktijk de schooltaal echt kunnen leren, is de school zelf (Jaspaert & Linsen, 1998). Het accent dat op de schooltaal wordt gelegd, impliceert meteen ook dat het Centrum ervan uitgaat dat leerlingen niet hoeven te worden geleerd hoe het functioneren in informele situaties in elkaar zit, gezien zij dat wel spontaan leren na schooltijd wanneer ze in de buurt spelen, naar de winkel gaan etc. Interessant in dat verband is de studie van Jaspers (2004 & 2005; Klasse voor Leerkrachten, 2006) die aantoont dat jonge Marokkanen in Antwerpen erg taalvaardig zijn met gebrekkig Nederlands, het Antwerps dialect en het

tweede gaat men er vanuit dat de connectie leerling-schooltaal kans op slagen heeft wanneer men afstapt van het klassieke taalonderwijs. De grondidee daarachter is dat elke leerling over een natuurlijk taalverwervingsvermogen beschikt en dat dat vermogen aangesproken moet worden en gericht moet worden op die schooltaal (Van den Branden, 2005). "Taalonderwijs dat geen rekening houdt met die verwervingsvaardigheid, geeft misschien wel de voldoening dat er veel onderwezen is ('ik heb mijn programma gezien'), maar biedt weinig zekerheid over het feit of de leerlingen het onderwezene ook in vaardigheid hebben kunnen omzetten" (Jaspaert & Linsen, 1998). De cruciale vraag is dan natuurlijk hoe taalonderwijs die gewenste taalvaardigheid kan opbouwen. Alles welbeschouwd zijn er twee benaderingen (Jaspaert & Linsen, 1998). In een eerste benadering wordt taal gezien als een verzameling van allemaal aparte elementen. Leerlingen worden verondersteld dat ze die elementen één voor één leren tot ze ze in combinatie met elkaar kunnen gebruiken. In een tweede benadering worden vooral de samenhang en het geheel van de taal beklemtoond. De idee hierbij is dat men taal niet blokje per blokje leert, maar wel dat men betekenissen leert uitwisselen in bepaalde situaties. Taal wordt gezien als een wijze om met de stukken van de wereld in contact te komen. "Je ervaart hoe dat het beste kan, en je onthoudt voor een volgende vergelijkbare situatie hoe je een dergelijke opdracht naar betekenisuitwisseling het beste aan kunt pakken" (Jaspaert & Linsen, 1998). Het leren is dus in de eerste plaats op grotere gehelen gericht, en de analyse naar elementen toe gebeurt maar in de mate dat dat noodzakelijk is om op een efficiënte wijze lering voor de toekomst te trekken (Jaspaert & Linsen, 1998). Duidelijk mag zijn dat in dat type onderwijs de leerling (veeleer dan de taal zelf) centraal stelt: het is immers de leerling die de regelmatigigheden achter de taal zelf ontdekt en gaat toepassen in zijn taalgebruik. Dat betekent tevens ook dat wie de functionele taalvaardigheid van leerlingen wil bevorderen, zich niet mag blindstaren op het vak "taal" als zodanig, maar ook de link tussen taal en het echte leven moet zoeken (Van den Branden, 2005). Dat veronderstelt dat

Algemeen Nederlands. Wat markant is, is dat ze daarbij de autochtone bevolking als het ware een spiegel voorhouden. Zo blijkt dat zij "illegaal" of gebrekkig Nederlands spreken in replek op Vlamingen waarvan ze weten dat zij hen meewarig bekijken. Ze spreken Antwerps dialect in replek op klagende en racistische Antwerpenaars. Ten slotte spelen ze met het Algemeen Nederlands, volgens hen de taal van de autoriteit, de intellectueel en de dociele burger die zich te sterk aan de regeltjes heeft verknocht. "Algemeen Nederlands spreken impliceert voor deze jongens meewerken en doen wat verwacht wordt, en veeleer met saaie situaties en sociale horizons verband te houden waar ze zich maar weinig toe aangetrokken voelen. (...) Wie enkel Nederlands spreekt zou zich te 'Belgisch' gedragen, of teveel tegemoetkomen aan de algemene verwachting in Vlaanderen dat etnische minderheden Nederlands moeten spreken (Jaspers, 2004: 162).

leerlingen op een meer actieve en interactieve wijze aan het leren moeten worden gezet. Zowel vanuit psycholinguïstisch standpunt (cf. hoe leren kinderen en jongeren het best een taal?) als vanuit motivationeel oogpunt (hoe wordt verzekerd dat jongeren mentale energie besteden aan het leren van taal?) zijn er argumenten te geven voor de benadering die streeft naar een link tussen taalgebruik en authentieke, relevante, "saillante" levenservaringen en contexten (Van den Branden, 2005). Door op een constructieve wijze onderwijs op te zetten vanuit de arbeids-, onderwijs- en maatschappelijke behoeften van de leerlingen, en door hun motivaties en voorkennis intensiever te exploiteren, kan bijvoorbeeld de breuk tussen de schoolmoeheid van vele adolescenten en hun nog aanwezige leergierigheid verkleind worden (Van den Branden, 2005). Dit soort taalonderwijs, Van den Branden (2005) spreekt over "to-taalonderwijs", druist duidelijk in tegen de strakke vakkenscheiding en tegen de verkokering van leerinhouden. "Als het opbouwen van begrip en leesvaardigheid, zeker voor schoolvermoeide leerlingen, sterk gedijt in contexten waarin begrip en lezen als relevant wordt ervaren (bijvoorbeeld het lezen van veiligheidsvoorschriften voor de opleidingsvloer; het begrip en lezen van informatieve teksten over onderwerpen die voor een project van belang zijn) en waarin de kennis die over begrip en leesstrategieën wordt meegegeven meteen gelinkt kan worden aan die functionele gebruikcontexten, dan moet een strak opsluiten van het begrip en leesonderwijs in het vak 'taal' vermeden worden" (Van den Branden, 2005). Dat deze ruime taalbenadering reeds een impact heeft op de initiële onderwijsniveaus, zo stelt Van den Branden (2005), mag onder meer blijken uit het feit dat niet alle taalaanbod in heterogene kleuterklassen even essentieel is voor de vroege-taalverwerving van de kleuters. Zo blijkt dat niet zozeer de echte taallessen de taalverwerving van de kleuters stimuleren, maar wel het natuurlijke, functionele taalaanbod dat de kleuterjuf doorheen het klasgebeuren geeft (Van den Branden, 2005). "Saillant" taalaanbod, een aanbod van taal dat opvalt omdat het aansluit bij de interesses en de bezigheid van de kleuters (vb. de commentaar en de instructies van de juf terwijl de kinderen aan het knutselen zijn, in de rij staan, hun jasje aandoen, etc. lijkt het meest effectief (Van den Branden, 2005). "Door bepaalde factoren konden de kleuters meer of actiever bij de woorden betrokken worden, en dat bleek heel bevorderlijk voor de verwerving van die woorden. Vooral woorden waarvan een hoog appèl uitging doordat de kleuters iets moesten doen, een actie moesten uitvoeren, werden receptief het best verworven. Ook woorden waarbij kleuters subjectief of emotioneel betrokken waren, werden beter receptief verworven" (Verhelst, aangehaald in Van den Branden, 2005).

Niet alles past binnen de formele manier van onderricht. Er bestaat ook nog zo iets als informeel leren. In tegenstelling tot het formele leren, heeft het informele leren geen neerslag in een van tevoren vastgelegd curriculum. Het gaat in wezen om "elke activiteit die begrip, kennis of vaardigheid nastreeft en die plaatsvindt in afwezigheid van extern opgelegde curriculummaatstaven (leerdoelen, leerinhouden, leeruitkomsten)" (Sierens, 2007: 25). De integratie van informeel leren op school is feitelijk gelijk aan de integratie van buitenschoolse leercontexten in schoolse leeromgevingen. Spreken over informeel en formeel leren, loopt vrij parallel met impliciete en expliciete kennis. De verwerving van impliciete kennis verloopt grotendeels automatisch. Men leert bijvoorbeeld fietsen zonder dat men weet hoe dat feitelijk gebeurt. Expliciete kennis is kennis die men heeft verworven door bewust de aandacht op iets te richten. Dat gebeurt bijvoorbeeld wanneer men een gedicht van buiten leert. Als we dit terugplooiën naar de context van het taalonderwijs, dan zien we dat mensen, ofschoon ze er somtijds in slagen om perfecte zinnen te maken, niet altijd in staat zijn om de onderliggende grammaticale regels te benoemen. Men heeft dan als het ware de taal van de omgeving opgepikt zonder dat men zich daar echt bewust van was. Wanneer men nu in het onderwijs voornamelijk focust op kennis van de spellingsregels, grammaticaregels, betekenis van woorden en begrippen, etc. dan wordt impliciete kennis expliciet gemaakt. De vraag is echter in welke mate de grammatica van een taal wel met regels kan worden beschreven. Hulstijn (2005) stelt dat de grammatica van een taal geen hiërarchisch geordend systeem van heldere, elkaar niet in de weg zittende regels is. Grammatica (en bij uitbreiding taal) is volgens hem niet compleet te beschrijven aan de hand van expliciete regels. "Het verwervingswerk moet toch uiteindelijk voornamelijk plaatsvinden middels impliciet leren want de volledige kennis van het complexe, diffuse grammaticale systeem kan per definitie maar impliciet van aard kan zijn" (Hulstijn, 2005). Uit onderzoek blijkt nu dat mensen niet verschillen in het vermogen om impliciete kennis te verwerven, maar wel in het vermogen om expliciete kennis te verwerven (Hulstijn, 2005). Dit heeft te maken met het feit dat het expliciet-leervermogen zich pas vanaf een jaar of tien echt begint te ontwikkelen. Kinderen leren dus de grammatica alleen maar op een impliciete manier gezien ze nog niet in staat zijn tot expliciet leren. Voor de praktijk van het taalonderricht impliceren deze vaststellingen dat iedereen in staat is om impliciet te leren. Hiervan moet gebruik gemaakt worden. Expliciete taalregels kunnen dan wel tot aha-erlebnissen leiden (cf. ik begrijp nu datgene wat ik impliciet al lang wist), maar finaal hebben deze harde regels slechts een betrekkelijke waarde. Taal leren betekent voornamelijk het opbouwen van impliciete kennis en dat kan alleen door te luisteren en te spreken in binnen- en buitenschoolse situaties (Hulstijn, 2005).

13.5. Didactiek: de kloof tussen theorie en praktijk

Thans ziet men dat de gepropageerde didactiek er één is waarbij zowel ervaringsgericht leren als expliciete aandacht voor de bouwstenen van de taalvaardigheid een plaats krijgen. Inzake het ervaringsgericht leren is zowat iedereen het erover eens dat dit moet plaatsvinden in een krachtige leeromgeving (zie hoofdstuk 12). Dat wil zeggen dat er moet worden voorzien in een situatie waarin een leerling aan de slag kan gaan met een rijk en relevant taalaanbod, waarin hij op allerlei manieren ondersteund wordt om de taalkaak met succes te klaren (Jaspaert, 2006). De expliciete aandacht voor de bouwstenen wil men vooral ontwikkelen via reflectie op wat in die rijke omgeving aan taal voorkomt. Leerlinggerichtheid (i.p.v. leerstofgerichtheid) staat daarbij centraal (Jaspaert, 2006). Ofschoon er dus niemand is die er echt voor pleit om leerlingen eerst expliciet kennis te laten maken met de geïsoleerde elementen teneinde die dan later in zinvolle contexten in te oefenen, is de praktijk verre van het correlaat van deze consensus. In de praktijk ziet men immers dat de leraar veel sterker dan gewenst leerstofgericht te werk gaat (Jaspaert, 2006). Naarmate men met minder taalvaardige leerlingen te doen heeft, komt er een steeds zwaarder accent te liggen op de elementen die cruciaal geacht worden. "Er gaat zeer veel aandacht naar de leerstofindeling: differentiatie bestaat er vaak in dat de zwakke leerlingen nog meer kleine elementjes bijgebracht worden op een nog meer geordende manier. Er wordt ook veel sneller en veel directer expliciete informatie verstrekt: de leerkracht gaat heel snel regels en stappenplannen aanleren zonder die op te bouwen vanuit de ervaringen van de leerlingen. De zwakke leerling wordt immers geacht last te hebben om zelf structuren te ontdekken, dus worden ze hem aangereikt. Bovendien worden oefenfasen vaak zeer expliciet geconstrueerd, zodat er voor de zwakke leerlingen weinig ruimte overblijft om de kennis die ze hebben opgedaan, ook uit te testen in natuurlijke, creatieve situaties" (Jaspaert & Linsen, 1998).⁴⁵ De leerkracht verschaft expliciet de relevante kennis, die daarna wordt ingeoeffend, daar waar de meeste visies op taalonderwijs er voor pleiten om die kennis inductief samen met de leerling te construeren (Jaspaert & Linsen, 1998). Het onderwijs wordt al te vaak nog te sterk in deelaspecten verknijpt. Er is nog steeds te weinig ruimte voor eigen initiatief en voor de eigen

⁴⁵ Jaspaert & Linsen (1998) stellen dat heel wat taalstimuleringsprogramma's voor jonge kinderen dat accent duidelijk laten zien. Zo worden ze op rekenen voorbereid doordat ze eerst een aantal 'rekenbegrippen' aangereikt krijgen, ze worden al heel vlug aangemaand om woordjes na te zeggen, ze worden geleerd in zinnen te antwoorden en de door hun juf gecorrigeerde zinnen te herhalen, etc.

motivatie van de leerling. Het taalonderwijs is bovendien te veel op toetsen gericht: leerlingen moeten non-stop laten zien dat ze deze of gene expressie beheersen, dat ze die woordjes kennen, etc. Het taalonderwijs is met andere woorden nog te sterk synthetisch: er wordt nog teveel vanuit gegaan dat leerlingen vanuit deelvaardigheden tot complexe vaardigheden kunnen komen (Jaspaert, 2006).

Deze afwijking tussen theorie en praktijk is niet zonder gevolgen: het is inefficiënt voor alle leerlingen, maar in het bijzonder voor achterstandsleerlingen, omdat zij meer afhankelijk zijn van het onderwijs om tot minimaal noodzakelijke taalvaardigheden te kunnen komen. Laten we Jaspaert (2006: 151) de intelligente conclusie formuleren: "In zoverre dat de visieontwikkelaars gelijk hebben en deze leerstofgerichte didactische aanpak niet erg effectief is als het erom gaat taalvaardigheid op te bouwen, betekent de hier geconstateerde discrepantie tussen theorie en praktijk vanuit een emancipatieperspectief een probleem. Vanuit een cultuurreproductieperspectief is dat probleem er echter niet." Met andere woorden: daar waar het leerstofgerichte, op kennisoverdracht gebaseerd Nederlands onderwijs minder effectief is in het realiseren van het emancipatiedoel, kan het wel een effectieve weg zijn voor de reproductie van culturele waarden en normen. Jaspaert (2006) heeft gelijk wanneer hij stelt dat opdat ineffectief taalvaardigheidsonderwijs een effectieve manier kan zijn om culturele normen en waarden te reproduceren, er eerst moet worden voldaan aan het feit dat de gepresenteerde kennis aansluit bij wat cultureel waardevol of normatief wordt geacht. Hierin heeft men als leerkracht een belangrijk aandeel. Zo ziet men in de realiteit dat niet zozeer de activiteit zelf, maar wel de didactische uitwerking van die activiteit de reproductie opwekt. Jaspaert (2006) heeft twee voorbeelden.

Eén. Als een leerling een strip meebrengt naar de klas, dan kan het niet de bedoeling zijn van de leerkracht dat hij beslist welke de goede en welke de slechte strips zijn. Immers, wanneer hij dat wel doet, dan dient de inbreng van de leerling alleen maar om contact met het cultureel waardevolle in de verf te zetten.

Twee. Als een leraar de leerlingen hun eigen manier van zeggen laat etaleren, dan kan het niet de bedoeling zijn dat hij deze inbreng confronteert met het correcte Nederlands.

In beide gevallen ziet men hoe de waardevolle input van de leerling wordt omgebogen in het voordeel van wat cultureel waardevol is. Anders gezegd: de activiteit is goed (ze sluit aan bij het to-taalonderwijs), maar de aanpak niet (ze leidt tot reproductie). "In de praktijk stellen we echter vast dat nu net die didactische uitwerking veel minder aandacht krijgt dan de introductie van de

leefwereld van de leerlingen zelf. De leraar wordt ertoe aangezet steeds aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Hoe die leefwereld vervolgens wordt behandeld, en hoe die na de schoolse behandeling achterblijft, krijgt veel minder aandacht. Voor leerlingen van wie de cultuur die ze naar school meebrengen, overeenstemt met de cultuur die school als waardevol presenteert, zorgt dit niet voor problemen. Het zijn vooral de leerlingen voor wie dat niet het geval is die een devaluatie van hun inbreng riskeren" (Jaspaert, 2006: 153).

13.6. Het contraproductief effect van taaltoetsen

Hoger hebben we al gesteld dat de school de vrijheid heeft om een eigen taalbeleid te ontwikkelen. Wat wel verwacht wordt, is dat de gebruikte strategieën aantoonbaar effectief zijn. Dit gegeven bracht met zich mee dat er in toenemende mate tests werden ontwikkeld die een beeld geven van de positie van de leerlingen, alsook van de vorderingen die deze inzake het talig functioneren boeken (Jaspaert, 2006). Op zich is daar natuurlijk niets verkeerd mee. Problematisch wordt dit evenwel wanneer de school haar aandacht verlegt van wat een leerling moet kunnen om goed op school en in de maatschappij te functioneren naar wat een leerling moet kunnen om goed op de test te kunnen scoren (Jaspaert, 2006). Het blijkt nu inderdaad zo te zijn dat het erg moeilijk is om taalvaardigheid op een directe en betrouwbare wijze te meten. Dit verklaart waarom men de taalvaardigheid opsplijt in verschillende deelaspecten en deelelementen die makkelijker te toetsen zijn. De conclusie is voor de hand liggend: "Wanneer dergelijke tests aanleiding geven tot een teaching-to-the-test-effect verstevigt dit de positie van taalonderwijs dat van expliciete kennis naar vaardigheid probeert toe te werken. En dit is nu precies het type taalonderwijs dat sterker het cultuurreproductie- dan het emancipatieperspectief ondersteunt" (Jaspaert, 2006: 156). De idee dat één en ander moet getest worden kan met andere woorden aanleiding geven tot een regressie naar het klassiek taalonderwijs met alle negatieve gevolgen van dien. Het is natuurlijk niet moeilijk te begrijpen van waar de drang naar kwantificering komt: het is makkelijk, eenvoudig, en het veronderstelt van de onderwijskundige situatie zoals die thans vorm heeft, weinig verandering. Bij uitbreiding schrijft Sierens (2007) dat er in de ontwikkeling van de eindtermen voldoende moet over worden gewaakt dat het onderwijs niet alleen maar waardevol zou kunnen zijn in de mate dat wat ze doet ook meetbaar zou zijn. Specifieker gezegd: het gevaar dreigt dat door outputmeting de onderwijskwaliteit alleen maar een zaak wordt van een econometrische evaluatie. Het gevolg daarvan is dat "zachte" doelen (zoals bijvoorbeeld "het omgaan met diversiteit"), die minder meetbaar zijn, aan importantie dreigen te verliezen. "Dat zou een enorme reductie en

verschraling betekenen van de leeruitkomsten van onderwijs" (Sierens, 2007: 119).

13.7. Besluit

Dat het aanleren van de taal voor de integratie onontbeerlijk is, daarover bestaat weinig discussie. Waarover daarentegen wel discussie bestaat, is de manier waarop de taal het best wordt aangeleerd. In de praktijk ziet men dat leerkrachten nogal vaak terugvallen op een eerder klassieke vorm van (taal)onderwijs. Dat wil zeggen dat ze voorzien in een eerder leerstofgerichte didactische aanpak. Taal wordt beschouwd als een verzameling van aparte elementen die ook apart kunnen worden aangeleerd. Deze manier is misschien de veiligste, maar wellicht niet de meest efficiënte. Het risico bestaat immers dat men de feitelijke verwervingsvaardigheid van de leerling niet heeft aangeboord en dat men dus teveel vertrouwt op zijn "geheugencapaciteit". Eerder dan te focussen op deeltjes, kan er ook gefocust worden op de samenhang en op het geheel van de taal. De idee die hierbij dan centraal staat is dat men een taal niet zozeer blokje per blokje leert, maar wel dat men een taal leert door betekenissen uit te wisselen in bepaalde situaties. In dit type onderwijs staat de leerling (veeleer dan de taal zelf) in het midden van de aandacht. Van de leerling wordt immers verwacht dat hij zelf de regelmatigheden achter de taal ontdekt en toepast in zijn taalgebruik. Deze vorm van onderwijs veronderstelt dat men zich voor wat betreft het aanleren van een taal, niet mag beperken tot het vak "taal". Men moet voortdurend de link zoeken tussen taal en het "echte leven". In deze onderwijsvorm wordt de intrinsieke motivatie van de leerling aangesproken en wordt er vertrokken van de voorkennis van de leerlingen. Men gaat er daarbij vanuit dat leerlingen ook op een informele manier taal leren. Taal leren betekent, zo stelt Hulstijn (2005) voornamelijk het opbouwen van impliciete kennis en dat kan alleen door te luisteren en te spreken in binnen- en buitenschoolse situaties.

Dat men niet altijd oor heeft naar deze taaldidactiek, is problematisch in de mate dat het de emancipatie niet ten goede komt, maar wel de culturreproductie. Het op leerstofgerichte en op kennisoverdracht gebaseerde Nederlands onderwijs kan de culturele normen en waarden reproduceren voor zover de gerepresenteerde kennis aansluit bij wat er cultureel waardevol en normatief wordt geacht. Die leerlingen die aansluiten bij de waardevol geachte waarden en normen, zullen het derhalve makkelijker hebben om zich die kennis eigen te maken, dan die leerlingen die er minder mee accorderen. Het gevaar van sociale en culturele reproductie, dat als een rode draad doorheen deze

publicatie loopt, is dus ook in het taalonderwijs aanwijsbaar. We hernemen een belangrijke conclusie van Jaspaert (2006: 142): "Wat allochtone leerlingen met Nederlands moeten kunnen doen om maatschappelijk volwaardig te kunnen functioneren, wordt bepaald door de normen en waarden die de maatschappij er over talig functioneren op nahoudt. En die normen en waarden voor de maatschappij van morgen krijgen mee vorm in onze scholen van vandaag. Daar wordt mee uitgemaakt hoe schrijfvaardigheid en correcte spelling zich tot elkaar zullen verhouden, hoeveel ruimte men straks zal laten voor het gebruik van de eigen taal van allochtone groepen, hoeveel belang men zal hechten aan kennis over het Nederlands en de culturele producten die er gebruik van maken."

14. Het interculturele gehalte van de Vlaamse leermiddelen

14.1. Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de criteria waaraan leermiddelen moeten voldoen opdat ze aan de multi- en interculturele realiteit tegemoet treden. We beroepen ons op een studie van Verstraete (2006) om na te gaan in welke mate de Vlaamse leermiddelen de interculturele toets kunnen doorstaan. Verder geven we aan waarom van de leermiddelen zelf niet alle heil mag worden verwacht. Bij de vele factoren waarmee rekening moet worden gehouden, spelen onder meer cognitieve, emotionele, motivationele en enkele diepgewortelde menselijke eigenschappen mee.

14.2. Toetsing van het interculturele gehalte van de Vlaamse leermiddelen (Verstraete)

Almaci (in De Rynck, 2007: 20) stelt dat de leermiddelen en –inhouden op dit moment veelal niet aangepast zijn aan de nieuwe (multiculturele) realiteit. “Een klassiek voorbeeld is het item ‘kruistochten’ in de geschiedenislessen. De andere kant blijft nog vaak onbelicht. Het lijken details, maar ze zijn belangrijk: ze betrekken de kinderen meer bij het onderwijs en geven hen het gevoel dat ze erbij horen. (...) Dat is toch een algemene pedagogische stelregel: hoe meer je leerlingen bij je les kunt betrekken vanuit hun eigen belevingswereld, hoe positiever en hoe meer je de aandacht kunt vasthouden.” Om te weten of de leermiddelen rekening houden met diversiteit (op het vlak van cultuur, taal, religie, gender, etc.) en om na te gaan of ze al dan niet de stereotypen bevestigen dan wel ontcrachten, ontwikkelde het Steunpunt Diversiteit en Leren (voorheen Steunpunt Intercultureel Onderwijs) enkele criteria die zowel gericht zijn op inhoud als op didactische aanpak. Tevens deed dit Steunpunt ook een onderzoek naar het intercultureel gehalte van de Vlaamse leermiddelen (cf. Verstraete, 2006). In dit hoofdstuk willen we de kwintessens van dit onderzoek behandelen. We kunnen niet putten uit veel andere lectuur omdat het onderzoek van Verstraete in wezen de enige echt valide bron is die deze thematiek in het verleden reeds heeft behandeld. Dit hoofdstuk blijft dus in grote mate aan haar onderzoek schatplichtig. De bevindingen van Verstraete (2006) geven een eerste indicatie; enige voorzichtigheid met betrekking tot de veralgemeenbaarheid blijft op zijn plaats. Ze moeten derhalve vooral worden beschouwd als hypothesen. Verstraete (2006) geeft zelf reeds aan dat het zinvol

zou zijn om meer diepgaande analyse van meer leermiddelen uit te voeren om dan op die basis een aantal ondersteunende instrumenten voor uitgeverijen, scholen en leerkrachten te ontwikkelen.

Met behulp van enkele criteria en acht parameters onderzocht Verstraete (2006) het intercultureel gehalte van de Vlaamse leermiddelen. Concreet onderzocht ze twaalf leermiddelen uit belangrijke onderwijsdomeinen van zowel het basis- als het secundair onderwijs. Dat betekent dat er respectievelijk werd gekeken naar 1) taal, rekenen en wereldoriëntatie (WO), 2) taal, geschiedenis, aardrijkskunde en naar 3) project algemene vakken (PAV). Voor elk onderwijsdomein werd minstens één leermiddel geselecteerd dat dan werd gescreend op de mate waarin diversiteit al dan niet positief wordt belicht. Voor de keuze van de leermiddelen werd gelet op spreiding over de voornaamste educatieve uitgeverijen in Vlaanderen en op de spreiding van het leermiddel zelf (cf. alleen leermiddelen die in vele scholen worden gebruikt werden onderzocht). Voor het secundair onderwijs kwam daar nog eens het criterium bij van spreiding over de belangrijkste onderwijsniveaus (ASO, TSO en BSO). Wat volgt is een enumeratie van de voornaamste criteria en bevindingen.

14.2.1 Normaliteit en meervoudige identiteit

In een intercultureel leermiddel moet diversiteit worden voorgesteld als een normaal fenomeen waarmee iedereen dagdagelijks en in verschillende situaties mee te maken heeft. Daarenboven moeten individuen en groepen worden getoond als gewone, unieke identiteiten die met elkaar omgaan in verschillende situaties en contexten. Men moet vermijden dat leerlingen het gevoel krijgen dat ze blijkbaar om één of andere reden afwijken van een norm.

Uit de screening van de leermiddelen blijkt ondermeer het volgende (Verstraete, 2006):

1) Nagenoeg alle methodes en materialen zijn uitsluitend of toch overwegend "klassiek westers" georiënteerd. Dat komt onder meer tot uiting in de gebruikte namen en in de personen die worden afgebeeld. In nagenoeg alle materiaal wordt een klassieke middenklasse gezinssamenstelling (vader, moeder, een of twee kinderen) gepresenteerd. De referentiepunten zijn doorgaans ook typische westerse denkbeelden en denkkaders (cf. christelijke waarden en normen, De Verlichting, etc.). De westerse jaartelling wordt bijvoorbeeld als de klassieke en meest gebruikte jaartelling gepresenteerd. Ofschoon het leermateriaal wel gewag maakt van het feit dat er in de wereld nog andere jaartellingen bestaan, worden deze alleen maar binnen een historisch perspectief geplaatst. In de meeste materialen wordt het Westen en

het Noorden als rijk voorgesteld en dat terwijl het Oosten en Zuiden eerder als arm en achtergesteld worden gepresenteerd.

2) Het bronnenmateriaal hanteert overwegend klassieke teksten als vorm om kennis over te brengen of om kennis te ontsluiten. Andere meer multimodale vormen (foto's, grafieken, cd-roms) worden slechts sporadisch als functioneel bronmateriaal gebruikt. Meestal hebben ze ook "slechts" een ondersteunende en illustratieve functie.

3) Een aantal leermiddelen wijden aandacht aan specifieke thema's zoals "anders zijn", "stereotypen en vooroordelen", "racisme", etc. Deze thematische aanpak wekt de indruk dat het voldoende zou zijn om deze thema's als een exclusief, eenmalig, jaarlijks terugkerend thema te behandelen.

4) De verschillende religies en filosofische strekkingen worden bij materiaal voor PAV en geschiedenis correct, gelijkwaardig, naast elkaar en kritisch belicht. Het christelijke geloof blijft wel steeds het vertrekpunt om religies en verschillende geloofsovertuigingen te bespreken en te vergelijken. In andere materialen komt een variatie in religieuze symbolen niet aan bod. Verwijzing naar andere religieuze symbolen gebeurt enkel als het om een historisch of politiek feit gaat.

14.2.2 Onbevooroordeeldheid

Interculturele leermiddelen vermijden vooroordelen, stereotypen en veralgemeningen. Uitspraken over groepen in de samenleving moeten te alle tijden berusten op evenwichtige en op correcte informatie.

Uit de screening van Verstraete (2006) blijkt onder meer het volgende:

1) De meeste leermiddelen vermijden vooroordelen en stereotypen. Een aantal methodes geven op een genuanceerde manier visies vanuit verschillende perspectieven weer.

2) Er worden nog veel kansen gemist. Zo worden bepaalde teksten uit taal(werk)boeken alleen maar gebruikt om er klassieke, talige opdrachten mee uit te voeren. Het had interessant geweest om deze teksten ook te gebruiken om leerlingen op een brede manier naar de werkelijkheid om zich heen te leren kijken en er om inhoudelijk over te discussiëren.

3) Er worden bijna uitsluitend Vlaamse namen gebruikt. Wanneer er dan al eens "vreemde" namen voorkomen, dan worden deze gelinkt aan personen met negatieve karakteristieken (vb. "Hassan als lastige leerling").

14.2.3 Discriminatie, beeldvorming en multiperspectiviteit

Interculturele leermiddelen zijn antiracistisch, antiseksistisch, antidiscriminatief. "Ras" moet als woord geweerd worden in de leermiddelen, tenzij het deel uitmaakt van een discussie over racisme en discriminatie. Interculturele leermiddelen kunnen dus wel degelijk aandacht hebben voor en inzichten bieden in de oorzaken en werking van racisme, discriminatie, seksisme, antisemitisme en beeldvorming (vooroordelen, stereotypen, veralgemeningen...). Als deze fenomenen aan bod komen, dan moeten ze historisch en maatschappelijk worden gekaderd. Ze moeten worden gepresenteerd in relatie tot machtsstructuren en dus worden beschouwd als het resultaat van historische processen. Interculturele leermiddelen letten er ook op dat men verschillende perspectieven op gebeurtenissen, contexten en personen aan bod laat komen. Dat betekent dat de leermiddelen moeten laten zien dat mensen, afhankelijk van onder andere hun sociale klasse, geslacht, politieke voorkeur, beroeps- of leeftijdsgroep, etnische achtergrond, etc. de realiteit op een verschillende manier ervaren. Dit impliceert meteen ook het doorbreken van het etno- en eurocentrisch perspectief op de geschiedenis en de wereld. Het "onzichtbaar gemaakte verleden van minderheidsgroepen in de samenleving" moet gecountered worden.

Uit de analyse van Verstraete (2006) blijkt onder meer het volgende:

- 1) In de meeste materialen wordt er expliciet aandacht geschonken aan de oorzaken en aan de werking van racisme, discriminatie en beeldvorming. Af en toe zijn er toch stukjes tekst in bepaalde methodes die de beeldvorming versterken. Soms zijn er ook inconsistenties te vinden. Zo wil men bijvoorbeeld expliciet bepaalde beeldvorming tegengaan door letterlijk te stellen dat men in het woordgebruik beladen termen zoals "neger", "hutjes", "inboorlingen", etc. dient te vermijden. Inconsequent en inefficiënt wordt dit echter wanneer die boodschap wordt geflankeerd door stereotyperende foto's.
- 2) Heel wat leermiddelen houden in de keuze van de teksten, tekeningen, foto's of activiteiten te weinig rekening met de diversiteit in de sociale-culturele voorkennis van de leerlingen. Dat is niet zonder gevolg: "Wanneer bepaalde begrippen of concepten die worden aangeboden in een les of activiteit bepaalde voorkennis veronderstellen die niet aanwezig is bij bepaalde kinderen dan kan dat het begrijpen van een tekst of het uitvoeren van een taak hypothekeren. Als dit systematisch voorkomt dan kan dit leiden tot het verwerven van minder kennis en vaardigheden en kan dit de leeransen van kinderen of jongeren verlagen. Bovendien kan het op een meer impliciete en subtiele wijze leiden tot stereotypering en beeldvorming" (Verstraete, 2006: 24).

3) De meeste methodes bieden bronnenmateriaal aan dat onderwerpen vanuit verschillende perspectieven belicht. Dit is het meest uitgesproken in geschiedenis materiaal. In andere taal- of rekenmethodes gebeurt dit minder.

14.2.4 Interactie en variatie

Interculturele leermiddelen letten erop dat de aangeboden activiteiten en taken systematisch vertrekken van interactie. De aangereikte activiteiten en taken zijn ook zodanig opgesteld dat er een gevarieerd aanbod van interactiewijzen, werkvormen, leerstijlen kan worden ingezet. Op die manier kunnen leerlingen van en met elkaar leren. Interculturele leermiddelen waken tevens ook over de presentatie van 1) culturen als zijnde dynamisch en veranderlijk, 2) mensen als unieke individuen, met een verscheidenheid van gewoonten, persoonlijke levensstijlen en interesses, die ongeacht hun origine actief streven naar een waardevol bestaan, 3) alledaagse situaties waarin mensen van diverse culturele achtergronden met elkaar communiceren.

Uit de analyse van Verstraete (2006) blijkt onder meer het volgende:

1) Over de hele lijn wordt er weinig ruimte gecreëerd voor interactie (zowel tussen de leerlingen als tussen leerling en leerkracht). In sommige handleidingen wordt sporadisch wel eens de aandacht gevestigd op de meerwaarde van interactie, maar dit vertaalt zich nooit in een concrete uitwerking. In de verschillende handleidingen zijn er nauwelijks tips terug te vinden om kansen te creëren voor spontane interactie.

2) Vaak is er een grote discrepantie tussen de handleiding voor de leerkracht en het werkboek van de leerlingen. Zo worden de mooie principes die in de handleidingen worden beschreven niet altijd terug gevonden in het uitgewerkte materiaal. De werkboeken van de leerlingen (over de verschillende leergebieden heen) worden haast uitsluitend opgevat als invuloefeningen.

3) De sporadisch voorkomende discussievragen of tips om projectmatig te werken, kunnen al te gemakkelijk door de leerkracht worden geschraapt. Tips om meer interactief of in groepswork kennis te ontsluiten zijn onvoldoende structureel in het lesmateriaal verankerd.

4) De meest gebruikte werkvormen zijn klassikaal, individueel of (af en toe) partnerwerk. Groepswork waarbij leerlingen zelfstandig in groep een opdracht moeten uitwerken om kennis te verwerven en vaardigheden op te bouwen komt zelden voor. Leerkrachten krijgen in de handleiding ook geen tips aangereikt voor het goed organiseren van groepswork. Het geloof in de

meerwaarde van het leren van en met elkaar (cf. het leren omgaan met de aanwezige diversiteit) wordt dus niet omgezet in concrete uitwerkingen.

14.2.5 Authenticiteit

Interculturele leermiddelen voorzien in uitdagende oefeningen, taken en bronnen die uitzicht geven op authentieke, realistische leeromgevingen.

Uit het onderzoek van Verstraete (2006) blijkt onder meer dat:

- 1) In de meeste handleidingen wordt het belang van authenticiteit, de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen en het activeren van de voorkennis als belangrijke aandachtspunten naar voor geschoven. Bij de uitwerking hiervan in de materialen voor de leerlingen is het niet steeds gelukt om dit ook functioneel in te bouwen. De link die wordt gelegd met eventuele toepassingen buiten de school wordt enkel als illustratie toegevoegd.
- 2) In de methodes voor rekenen worden er aanzetten gegeven om de verschillende oplossingsmethodes die door leerlingen gebruikt worden te benutten. De verschillende oplossingswijzen worden daarbij klassikaal besproken.
- 3) Sporadisch wordt er gewerkt met discussie- of denkvragen. Dit is vooral het geval bij de methodes geschiedenis en aardrijkskunde.
- 4) Bij de verschillende thema's van PAV heeft men ernaar gestreefd om zo goed als mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van de jongeren.

14.2.6 Toegankelijkheid en herkenbaarheid

Interculturele leermiddelen moeten toegankelijk zijn voor leerlingen met een verschillende taalkundige achtergrond. Dat betekent onder meer dat de taal die in het onderwijsmateriaal wordt gebruikt, aangepast is aan zowel het potentieel als aan de competentie van de leerlingen. Het taalgebruik mag geen onnodig jargon bevatten. Moeilijke woorden moeten steeds worden uitgelegd. Leermiddelen kunnen daar ook in hun lay-out rekening mee houden door bijvoorbeeld in de marge een moeilijk woord uit te leggen. Tevens moeten interculturele leermiddelen ook herkenbaar zijn voor leerlingen van diverse achtergronden. Dat impliceert onder meer dat de inhoud en de keuze van illustraties, verhalen en uitleg, etc. moet aansluiten bij de kennis en bij de alledaagse ervaringen van de leerling in de multiculturele samenleving. Elke mens (ongeacht zijn afkomst, cultuur, religie,...) moet worden voorgesteld als een "gewone mens". Termen die leerlingen zouden kunnen uitsluiten, zoals

“anders”, “vreemden” moeten dan ook worden geweerd. Het woordje “wij” mag geen “zij” impliceren.

Uit de analyse van Verstraete (2006) blijkt onder meer het volgende:

1) Er wordt over het algemeen hoofdzakelijk met tekstmateriaal gewerkt. Het functioneel gebruik van afbeeldingen of grafieken komt veel minder voor. Bronnenmateriaal wordt tevens ook eenzijdig ingevuld. Hierdoor wordt de variatie aan leerstijlen bij kinderen en jongeren vaak niet benut of aangesproken.

2) Het niveau van de gebruikte teksten is niet altijd eenvoudig en aangepast aan de doelgroep.

3) Er wordt wel in verschillende methodes aandacht besteed aan het verklaren van moeilijke woorden of aan het aanbieden van schema's ter ondersteuning van cruciale vaardigheden. In PAV-thema's wordt soms expliciet de opdracht gegeven om moeilijke woorden op te zoeken in het woordenboek. Verstraete (2006) formuleert daarbij de vraag of het kant en klaar geven van verklaringen, strategieën en leerschema's het leerrendement niet eerder doet verminderen. Immers, woordenlijstjes of woordverklaringen onderaan de tekst (die al of niet eerst moeten worden doorgenomen voor men de tekst moet lezen), doen vaak het leesplezier en de motivatie dalen. Bovendien is het ontdekken van de betekenis van woorden groter en de retentie sterker als dit in de context van de tekst en tijdens het leesproces zelf gebeurt. Door strategieën aan te reiken waarbij leerlingen zelf of in groep samenvattende leerschema's moeten maken kan ook meer worden bijgedragen tot een hogere retentie van de aangeboden leerstof en tot het verwerven van strategieën om kennis te ontsluiten (Verstraete, 2006).

14.3. Intercultureel onderwijs op mensenmaat

De bedoeling van intercultureel onderwijs is 1) ervoor te zorgen dat leerlingen zich bewust worden van het bestaan van discriminatie en racisme, 2) het promoten van positieve groepsrelaties en 3) het verhogen van het welbevinden van de leerlingen uit diverse achtergronden (Verkuyten & Thijs, 2004). De vraag of interculturele leermiddelen de prestaties van de leerlingen ten goede komen, is een vraag die moeilijk te beantwoorden valt. Dit omwille van het feit dat het effect wellicht moet passeren langs het welbevinden. Kort gezegd: interculturele middelen zorgen ervoor dat het stigma en/of de stereotypering wegvalt. Dit zorgt ervoor dat het welbevinden van de leerlingen stijgt. De hypothese is dus dat het zich goed voelen een noodzakelijke (maar wellicht geen voldoende)

voorwaarde is voor goede prestaties. Uit onderzoek blijkt dat de effectiviteit van het intercultureel onderwijs niet alleen afhangt van het curricula en van het materiaal, maar ook van de manier waarop de leerkrachten omgaan met diversiteit (Verkuyten & Thijs, 2004). Onderzoek van Verkuyten & Thijs (2004) toont bijvoorbeeld aan dat de informele contacten tussen leerkracht en leerling het etnische zelfvertrouwen meer beïnvloeden dan de formele aspecten van de multiculturele opvoeding (zoals het curriculum).⁴⁶ Op het niveau van het individu hebben adolescenten van alle etnische groepen een groter etnisch en algemeen zelfvertrouwen wanneer hun leerkracht gepercipieerd wordt als iemand die reageert op etnische discriminatie en wanneer ze het gevoel hebben dat ze met die leerkracht kunnen praten. Het etnische zelfvertrouwen is, zowel bij de leden van de etnische minderheden als bij de autochtone leerlingen, hoger in klassen waar er relatief veel aandacht is voor multiculturele issues. Multiculturele educatie heeft met andere woorden een positief effect op het etnisch zelfvertrouwen voor alle groepen (Verkuyten & Thijs, 2004). Een andere interessante bevinding uit het onderzoek van Verkuyten & Thijs (2004) is dat het etnische en het algemene zelfvertrouwen niet zozeer gerelateerd is aan het aantal leerlingen van dezelfde etnische achtergrond in een klas of van de variatie van etnische groepen, maar wel aan de kwestie segregatie-

⁴⁶ In het algemeen hebben etnische minderheidsgroepen geen lager zelfvertrouwen. Uit Nederlands onderzoek blijkt dat Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen zelfs meer algemeen en etnisch zelfvertrouwen hebben. Dit zou vooral te maken hebben met het feit dat deze leerlingen veel waarde hechten aan de micro-sociale relaties met de familie en de gemeenschap. Deze relaties blijken erg voordelig te zijn voor het zelfvertrouwen (Verkuyten & Thijs, 2004). Uit een recent onderzoek van Lenaers (2008) naar het welbevinden van allochtone en autochtone leerlingen in het Vlaamse onderwijs blijkt dat de Zuid-Europese, Turkse en Maghrebijnse leerlingen – wanneer rekening wordt gehouden met geslacht, leerjaar, sociaal-economische achtergrond, onderwijsvorm en schoolachterstand – op de meer educatieve aspecten zoals klas- en schoolaangelegenheden, studiedruk en studiekeuze minder goed scoren dan de autochtone leerlingen en dat terwijl ze op de sociale aspecten zoals gedrag, contacten met vrienden en ouderbetrokkenheid beter scoren dan de autochtone leerlingen. Deze allochtonen gedragen zich dus (rekening houdend met hun sociale achtergrond) socialer ten aanzien van medeleerlingen, ouders en vrienden. In de school en in de klas hebben ze het echter moeilijker. Ze voelen zich minder goed bij de regels op school, bij het leerproces en ze ervaren een verhoogde studiedruk. Verschillen in ouderlijke betrokkenheid spelen hier geen rol. Het lijkt er dus sterk op dat leerlingen met een zuiderse afkomst hun welbevinden voornamelijk halen uit de sociale aspecten op school, terwijl autochtone leerlingen die vooral halen uit educatieve prestatieaspecten. Dat is mogelijk wanneer de doelstellingen en verwachtingen van de leerlingen van beide groepen anders liggen. Lenaers (2008) argumenteert dat allochtonen anders (lees: eerder fatalistisch) kijken naar het feit dat ze blijven zitten en/of in het TSO/BSO zitten. Voor hen is dat “normaal” waardoor het geen reden vormt om zich minder goed te voelen. Bij autochtone jongeren is dat niet het geval. Voor hen is het feit dat ze in het TSO/BSO zitten wel degelijk een reden om een zeker onbehagen te voelen.

desegregatie. "Hence, ethnic and global self-esteem appear to be affected more by the issue of segregated and desegregated or majority and minority group schools than by the number of pupils from the same ethnic background or the variety of ethnic groups" (Verkuyten & Thijs, 2004: 274).

Het tegengaan van racisme via multiculturele curricula is allerminst een sinecure (Bigler, 1999). De redenen lijken van tweeërlei aard te zijn. Eensdeels is er de moeilijk weg te werken drang van mensen om anderen te stigmatiseren en om ergens bij te horen (Sierens, 2007) en anderdeels lijkt het zo te zijn dat de gebruikte methoden niet altijd voldoende geënt zijn op het leerproces en op het cognitieve vermogen van leerlingen (Bigler, 1999). In dit hoofdstuk gaan we daar op in.

14.3.1 De menselijke classificatie –en identificatiebehoefte

Sociaalpsychologisch en antropologisch onderzoek heeft aangetoond dat de behoefte om te komen tot sociale categorieën in de menselijke aard besloten ligt (Brehm, Kassin & Fein, 1999; Harris, 1998; Sierens, 2007). Voor de classificatie worden de meest uiteenlopende criteria gehanteerd: lichaamsbouw, uiterlijk, leeftijd, nationaliteit, etniciteit, religie, taal, politieke ideologie, opleiding, sociale klasse, rijkdom, afkomst, etc. Die sociale categorisatie zorgt ervoor dat men over anderen denkt in termen van homogene en stereotiepe categorieën. De categorisatie mondt finaal uit in een in-group versus out-group opsplitsing. Individuen die bij een bepaalde groep behoren, worden dan niet meer getaxeerd op basis van hun individuele kenmerken, maar wel op basis van hun lid-zijn van de groep. De informatie over die groep wordt met andere woorden van toepassing geacht voor het individu. Alras zullen de leden van de in-group positieve waardeoordelen ontwikkelen tegenover andere in-groupleden en negatieve ten opzichte van out-groupleden. Minstens even wezenlijk als het classificeren van anderen is de psychosociale behoefte van mensen om ergens bij te behoren (cf. sociale identificatie) (Sierens, 2007). Mensen willen behoren bij een groep die ook maatschappelijk gezien positief wordt bejegend. Indien dat niet het geval is, dan is dat nefast voor het individuele welbehagen (Van Beselaere et al., 2006).

Het blijkt dat mensen categorieën als "ras", "geslacht" en "leeftijd" beschouwen als weerspiegelingen van scheidslijnen in de natuur die geworteld zijn in diepe, stabiele en vermeend biologische grondslagen (Sierens, 2007). Deze splitsingen zijn echter niet alleen het correlaat van natuurlijke splitsingen. Ras, etniciteit en nationaliteit zijn geen dingen *in* de wereld maar perspectieven *op* de wereld (Sierens, 2007). Groepsvorming is altijd contingent. Dat wil zeggen dat de

groepsvorming ook “anders” had kunnen zijn. De groepen blijven slechts bestaan bij gratie van de aandacht die er wordt aan geschonken. “Ras, etniciteit, cultuur en nationaliteit bestaan alleen in en door onze waarnemingen, interpretaties, representaties, classificaties, categorisering en identificaties” (Sierens, 2007: 14). In het besef dat dit allerminst makkelijk is, is het niettemin de taak van de leerkracht en van diens intercultureel leer materiaal om leerlingen te wijzen op het arbitraire element in de groepconstructieprocessen. Leerlingen moeten begrijpen dat groepen van mensen worden gemaakt door de menselijke classificatie- en identificatiebehoefte. In realiteit kan haast elk mogelijk verschil worden aangegrepen om mensen in groepen in te delen en te stereotyperen. De menselijke verbeeldingskracht is zelfs zo groot dat men ook verschillen tussen groepen kan uitvinden.⁴⁷ De gecreëerde groepen bestaan dus niet onafhankelijk van de twee menselijke behoeften.

14.3.2 Multiculturele curricula te weinig op maat van mensen

Veel praktische uitwerkingen van intercultureel onderwijs of van interculturele vorming/opvoeding blijken zich in de praktijk te vaak te beperken tot het aanreiken van kennis over andere, vreemde culturen (Sierens, 2007). Men gaat er daarbij al te gemakkelijk vanuit dat de simpele overdracht van correcte culturele kennis zal leiden tot betere communicatie, meer verdraagzaamheid en tot minder vooroordelen. “Hoewel niet altijd zo bedoeld, ontardt ‘andere culturen leren kennen’ toch vaak in oppervlakkig ‘cultureel toerisme’” (Sierens, 2007: 91). Ofschoon deze kennisgerichte benadering in praktijk nog steeds schering en inslag is, zijn er toch heel wat argumenten voorhanden die diets maken waarom er van deze benadering feitelijk weinig mag verwacht worden. Zo stoelt ze op enkele assumpties die op zijn minst contesteerbaar zijn. In de hiernavolgende bespreking baseren we ons op Sierens (2007) en Bigler (1999).

⁴⁷ In de sociale psychologie zijn in dit verband heel wat experimenten gedaan. Wellicht is het bekendste experiment dat van Jane Elliot waarbij een juf uit het basisonderwijs besluit om de kinderen op te delen volgens de kleur van de ogen. Daarbij gaf ze de kinderen de boodschap mee dat diegene met bruine ogen superieur zijn. Het bleek snel dat de leerlingen met blauwe ogen, als gevolg van haar boodschap, negatiever over zichzelf dachten en dat diegenen met bruine ogen begonnen neer te kijken op de leerlingen met blauwe ogen. Vroegere vriendschappen werden verbroken. Wanneer de juf vertelde dat ze zich had vergist en dat in feite diegenen met blauwe ogen superieur waren, dan bleek dat de rollen bijna als vanzelf veranderden. Nu waren het de leerlingen met bruine ogen die negatiever over zichzelf dachten terwijl het diegenen met blauwe ogen die onderdrukkers werden.

1) Men gaat er vanuit dat de lerenden weinig weten over de culturele verschillen en de verhoudingen. Bijkomend denkt men dat het dit gemis aan kennis is, dat aan de basis ligt van de culturele misverstanden, de stereotypering, etc. Waaraan men echter voorbij gaat is het feit dat veel lerenden, zeker diegenen die in stad opgroeien, nu net veel ervaring hebben met interetnisch samenleven (Sierens, 2007). Dat betekent dat het niet alleen maar een kwestie van te weinig kennis is.

2) Men gaat er vanuit dat het aanreiken van informatie over sociale groepen en hun cultuur voldoende zal zijn voor de vermindering van vooroordelen en voor het oplossen van problemen en misverstanden die samenhangen met cultuurverschillen (Sierens, 2007). Er is echter onderzoek voorhanden dat aantoont dat het nu net het aanspreken van individuen op hun achtergrond of op hun andere identiteit is dat hen soms ongewenst doet opsluiten in hun cultuur of groep waardoor de bestaande vooroordelen nu net worden bestendigd eerder dan dat ze worden verworpen (Sierens, 2007).

3) Men gaat er vanuit dat individuele verschillen samenhangen met groepsverschillen. Individuen worden dus vereenzelvigd met de typerende kenmerken, gedragingen en denkwijzen van een bepaalde groep of cultuur. Dit strookt echter niet met de benadering die kinderen ziet als actieve en creatieve wezens die niet alleen kenmerken, gedragingen en denkpatronen overnemen van hun familie of hun gemeenschap, maar ook van andere (culturele) omgevingen (Sierens, 2007).

4) Men gaat ervan uit dat een inhoudelijke aanpak die vooral gericht is op het expliciet maken van verschillen in staat zal zijn om de vooroordelen en stereotypen te doen verminderen. Men denkt dus dat het aanbieden van juiste informatie en positieve, tegenstereotyperende beelden over groepen, alsook expliciete voorlichting over stereotypering, vooroordelen en discriminatie positieve effecten zal sorteren. Uit onderzoek is echter gebleken dat van dit soort interventies weinig mag worden verwacht (zeker op lange termijn) (Sierens, 2007; Bigler, 1999).

5) Bigler (1999) stelt dat veel van de methodieken ervan uitgaan dat leerlingen iets leren volgens principes die gebaseerd zijn op de gedragspsychologie (cf. conditionering, bekrachtiging, imitatie, etc.). Wat men echter uit het oog verliest, is dat deze principes uitgaan van enkele

veronderstellingen die bekritiseerbaar zijn. We leggen er hieronder enkele voor. We blijven ons goeddeels op Bigler (1999) baseren.

a) Vele interventies gaan ervan uit dat leerlingen passief de aangereikte informatie absorberen. Deze assumptie is contesteerbaar gegeven dat kennis voornamelijk een product is dat actief wordt geconstrueerd door het individu (in interactie met een ander). "Lerenden participeren actief in dialoog die het (her)scheppen van cultuur en identiteit mogelijk maakt. De dialoog baseert zich op bestaande culturele perspectieven, maar tegelijkertijd kunnen nieuwe perspectieven ontstaan door onderhandeling van betekenissen die in de interactie ontstaan" (Sierens, 2007: 98). De implicatie daarvan, zo gaat Sierens verder, is dat de betekenissen die de lerenden zelf als individu en als groep aan de (verschillen van de) anderen geven steeds weer opnieuw onderzocht moeten worden in plaats van dat die verschillen (van de anderen) als vaststaand worden beschouwd. Op die manier leert men dat de gebeurtenissen en de "feiten" in de wereld vanuit verschillende perspectieven en zienswijzen kunnen worden bekeken.

b) De gehanteerde methodieken (cf. bekrachtiging, conditionering, observationeel leren, etc.) worden verondersteld bij iedereen te werken (los van de leeftijd). Heel wat ontwikkelingspsychologen (o.a. deze die zich in de lijn van Jean Piaget bevinden), hebben er echter op gewezen dat het denkvermogen afhankelijk is van de leeftijd (Bigler, 1999). Om één voorbeeld te geven: jonge kinderen zullen geneigd zijn te reageren op concrete stimuli eerder dan op abstracte aspecten van verhalen, afbeeldingen, etc. Jonge kinderen hebben nauwelijks de cognitieve vaardigheden onder de knie die hen toestaan mensen onder te brengen in "flexibele" dimensies. Kinderen zullen dus sowieso sneller geneigd zijn om leden van een (minderheids)groep vast te pinnen aan bepaalde stereotiepe kenmerken.

c) Kinderen vormen hun ideeën op grond van de modellen, beelden, verhalen waarmee ze in contact komen. Dat impliceert dat de media alsook de ouders er moeten over waken voldoende aandacht te schenken aan de opheffing van de (raciale) stereotypen. Men kan dus bijvoorbeeld wel spreken over een Afrikaan die een belangrijk wetenschapper is, maar zolang er niet ook in de realiteit effectief Afrikanen zijn die belangrijke wetenschappers zijn, zal de impact van dit voorbeeld erg beperkt zijn. In dit verband is bijvoorbeeld de recente verkiezing van Barak Obama, de eerste zwarte president van de Verenigde Staten, een uitstekende zaak.

14.4. Diversiteit floreert in het hart van het onderwijs

Belangrijk is er op te wijzen dat diversiteit niet alleen betrekking heeft op de etnisch-culturele verschillen of sociale ongelijkheden. Het gaat om een interactie van alle leerlingen (ongeacht herkomst, achtergrond, vermogens, geaardheid, leeftijd, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, sociale klasse, taal, opleidingsniveau, religie, levensbeschouwing, samenlevingsvorm, karakter, temperament, aanleg, levensgeschiedenis, etc.) (Sierens, 2007). Werken aan diversiteit in het onderwijs houdt volgens Verstraete (2006: 7-9) en Sierens (2007: 109-112) een dubbele missie in. De eerste missie geeft aan dat de omgang met diversiteit een doelstelling is van burgerschapsvorming in een democratische, plurale samenleving. Op school moeten leerlingen vaardigheden opdoen om hun rol als actieve, kritische burger in een democratische samenleving te kunnen spelen. Burgerschapsvorming doet men echter niet in een aparte les. Men moet situaties zien te scheppen waarin dialoog en reflectie mogelijk zijn, waarin mensen leren over wat ze moeten doen, en waarin beslissingen het voorwerp zijn van tegenspraak en worden getoetst aan het criterium van goede argumentatie. Deze visie wordt ook onderschreven door de Onderwijsraad (2007). De tweede missie stelt diversiteit voor als een middel tot de realisatie van gelijke onderwijskansen. Leerkrachten dienen krachtige leeromgevingen te scheppen die alle leerlingen voldoende leerkanalen bieden op het veroveren van sleutelcompetenties, rekening houdend met hun talenten en mogelijkheden. Daarin wordt de diversiteit aan ervaringen, gezichtspunten, ideeën, leerbronnen en leerstijlen van lerenden als een verrijkend gegeven opgevat. Vanuit de gelijkheidsgedachte dat alle lerenden hun talenten en mogelijkheden maximaal moeten kunnen ontplooiën, is het voor alle leerlingen essentieel dat ze kunnen kiezen voor datgene waar ze goed in zijn of waar ze het meeste belang in stellen.

Al te vaak wordt diversiteit benaderd als een "apart eilandje" in de lessen, in het schoolleven, in de schoolomgeving en in de omringende samenleving plaatsvindt (Sierens, 2007; Verstraete, 2006). In die visie wordt het dan slechts inhoudelijk toegevoegd aan het curriculum (cf. afzonderlijke lessen, een projectweek, etc.). Scholen moeten echter nadrukkelijk voortbouwen op diversiteit en zij moeten ook diversiteit scheppen. Naast een "grondhouding is diversiteit immers ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch" (Verstraete, 2006: 9). We hebben reeds gezien dat, wil het onderwijs rekening houden met diversiteit, zij zich (deels) van enkele pedagogische verworvenheden (zoals het klassieke onderricht) zal moeten ontdoen. Dat is vaak geen sinecure, omdat een visie die

diversiteit als een “apart eilandje” beschouwt nu eenmaal weinig of geen veranderingen van de basisattitude van leerkrachten en schooldirecties verwacht. “De mainstream van de school blijft buiten schot en is als vanzelfsprekend neutraal, monocultureel, eentalig, homogeen, heteroseksueel, niet-gehandicapt en dergelijke” (Sierens, 2007: 113). De keuze voor een verruimend diversiteitsperspectief op school mag echter niet zomaar genomen worden. Er moet een visie achter zitten. Sierens (2007) onderscheidt drie perspectieven die deze keuze kunnen verantwoorden:

1) De *normatieve visie* heeft aandacht voor een emancipatorisch argument en voor een ethisch argument. In het eerste geval wordt geaccentueerd dat het onderwijs sociaal rechtvaardig behoort te zijn alsook dat zij gelijkheid in de samenleving en in het onderwijsveld behoort na te streven. Het ethische argument belicht dan weer het gegeven dat het onderwijs behoort te fungeren als een middel om kinderen die morele waarden bij te brengen die noodzakelijk worden geacht om een diverse samenleving harmonieus te doen functioneren (Sierens, 2007).

2) De *instrumentele visie* benadrukt de voordelen die gepaard gaan met het benutten van diversiteit voor de leerlingen. In casu wordt er verwezen naar de positieve effecten van diversiteit op het leren van kinderen en op de positieve effecten met betrekking tot de voorbereiding op het latere leven in een pluriforme samenleving en wereld (Sierens, 2007).

3) In de *pragmatische visie* belicht men de mogelijke voordelen van het omgaan met diversiteit voor de schoolgemeenschap. Men gaat er daarbij van uit dat het samenleven op school beter zal zijn wanneer de leerlingen zich gewaardeerd voelen, wanneer ze voldoende mogelijkheden krijgen om hun identiteit vrij te ontwikkelen, wanneer ze allen het gevoel hebben maximale kansen te krijgen, etc. (Sierens, 2007).

14.5. Besluit

In dit hoofdstuk hebben we twee zaken beoogd.

Eenzijds hebben we, met behulp van een studie van Verstraete (2006) duidelijk gemaakt aan welke criteria interculturele leermiddelen moeten voldoen. Tevens hebben we via haar studie ook gezien dat de Vlaamse leermiddelen over het algemeen nog te weinig getuigen van intercultureelheid. In het merendeel van het materiaal wordt dan wel niet echt “gezondigd” tegen de principes van goede interculturele leermiddelen, maar het blijkt toch dat er enkele tekortkomingen kunnen worden aangewezen. De criteria waar het meest tegen wordt

“gezondigd” zijn multiperspectiviteit, interactie en variatie, authenticiteit. Opvallend is daarbij dat er dikwijls een kloof valt aan te stippen tussen de goedbedoelde intenties zoals die in de handleiding zijn uitgeschreven en de eigenlijke uitwerking in het leerlingenmateriaal (Verstraete, 2006). Met het tekstmateriaal blijkt het al bij al mee te vallen. Het zijn voornamelijk de foto's of de tekeningen die (ongewild) stereotyperend zijn. De uitgewerkte situaties of de contexten waarin activiteiten zijn ingebed gaan te vaak uit van klassieke westerse denkpatronen en klassieke rolmodellen. Er is ook te weinig aandacht om op een impliciete manier aan diversiteitscompetenties te werken. Bovendien zijn slechts een minderheid van de geanalyseerde lessen zo uitgewerkt dat ze ruimte creëren om leerlingen kritisch te laten reflecteren. Meestal beperkt dit zich tot een vrijblijvende suggestie aan het einde van de les of een lessenreeks. Het grootste probleem inzake interculturaliteit of omgaan met diversiteit vertonen de leermiddelen op vlak van werkvormen en didactiek. Er zijn nauwelijks lessen die gebruik maken van interactieve of coöperatieve werkvormen. Dergelijke werkvormen laten nochtans toe om de aanwezige diversiteit in de klas of de groep maximaal te benutten (cf. de jongeren krijgen de kans om hun eigen cultureel of sociaal bepaalde ervaringen, kennis en vaardigheden in te brengen; ze leren de normen, waarden, gewoonten, religieuze of filosofische overtuigingen, kennis, vaardigheden, etc. van anderen te (h)erkennen en waarderen). De meeste geanalyseerde lessen zijn vrij “teacher centered” uitgewerkt en bieden minder kansen om diversiteitscompetenties te ontwikkelen. Veel opdrachten in de werkboekjes bestaan uit klassieke invuloefeningen. Het merendeel van de materialen biedt te weinig mogelijkheden om een krachtige leeromgeving te creëren (Verstraete, 2006).

Anderzijds hebben we aangegeven dat niet alle heil mag worden verwacht van leermiddelen die voldoende gelardeerd zijn met interculturele elementen. Er spelen nog andere factoren mee. We kunnen hier niet alleen makkelijk refereren naar die elementen die we reeds in de andere hoofdstukken hebben aangestipt (cf. belang van de leerkracht, belang van de groepsdynamiek, etc.), maar ook naar het elementaire gegeven dat mensen nu eenmaal worden geleid door processen van sociale toewijzing (cf. classificatie) en individuele toe-eigening van bepaalde eigenschappen (cf. identificatie). Daarbij komt dat het leer materiaal dikwijls uitgaat van bepaalde, ongenueanceerde veronderstellingen over het cognitief functioneren van de mens. Al te vaak denkt men bijvoorbeeld dat een simpel aanbod van meer kennis voldoende zal zijn. Er spelen echter ook factoren mee op cognitief, emotioneel en motivationeel niveau die duidelijk maken dat het nooit alleen maar een zaak is van “meer kennis”. Men houdt er dus veelal te weinig rekening mee dat ook emotionele en motivationele aspecten

de opname van de kennis en de omzetting ervan in gedrag in de weg kunnen staan.

In een slothoofdstuk hebben we gezien dat diversiteit waarlijk een kans geven veronderstelt dat men het niet in de marge behandelt, maar dat men het daarentegen in het hart van het onderwijs plaatst. Een thematische aanpak van diversiteit wekt de indruk dat het reeds voldoende zou zijn om het als een exclusief, eenmalig, jaarlijks terugkerend thema te behandelen. Dat is niet zo en daarvoor zijn minstens drie gegronde argumenten, met name een emancipatorisch argument (onderwijs behoort sociaal rechtvaardig te zijn), een instrumenteel argument (voordelen voor het leren en voor het latere leven) en een pragmatisch argument (voordelen voor de schoolgemeenschap).

15. Interculturele schoolcultuur

15.1. Inleiding

Dat de multi- en interculturaliteit een maatschappelijk gegeven is en derhalve ook een schoolse realiteit, hebben we hoger al aangetoond. Leerlingen brengen met hun diversiteit aan culturele, religieuze, sociale en etnische achtergronden een verscheidenheid binnen in de school. Omdat scholen de opdracht hebben om hun leerlingen zo goed als mogelijk voor te bereiden op actieve deelname aan de samenleving, staan ze voor de opgave om de verschillende leerlingen met elkaar te laten samenwerken en een gemeenschap te laten vormen. Afortiori kan gesteld worden dat de school er moet toe komen niet alleen de leerlingen, maar ook de ouders, leraren en schoolleiders – die allen uiteenlopende maatschappelijke achtergronden, politieke visies, wereldbeelden en meningen kunnen hebben – met elkaar te laten samenwerken en een gemeenschap te laten vormen (Onderwijsraad, 2007). Van een school wordt ergo verwacht dat ze nagaat hoe en in welke mate ze kan fungeren als een brug tussen verschillende groepen en denkbeelden (Onderwijsraad, 2007). Het concept “verbindende schoolcultuur” is daarbij cruciaal. In dit hoofdstuk proberen we dan ook greep te krijgen op deze notie. Het is niet onbelangrijk reeds in de inleiding de lezer erop te attenderen dat het wetenschappelijk onderzoek dat verricht wordt naar succesvolle schoolculturen nog onvoldoende heeft kunnen duidelijk maken wat werkt en wat niet werkt. “Uit onderzoek wordt vooralsnog niet duidelijk of een bepaalde schoolcultuur ook leidt tot betere leerprestaties. Dat hoeft ook niet, het is enkel meegenomen als het zo is. Het uitgangspunt van de raad is namelijk dat een ontspannen en veilige schoolcultuur een doel op zich is” (Onderwijsraad, 2007: 16). We moeten dus (blijkbaar) hypothetisch uitgaan van de assumptie dat de schoolcultuur, langs de weg van geborgenheid en erkenning, tot prestatiemotivatie en derhalve ook tot betere prestaties kan leiden.

15.2. Verschillende schoolculturen

Wat kan een school doen wil ze werk maken van een goede schoolcultuur? Bestaat er zoiets als één paradigma waaraan alle scholen zich kunnen spiegelen? Neen. De scholen verschillen daarvoor te veel qua uitgangspunt, doelpubliek, omgeving, buurt, grootte en dies meer. Het is onmogelijk een cultuur van school X volledig te kopiëren naar school Y. Wat goed werkt bij school X hoeft niet per sé ook goed te werken bij school Y. Er spelen heel wat variabelen mee waarop

men weinig of geen vat heeft. Elke school dient dan ook zelf te bepalen wat ze kan doen om een goede schoolcultuur te realiseren. Elke school zal dus zelf moeten zoeken naar de verbindende elementen en naar de manier waarop deze een gezamenlijke schoolcultuur kunnen ondersteunen (Onderwijsraad, 2007). Volgens Sierens (2007: 115) vertaalt een diversiteitsbeleid op school zich in een vijftal concrete doelstellingen:

- 1) Leren omgaan met diversiteit bij alle leerlingen en leerkrachten van de school.
- 2) Invullen van de pedagogische en didactische voorwaarden voor een effectieve diversiteitsaanpak op klas- en schoolniveau.
- 3) Uitbouwen van de school tot een interactieve en lerende organisatie.
- 4) Streven naar een diverse samenstelling van alle geledingen in de school.
- 5) Plaatsen van de school als leer- en leefomgeving binnen een breed netwerk van partners.

Op grond van talloze schoolportretten, panelgesprekken, etc. kwam de Onderwijsraad (2007) tot de conclusie dat er, rekening houdend met de visie van een school en met de gebruikte elementen en pijlers, grosso modo drie grote routes zijn die naar een cultuur van gemeenschappelijkheid kunnen leiden. Het is daarbij niet uitgesloten dat er meer dan drie routes bestaan of dat er scholen zijn die een tussenpositie innemen. Het is tevens ook niet te zeggen of één van de routes beter is dan de anderen. Zoals reeds gesteld, hangt dat af van de particuliere situatie waarin de school zich bevindt. Wat echter belangrijk lijkt te zijn is vooral dát er gekozen wordt en dat er een benadering wordt gekozen die past bij de uitgangspunten en visie van de school en dat deze door de verschillende geledingen (bestuur, schoolleiding, leraren en leerlingen) continu wordt uitgedragen (Onderwijsraad, 2007). Infra geven we een kort overzicht van de drie types zoals die door de Onderwijsraad (2007: 40-56) worden besproken. We gaan na hoe ze tot uiting komen en wat de valkuilen zijn. Vervolgens onderzoeken we welke elementen kunnen bijdragen tot een goede schoolcultuur.

Type 1: Identiteit via convergentie (eerst de toekomst, dan de herkomst)

Het eerste type scholen streeft gezamenlijkheid na door convergentie tot uitgangspunt van haar identiteit, visie en beleid te maken. Eerder dan de culturele verscheidenheid, is het het naar elkaar toegroeien dat centraal staat. Niet de herkomst, maar de (gezamenlijke) toekomst is het uitgangspunt. Deze scholen negeren dan ook de culturele diversiteit en ze benadrukken vooral dat alle leerlingen in dezelfde context en cultuur moeten opgroeien. Het ideaalbeeld

van deze scholen is een school als motor van individueel talent, ongeacht de achtergrond. Daarom kijkt de school naar de talenten, rechten, plichten en verantwoordelijkheden van de individuele leerling. Door voorbij te gaan aan mogelijke culturele verschillen en door meer te focussen op de individuele talenten, de mogelijkheden en op het hic et nunc, krijgen de leerlingen die dat willen de kans zich losser op te stellen ten opzichte van hun cultuur van herkomst. In deze scholen primeert de prestatie. Het sociale en multiculturele speelt slechts op de achtergrond mee. Er wordt geen specifiek beleid opgezet voor de multiculturaliteit. In deze scholen is er dus bewust geen specifieke aandacht voor de culturele, levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergrond van leerlingen. De gedeelde taal is de nationale voertaal; het gebruik van andere talen wordt dan ook niet gestimuleerd. Er worden ook weinig pogingen vanuit de school ondernomen om de culturen van andere landen bij burgerschapsvorming te betrekken. Wanneer leerlingen zich willen groeperen naar etnische afkomst, dan zal de school dit niet belemmeren, maar ook niet (extra) stimuleren.

Het convergente karakter van de school komt onder meer als volgt tot uiting:

-Er is geen specifieke aandacht voor religieuze feestdagen.

-Er zijn geen gebedsruimten.

-Markante momenten in het schooljaar worden profaan ingevuld door bijvoorbeeld een gala, een schoolfeest of een open podium. Het staat de leerlingen daarbij vrij om iets van hun culturele achtergrond te laten zien.

-Er zijn geen aparte regels voor specifieke groepen. De regels zijn dus niet cultuurgebonden, maar ze zijn overkoepelend zoals "gelijkheid", "respect", "dialoog", "ontmoeting", etc. Op die manier wordt geen enkele culturele groep bevoordeeld of benadeeld.

-In het personeelsbeleid is er geen specifieke aandacht voor diversiteit.

-...

Wanneer een school echter krampachtig vasthoudt aan convergentie en volledig voorbijgaat aan de aanwezige cultuurverschillen, dan kan dit er mogelijks toe leiden dat ze niet opmerkt dat de leerlingenpopulatie van samenstelling verandert, dat een bepaalde culturele groep in de schoolpopulatie domineert, dat een nieuwe groep zich aandient, dat er problemen zijn die zich beperken tot één etnische groep binnen de school, etc. Een school die deze informatie niet heeft, is ook niet in staat hierop te anticiperen of te reageren. Scholen die zich dus associeren met deze route naar gezamenlijkheid, zullen er bijgevolg over moeten waken dat de grens tussen integratie en assimilatie niet wordt overschreden. Kinderen die hun culturele achtergrond volledig loslaten, ervaren

immers identiteitsverwarring en aanpassingsproblemen. Sommige leerlingen willen nu eenmaal ervaren dat de vaardigheden, kennis en gevoelens die typisch zijn voor hun culturele achtergrond gewaardeerd worden. Leerkrachten die daartoe de behoefte zouden voelen, zouden te allen tijde bijscholing moeten kunnen volgen in kennis over culturen en in interculturele communicatie. Dat veronderstelt dat de school in de visie en in het beleid de mogelijkheid open houdt voor doelgroepenbeleid of "kleurbewust beleid". Op die manier wordt multiculturaliteit ook voor die scholen die de convergente route kiezen, een expliciet thema in het beleid.

Type 2: Identiteit via diversiteit (eerst de herkomst, dan de toekomst)

Het tweede type scholen streeft gezamenlijkheid na door diversiteit als uitgangspunt van haar identiteit, visie en beleid te maken. Deze scholen vinden het belangrijk dat de culturele achtergrond van leerlingen niet wordt verloochend. Het ideaal van deze school is de school als een veelkleurige gemeenschap. Omdat er wordt ingespeeld op de individuele wensen en behoeften van de leerlingen overheerst er geen standaardaanpak. Ofschoon deze scholen zich beschouwen als scholen met de normen en waarden van de autochtone cultuur, schenken ze niettemin ook substantiële aandacht aan diverse levensovertuigingen, zonder daarbij één overtuiging tot uitgangspunt van de schoolvisie te maken. In de schoolvisie worden pluriformiteit en de waarde van geloofsbeleving en cultuur expliciet erkend en benoemd.

Het accent op diversiteit komt onder meer als volgt tot uiting:

- Leerlingen worden aangemoedigd om hun "etnische stem" te laten horen en hun culturele identiteit te laten zien.
- In de kantines is er halal voedsel.
- De schoolregels zijn in meerdere talen opgesteld.
- De school voert een beleid om zorg te dragen dat leerlingen uit verschillende etnische groepen elkaar in vriendschappen vinden.
- Er zijn gebeds- of stilleruimtes aanwezig.
- Bekende (allochtone) mensen worden op school uitgenodigd. Op die manier zien de leerlingen succesvolle rolmodellen met diverse culturele achtergronden.
- In het curriculum wordt rekening gehouden met de schoolpopulatie in de mate dat er aandacht is voor de rol van taal binnen vakken. Er wordt ook taalgerichte feedback gegeven. Boeken en andere lesmethoden worden stevast gescreend op hun geschiktheid voor de leerlingen.

-Leerlingen maken samen een krant met veel aandacht voor verschillende culturen.

-In de literatuurles wordt gezocht naar teksten die verbindend kunnen zijn.

-De verschillende religieuze feestdagen worden gevierd.

-Er zijn tutorprogramma's opgesteld om leerlingen met een verschillende etnische achtergrond en leeftijd bij elkaar te plaatsen.

-De school verwacht dat de leerlingen de taal leren van het land waar de school staat, maar daarnaast is het ook mogelijk om bijvoorbeeld Turkse taallessen te volgen.

-De school onderneemt bewust verschillende activiteiten om ontmoeting en binding tussen de ouders te versterken.

-...

Scholen die ervoor kiezen de pluriformiteit van geloofsbeleving en cultuur expliciet tot uitgangspunt van hun visie en beleid te nemen, laten leerlingen ervaren dat hun afkomst gewaardeerd wordt en steunen leraren bij het omgaan met culturele verschillen. Zij voeren een personeelsbeleid dat erop gericht is leraren van andere culturele herkomsten aan te trekken en te behouden. Deze scholen merken "groepsproblemen" op en reageren er zo nodig op met beleid. Door verschillende activiteiten te ontplooiën en te ondersteunen, stimuleert men de dialoog en ontmoeting tussen ouders en/of leerlingen uit verschillende culturen. Bij deze activiteiten wordt veel samengewerkt met externe partners zoals minderhedenorganisaties en wijkorganisaties. Als een school echter té sterk inzet op culturele diversiteit, kan dit onbedoeld leiden tot het handelen naar stereotypen. Dit kan er ook toe leiden dat de prestatieverwachtingen van een bepaalde groep worden bijgesteld (cf. zie hoofdstuk 9). Ook kan een school die veel aandacht besteedt aan de niet-Nederlandse leerlingen de autochtone leerling wel eens uit het zicht verliezen, waardoor deze leerlingen (en hun ouders) ontevreden zijn. Dit kan tot minder aanmeldingen van autochtonen leiden.

Type 3: Identiteit via religie en levensbeschouwing

Het derde type scholen streeft gezamenlijkheid na door de contacten en overeenkomsten tussen verschillende levensbeschouwingen en religies tot uitgangspunt te nemen van haar identiteit, visie en beleid. In tegenstelling tot de scholen van type 1 en 2 schenken deze scholen expliciete aandacht aan religie en levensbeschouwing. Levensbeschouwing en religie worden immers beschouwd als hét bindmiddel bij uitstek. Op deze scholen leren leerlingen dat

ook in een andere levensbeschouwing of godsdienst elementen zitten die overeenkomen met hun eigen levensbeschouwing of godsdienst. Het feit dat christendom, de islam en het hindoeïsme wereldgodsdiensten zijn, kan bijdragen aan een transnationale oriëntatie van de leerlingen. De eigen identiteit wordt in de onderwijskundige visie, in het onderwijs in levensbeschouwelijke vorming, in de vaste gebruiken zoals dagopeningen, vieringen en acties voor goede doelen geaccentueerd.

De gehechtheid aan de eigen identiteit komt onder meer als volgt tot uiting:

-De school verwacht van het personeel dat ze affiniteit vertoont met de identiteit van de school.

-De schoolregels zijn duidelijk en eerder streng.

-Er is veel aandacht voor het milieu en de schepping van God. Deze zorg wordt vertaald naar de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen voor het schoolmilieu.

-In de lessen levensbeschouwing komt veel informatie over verschillende culturen en religies aan bod. Hoewel de school vooral de christelijke feestdagen viert, wordt tijdens deze vieringen altijd aandacht besteed aan (soortgelijke) vieringen in andere religies.

-Er is geen plaats voor uitingen van specifieke geloofs- of culturele overtuigingen die anders zijn dan die van de geproclameerde schoolidentiteit (vb. een hoofddoek of kledij met een sterk nationalistisch karakter). Er is dus alleen ruimte voor innerlijke, maar niet voor uiterlijke diversiteit.

-...

Voor deze route gelden dezelfde valkuilen als voor de scholen van type 1 en 2. Men poogt een werkbare balans te vinden tussen het bewust negeren van culturele achtergronden enerzijds en bewuste aandacht te hebben voor culturele diversiteit anderzijds. Als de school te sterk vasthoudt aan convergentie, kan dat leiden tot het over het hoofd zien van problemen en ontwikkelingen op school die te maken hebben met culturele diversiteit. Een school die dan weer de culturele verschillen uitdiept, zal erover moeten waken dat er geen stereotiepe beelden van bepaalde groepen worden opgehangen (waarbij de prestatieverwachtingen naar beneden worden bijgesteld). Eén valkuil geldt specifiek voor deze scholen, namelijk het gevaar dat religieuze verschillen te veel worden genegeerd of weggeredeneerd, waardoor een deel van de leerlingen zich niet herkent in de schoolcultuur. Niettegenstaande de meeste religies en levensbeschouwingen van enkele gelijke basiswaarden uitgaan, zijn er toch ook belangrijke verschillen. Scholen die dus kiezen voor de derde route doen er

derhalve goed aan om zich niet alleen te richten op religieuze overeenkomsten. Ze dienen ook de verschillen bespreekbaar te maken.

15.3. Werkzame elementen voor een gedegen schoolcultuur

Hoger hebben we drie algemene schoolculturen beschreven. We hebben gezien dat ze elk hun waarde hebben. Wat vooral belangrijk lijkt te zijn, is dat er voor een beleid gekozen wordt en dat er daar ook consequent wordt naar gehandeld. De Onderwijsraad (2007: 58-62; 76-81) spreekt over vijf kenmerken die van belang lijken voor een succesvolle schoolcultuur. We overlopen even:

- **Toekomstgerichtheid en proactieve houding**

Scholen behoren zo veel als mogelijk op de hoogte te zijn van de samenstelling van hun leerlingenpopulatie. Ze moeten daarbij ook in staat worden geacht om aan te geven in welke richting deze samenstelling zich in de komende jaren zal ontwikkelen. Dat veronderstelt dat zij daarbij rekening houden met elementen uit het toekomstbeeld van de wijk en de regio waarin de school is gevestigd. Een proactieve houding veronderstelt derhalve dat een school zich niet obstinaat vastent aan wat er is geweest, maar dat zij eerder buigzaam is teneinde de missie, visie en beleidsuitvoering te kunnen aanpassen aan de (komende) veranderingen. Wanneer scholen niet of niet voldoende gepast of te laat reageren op het gemengde karakter van hun populatie, dan kunnen zij zich op een bepaald moment overvallen voelen door de veranderingen in de leerlingenpopulatie. Deze verandering wordt dan gepercipieerd als iets negatiefs. Van de weeromstuit zal men dan geneigd zijn om zo lang als mogelijk (veelal geforceerd) vast te houden aan het oude beeld van de school. Wanneer er geen expliciet beleid is, kan verkleuring bijvoorbeeld leiden tot een vertrek van de zogenoemde kansrijke leerlingen (met inbegrip van de kansrijke allochtone leerlingen). Dit is de "witte" en "zwarte" vlucht die we in hoofdstuk 10 al hebben besproken.

- **Duidelijke visie op multiculturele karakter van de school en een duidelijk beleid**

Alle geledingen binnen de school moeten duidelijk weten wat de visie (cf. welke route) is van de school. De school moet deze keuze duidelijk maken via het visiedocument van de school, maar ook via het schoolplan, de schoolgids, de informatie die aan ouders en wijkbewoners wordt verstrekt en via het beeld dat

naar buiten wordt gebracht op de website (en eventueel in de media). De school doet er goed aan alle gezamenlijke zaken te expliciteren en bewust te bevorderen. Dat wil zeggen dat de gemeenschappelijke pijlers zoals gedeelde vooronderstellingen, waarden en normen, behoeften die tot uiting komen in verhalen, symbolen, rituelen, vieringen, samen sporten, toneel, muziek, momenten om samen verdriet of protest te uiten, etc. die bijdragen aan de kracht van een schoolcultuur voor elkeen duidelijk herkenbaar moeten zijn (Onderwijsraad, 2007). "Verschillende schoolportretten laten zien dat veranderingen vaak écht ingezet worden na een wisseling van het schoolleiderschap. Een schoolleider met visie en passie en de wil deze om te zetten in praktijk is een voorwaarde voor verandering" (Onderwijsraad, 2007: 68).

- **Heldere communicatie en afspraken**

Volgens de Onderwijsraad (2007) worden multi-etnische scholen met een succesvolle schoolcultuur gekenmerkt door heldere communicatie en afspraken. Schoolleiders moeten leraren tijdig en openlijk informeren over de verwachte veranderingen en zij moeten een open gesprek over mogelijkheden en te verwachten problemen aanmoedigen. Ook heldere keuzes en afspraken tussen docenten zijn van belang. Wat van belang lijkt te zijn is dat de school de gevoerde schoolcultuur zowel top-down als bottom-up aanstuurt.

- **Draagvlak en betrokkenheid van alle leraren en leerlingen**

Met name in het beroepsonderwijs en in de volwasseneneducatie, maar ook in het hoger beroepsonderwijs en in grote middelbare scholen met veel locaties, is het niet evident om tot één gedeelde schoolcultuur te komen. Elk gebouw, elke afdeling, elk kernteam lijkt een eigen sfeer, uitstraling te hebben alsook een andere manier van omgang tussen leraren onderling, en tussen leraren en leerlingen. Dat is onvermijdelijk en de facto ook niet zo erg. Niettemin blijkt het toch ook mogelijk te zijn dat de grote lijnen met elkaar worden afgesproken.

Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een meer actieve, medeverantwoordelijke rol op school krijgen. Immers, een leerling die betrokken is bij de school, zal zich makkelijker met de school identificeren en zich binden aan de school en de schoolcultuur. Een beproefde methode is "peer coaching" waarbij jongeren niet worden gewezen op hun tekorten, maar wel op hun krachten (Onderwijsraad, 2005). Jongeren blijken vaak in staat te zijn om zelf oplossingen aan te dragen voor de problemen die zij en medeleerlingen ervaren. Bij peer coaching geven

jongeren hun leeftijdsgenoten steun en advies. Scholen kunnen desgevallend jongeren opleiden tot supervisor, conflictbemiddelaar of mentor.

Een school dient "cultureel sensitieve bestuurders, schoolleiders en leraren" te hebben. Dat betekent concreet dat het schoolpersoneel een oprechte interesse in de ander moet kunnen tonen en in staat moet zijn om te communiceren met personen die anders denken en handelen. Te dien einde behoren leerkrachten kennis en begrip te hebben over de persoon achter de leerling. Dat betekent dat ze oor en oog moeten hebben voor de leefwereld van de leerlingen (cf. straattaal, kleding- en gedragscodes, de digitale leefwereld, etc.).

- **Extern netwerk en samenwerking**

Zoals hoger reeds werd aangegeven is een school geen eiland. Elke school staat in het midden van de samenleving (i.c. van de regio of wijk waarvan zij deel uitmaakt). Het is dan ook logisch dat een school samenwerkingsverbanden aangaat met uiteenlopende partners (jeugdzorg, politie, culturele instellingen, wijkorganisaties, etc.). Uiteraard zijn ook de ouders partners in het onderwijs. Vandaar de noodzaak dat een school ouders op de hoogte houdt en hen actief bij de school betreft. Het belang van een goede connectie tussen gemeenschap en school werd reeds door Epstein beklemtoond (Epstein, 1987; NCSE, 2005; Naperville Community Unit School District, 2003). In haar optiek vormen de school, het gezin en de gemeenschap drie "overlapping spheres of influence". Kinderen leren in deze drie contexten en het is derhalve van belang dat deze drie contexten op elkaar zijn afgestemd. Volgens Epstein kunnen het gezin, de school en de gemeenschap op zes manieren met elkaar samenwerken (cf. six types of involvement) teneinde een situatie te creëren die het potentieel van het kind in de school en in diens leven maximaliseert. Daarbij is het zo dat scholen in meer of mindere mate kunnen investeren in elk van de zes betrokkenheidsrelaties. In het ideale geval heeft een school, volgens Epstein, aandacht voor zes relaties:

- 1) Parenting: de vaardigheden van de ouders worden versterkt teneinde thuis een betere leeromgeving te creëren die de kinderen aanmoedigt zich met schooltaken te onderhouden.
- 2) Communicating: het gezin en de school communiceren op regelmatige basis met elkaar.
- 3) Volunteering: ouderlijke hulp in de school wordt door de school naar waarde geschat.
- 4) Learning at home: ouders spelen een grote rol in het helpen bij de schooltaken van de leerlingen.

- 5) School decision making: ouders kunnen een rol spelen in de beslissingen van de school.
- 6) Collaborating with the community: de mogelijkheden die de buurt ter beschikking heeft, moeten worden aangewend in functie van het leerproces van het kind.

15.4. De school als samenleving binnen de samenleving

De school mag niet worden beschouwd als een gemeenschap op zichzelf. Eerder dan dat moet ze worden gezien als een gemeenschap binnen de grotere gemeenschap (cf. de samenleving). Het is vanuit deze filosofie dat er in Nederland reeds in de jaren '90 werd geëxperimenteerd met wat men een "Brede School" noemt (Onderwijs Vlaanderen, 2006b). Vlaanderen kent thans ook enkele Brede scholen. In de beleidsnota van Minister Vandenbroucke (2004) blijkt duidelijk dat hij het belang van de Brede School erkent.

Uit de visietekst over de Brede School (Onderwijs Vlaanderen, 2006b) halen we volgende definitie. Een Brede School is gericht op de brede ontwikkeling van alle kinderen en jongeren door het ondersteunen en/of creëren van een brede leer- en leefomgeving waarbinnen zij een brede waaier aan leer- en leefervaringen kunnen opdoen. Om dit doel te realiseren wordt er een breed netwerk opgezet tussen organisaties en overheden uit de verschillende sectoren die samen het leren/leven van kinderen en jongeren mee vormgeven en ondersteunen. Een Brede School kan alleen groeien en het verschil maken wanneer er sprake is van diversiteit, verbindingen en participatie zowel op het vlak van de ontwikkeling van kinderen en jongeren, als in de leer- en leefomgeving en binnen het netwerk (Onderwijs Vlaanderen, 2006b). Een Brede School is dus een samenwerking tussen enkele partners, met name de school, het gezin en de lokale, formele en informele organisaties waardoor jongeren zich veilig en geïnspireerd voelen om op allerlei terreinen hun competenties op te bouwen. Diverse sectoren (cultuur-, sport-, jeugd-, welzijn-, milieu- en tewerkstellingsorganisaties) kunnen elk op hun manier een rol hebben in de verschillende levensdomeinen (gezin, school, vrienden, vrije tijd, buurt, werk, maatschappij, opvang) van de kinderen en jongeren (Onderwijs Vlaanderen, 2006b).

De Brede School groeit op lokaal niveau uit de eigenheid van een buurt, van de mensen die er wonen, van de scholen en de organisaties die er werkzaam zijn. Dat maakt dat in de praktijk elke Brede school anders zal zijn (Onderwijs

Vlaanderen, 2006b). Over de verscheidenheid heen, delen de Brede Scholen, volgens Onderwijs Vlaanderen (2006b) met elkaar drie karakteristieken. We overlopen deze kenmerken en wijzen op het belang ervan. We spelen daarbij gewillig leentjebuurt bij de visetekst van Onderwijs Vlaanderen (2006b).

1) De Brede School wil de rijkdom en de diversiteit van de verschillende levenssferen van kinderen en jongeren (gezin, school, buurt, vriendenkring, werk, vrije tijd, maatschappij) actief uitbreiden en de eigenheid, de verschillen en de rijkdom van ieder domein volop benutten. Ook het benutten van en actief inspelen op de aanwezige diversiteit bij de kinderen en jongeren speelt een cruciale rol. Men mikt bewust op álle kinderen en jongeren omdat men de mening is toegedaan dat het juist de mix en uitwisseling van ervaringen, zienswijzen en ideeën is die verrijkend kan werken. Deze mix is in staat voor elk kind kansen te scheppen om de eigen ervaringen en eigen inzichten uit te breiden met die van anderen en om nieuwe uitdagingen aan te gaan. Dat een Brede School zich richt op de brede ontwikkeling van kinderen en jongeren, is vanuit het oogpunt van gelijke kansen cruciaal. Bij het voorkomen van achterstand en onderpresteren speelt het aangaan van uitgebreide en diverse sociale relaties immers een belangrijke rol. Een Brede School kan ertoe bijdragen dat de mogelijkheden van de kinderen worden gestimuleerd en dat hun verlangen om te blijven leren wordt geprikkeld (Onderwijs Vlaanderen, 2006b)

2) Brede Scholen leggen bij de ontwikkeling van kinderen het accent op de integratie van en de verbinding tussen verschillende competenties en domeinen omdat dit bijdraagt tot zinvolle en betekenisvolle ervaringen. Kinderen leren daardoor bepaalde verworven inzichten, vaardigheden en attitudes flexibel in te zetten in verschillende domeinen en in steeds weer nieuwe situaties. Daarnaast besteedt een Brede School ook aandacht aan de relatie tussen wat kinderen en jongeren leren en waarvoor ze dit allemaal kunnen inzetten in de praktijk. Deze verbanden verdiepen en verruimen het leren, maken ervaringen en belevingen betekenisvol en zetten aan tot meer leren, ontdekken, uitdagingen aangaan, verbanden leggen en die benoemen. Dat heeft feitelijk dezelfde functie als de "contextualisering" van leren op school. Hierbij worden abstracte begrippen uit taal, wiskunde, wetenschappen en technologie actief verbonden met en toegepast in het dagelijkse leven van de leerlingen.⁴⁸ De dingen die de kinderen op school leren, horen op die manier niet zozeer bij een "andere wereld", maar komen daarentegen voort uit ervaringen en inzichten uit het dagelijkse leven.

⁴⁸ We hebben de relevantie van gecontextualiseerd leren reeds besproken in hoofdstuk 13.

Dat blijkt een succesvolle strategie te zijn voor alle leerders, ook voor kinderen en jongeren at risk (Onderwijs Vlaanderen, 2006b).

3) Kinderen en jongeren zijn zelf de ultieme vormgevers van hun ontwikkeling. Ze moeten derhalve te allen tijde de kans krijgen om op ontdekking te gaan en om mee leer- en leefdomeinen te creëren. Een Brede School stimuleert deze ontdekkingstocht door kinderen en jongeren de nodige ruimte en/of ondersteuning aan te reiken. Een Brede School kan er ook over waken dat kinderen en jongeren eigenaar blijven van hun eigen projecten, ook al leiden die soms niet tot het verhoopte succes. Kunnen mislukken is echter een deel van een proces waar nieuwe doelen en ontwikkelingen uit voortkomen. Daarnaast kan binnen een Brede School ook aandacht gaan naar het verhogen van de participatie van kinderen en jongeren binnen de meer gestructureerde levenssterreinen, naar het vergroten van de mogelijkheden tot inbreng van en invulling door de kinderen en jongeren zelf en hun naaste omgeving. Tot slot is participatie van alle betrokkenen van een Brede School een belangrijk gegeven. De stemmen van de jongeren zelf én van hun ouders en van de opvoeders staan centraal. Daarnaast is het ook binnen het netwerk de bedoeling dat iedereen actief deelneemt op basis van gelijkwaardigheid en wederkerigheid (Onderwijs Vlaanderen, 2006b).

Een Brede School legt verbindingen tussen de verschillende leer- en leefdomeinen, tussen de verschillende competenties en tussen verschillende contexten waarin eenzelfde competentie inzetbaar is. Daarvoor doet ze een beroep op verschillende partners. De voordelen van een dergelijke samenwerking zijn legio. Bij Onderwijs Vlaanderen (2006b) vinden we een viertal voordelen:

-Voor *alle kinderen en jongeren* verhoogt de Brede School de kansen op een brede ontwikkeling en hun welbevinden en betrokkenheid. Het optimaliseert hun persoonlijke participatie in een complexe, pluriforme en aan verandering onderhevige maatschappij. Een Brede School is tevens ook cruciaal bij de bevordering van gelijke kansen voor alle kinderen en jongeren.

-Voor de *ouders en buurtbewoners* wordt via de Brede School het bestaande aanbod zichtbaarder en toegankelijker. Door de nauwe banden tussen partners en organisaties kunnen ze meer diverse relaties aangaan en breidt ook het netwerk uit waarop ze een beroep kunnen doen. Daardoor schept een Brede School ook voor hen enkele voorwaarden tot verhoogde deelname aan en betrokkenheid bij het leven in de buurt.

-De *partners en de organisaties* krijgen door een Brede School de kans om te groeien. Ze vergroten het bereik van de eigen werking en verhogen de impact daarvan. Ook het imago en de kwaliteit van de organisatie kunnen verbeteren. Dat komt finaal ook de arbeidsvreugde ten goede.

-De *hele buurt* profiteert in feite van de aanwezigheid van een Brede School. Een Brede school verhoogt immers de samenhang van het aanbod en verbreedt het globale aanbod. Ook ontstaan er meer mogelijkheden om tegemoet te komen aan een diversiteit van vragen vanwege kinderen, jongeren, ouders en andere betrokkenen. Een Brede School biedt de mogelijkheid om "lasten" te delen met andere partners. Ook zijn er kansen om ervaringen en methodieken onderling uit te wisselen.

15.5. Onderwijzen in tijden van diversiteit

Wanneer men als leraar zelf op een adequate en positieve wijze kan omgaan met de diversiteit van de leerlingen- en oudergroep, dan bevordert dit de leer- en ontwikkelingskansen van alle kinderen, inclusief leerlingen uit maatschappelijke minderheidsgroepen (Sierens, 2007). Sierens (2007) onderscheidt zes competenties die eigen zijn aan omgaan met diversiteit in het lerarenberoep.

- 1) Diversiteit waarnemen in de klas, op school en daarbuiten.
- 2) Diversiteit op een positieve manier benaderen.
- 3) Leerlingen begeleiden tot kwaliteitsvolle interactie met elkaar en met anderen.
- 4) Diversiteit integreren in het totale onderwijsleerproces van leerlingen.
- 5) Goed omgaan met de diversiteit van collega's, ouders en externe partners.
- 6) De eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid zien en ernaar handelen.

Van Lysebettens (aangehaald in De Mets, 2005: 19) formuleert vier uitdagingen:

- 1) De diversiteit moet in de klas en school gezien worden. Dat wil zeggen dat men de thuissituatie van de leerlingen leert kennen en dat men op een professionele wijze relevante informatie over de kinderen verzamelt.
- 2) Diversiteit moet met respect benaderd worden. Relevante kennis over allerlei maatschappelijke groepen moet (met behulp van externe organisaties)

bijgebracht worden. De personeelsagenda moet tijd en ruimte vrijhouden om met het team te praten over het omgaan met diversiteit, met specifieke aandacht voor allochtone ouders en voor maatschappelijke kwetsbare groepen.

3) De kennis over diversiteit moet gekoppeld worden aan het leerprogramma. Dit impliceert dat de aanwezige diversiteit in een groep een andere omgang met de leerstof veronderstelt. Dit noopt tot systematisch overleg met betrekking tot de pedagogische-didactische aanpak in de klas

4) Een school moet een flexibele organisatie zijn. Werken met diversiteit veronderstelt een flexibele klasopstelling, geen al te grote leerlingengroepen, de aanwezigheid van de mogelijkheid voor overleg met elkaar. Het gebruikte leer materiaal moet aangepast zijn.

Het onder de knie krijgen van deze competenties is niet eenvoudig edoch toch noodzakelijk. "De gelijke behandeling van sociaal achtergestelde leerlingen zal slechts in de klaspraktijk voelbaar zijn mits een grondige bijsturing van de lerarenopleiding. Een betere opleiding voorkomt sociale vooroordelen en discriminatie. Naast de vaktechnische aspecten moet plaats gemaakt worden voor een stevige sociale en pedagogische vorming. In de eerste plaats moet het onderwijspersoneel de sociale ongelijkheid leren waarnemen en interpreteren. Het gedrag en de eventuele leermoeilijkheden van leerlingen moeten in verband kunnen worden gebracht met hun sociale achtergrond, en eventuele cultuurverschillen moeten kunnen overstegen worden door een betere samenwerking tussen school, ouders en buurt. Ook die vaardigheden moeten ontwikkeld worden tijdens de opleiding. Tegelijk zou de opleiding meer nadruk moeten leggen op de kennis van onderwijsvernieuwingen in binnen- en buitenland die tot een succesvolle bestrijding van sociale achterstelling hebben bijgedragen" (Nicaise, 2001: 236-237). Het belang van de lerarenopleiding wordt door minister Vandenbroucke (2008) onderschreven: "Om goede resultaten bij de leerlingen te bereiken, zijn ook sterke schoolteams nodig. Daarbij zijn goede leerkrachten een sine qua non." Met de hervorming van de lerarenopleiding (dewelke van start is gegaan in het academiejaar 2007-2008) hoopt Vandenbroucke onder meer tegemoet te komen aan het prestatiedeficiet bij de allochtonen.

Een gedegen lerarenopleiding en het naar waarde schatten van diversiteit zijn twee belangrijke elementen. Met klem moet echter ook gewezen worden op het belang van de klasgrootte. Hirtt (2004) vat in dit verband voor ons enkele pregnante conclusies uit het STAR-onderzoek en uit het onderzoek van

Blatchford samen.⁴⁹ Ten eerste blijkt dat het reduceren van de klasgrootte tijdens de eerste onderwijsjaren een cruciale factor is van slagen op school. Ten tweede blijkt dat de effecten van een tijdens de beginjaren kleine klasgrootte duurzaam zijn en dat ze zelfs lijken toe te nemen in de loop van de volgende studie jaren. Ten derde blijkt dat de conclusies van de twee studies gelijklopen met betrekking tot het feit dat het verkleinen van de klasgrootte de kloof tussen de kinderen van verschillende sociale afkomst aanzienlijk verkleint.

15.6. Leerkrachten en ouders

Smit, Driessen & Doesborgh (2004) formuleren enkele cruciale aandachtspunten voor een lerarenopleiding of voor een bijkomende cursus die de interculturele onderwijsrealiteit tot uitgangspunt neemt. Ze wijzen daarbij in hoofdzaak op het feit dat leerkrachten zouden moeten leren om zo optimaal als mogelijk samen te werken met de ouders:

-Tijdens contacten met ouders moeten leerkrachten leren rekening houden met de taalproblemen van de ouders.

-Leerkrachten moeten duidelijke verhoudingen leren creëren tussen henzelf en de allochtone ouders. Er moet transparantie zijn inzake wat de twee partijen van elkaar verwachten. Men moet elkaar ook leren aanspreken op de eigen capaciteiten en verantwoordelijkheden.

-Leerkrachten moeten de samenwerking met collega's leren optimaliseren teneinde het participatie-aanbod beter op elkaar af te stemmen. Leraren functioneren nog te vaak als een individu voor de klas en ze voelen zich daarbij te vaak alleen maar verantwoordelijk voor hun eigen lokaal. Ze voelen zich niet verantwoordelijk voor wat er buitenschools gebeurt (Onderwijsraad, 2005)

-Leerkrachten zouden de samenwerking tussen ouders kunnen stimuleren, hen helpen bewust te worden van eigen vanzelfsprekendheden en open te staan voor en het benutten van de meerwaarde van "anders"-zijn van de eigen etnische groep en andere ethniciteiten.

⁴⁹ Het STAR-programma (Student-Teacher Achievement Ratio) werd in 1985 door de staat Tennessee gelanceerd. Een cohorte leerlingen werd gedurende vier jaar gevolgt vanaf de kleuterschool tot in het derde jaar van de lagere school. Het onderzoek van Blatchford volgde twee cohortes van 8000 leerlingen tijdens hun eerste drie leerjaren basisonderwijs (Hirtt, 2004).

Dit laatste punt, namelijk de samenwerking tussen leerkracht en ouder, is erg belangrijk. Niet alleen komt deze samenwerking de prestaties van de kinderen ten goede, maar ook ontstaat er daardoor meer helderheid over de wederzijdse verwachtingen, wensen en opvoedingsgedrag. "Natuurlijk moeten de school en de ouders samenwerken, maar dan vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid. Niet alleen om boodschappen te brengen in de zin van 'Je moet met je kinderen Nederlands spreken' en 'Je moet je verantwoordelijkheid nemen' enz. Dat werkt niet. (Wat niet belet dat een school ook ouders die achterblijven op hun verantwoordelijkheid moet wijzen.) Verplicht het rapport van het kind komen afhalen moet bijvoorbeeld deel uitmaken van een breder beleid. Het mogen niet allemaal acties zijn waarbij we die groep alleen maar op hun verantwoordelijkheid wijzen. Dat moet gebeuren, maar er is ook meer nodig" (Van Avermaet, aangehaald in De Rynck, 2007: 29). De ouderbetrokkenheid kan vergroot worden door de leerkracht op huisbezoek te laten gaan (Dom, 2006; Onderwijsraad, 2005). Huisbezoeken – die uiteraard vooral mogelijk zijn in het basisonderwijs waar de ouders doorgaans dichtbij de school wonen – zijn niet alleen van invloed op het sociaal gedrag van kinderen en jongeren, tevens zijn ze vooral bedoeld om de drempel te verlagen tussen ouders en school (Onderwijsraad, 2005). Men kan ouders ook naar de school proberen te krijgen door bepaalde activiteiten te organiseren zoals les in de Nederlandse taal, een cursus over het schoolsysteem, computercursussen, maar ook door sociale bijeenkomsten (bijvoorbeeld koffieochtend, dansles) te organiseren (Onderwijsraad, 2005). Er kunnen heel wat initiatieven worden genomen om contact met de ouders te leggen: inschakelen van brugfiguren (bv. aan de schoolpoort) of tolken, organiseren van moedergroepen om het belang van studiebegeleiding duidelijk te maken, enz. Scholen kunnen ook opteren voor een meer formele binding in de vorm van het oudercontract. Hierin worden de wederzijdse verwachtingen op schrift gesteld (cf. ouders verklaren de schoolregels te kennen, aanwezig te zijn op schoolbijeenkomsten, het kind behoorlijk op school af te leveren, de school verklaart dan op haar beurt de ouders op de hoogte te houden van de prestaties en het welbevinden van het kind, schoolbeleid, activiteiten, etc.) (Onderwijsraad, 2005). Dit alles vergt van de scholen en hun leraren grote inspanningen en vooral ook jarenlang volhouden. "De vraag die centraal moet staan is: wat kunnen wij doen om de relatie tussen ouders en de school te verbeteren? En dan mag het niet gaan om *one shot*-initiatieven, maar we spreken hier over een proces, een moeizaam en traag proces. Een van de fouten die in het verleden zijn gemaakt, is dat men de ouders te veel heeft betutteld en de dingen in hun plaats deed. Zo werkt het niet: je moet ze leren het zélf te doen. En scholen moeten leren omgaan met mondige (allochtone) ouders. Ik zie momenteel twee reacties als een school met

die mondige allochtone ouders te maken krijgt: 'Oei, dat wordt hier gevaarlijk' of 'We grijpen deze kans en nodigen ouders bijvoorbeeld uit op een oudercomité'" (Laquière, aangehaald in De Rynck, 2007: 30). Samen school (De Mets, 2005) maken betekent dat men op een correcte en op een constructieve manier communicatie voert met de ouders en dat men naar mogelijkheden – mogelijkheden die binnen de mogelijkheden van de ouders zelf liggen – zoekt om hen een positieve invloed te laten uitoefenen op de schoolloopbaan van hun kinderen (Van den Brande, 2005). Daarnaast lijkt het gewenst dat een school die culturele diversiteit tot kern van de eigen identiteit verklaart, overweegt om bewust leraren met een zelfde achtergrond als (een deel van) de leerlingen aan te trekken. Deze kennen vanuit hun eigen ervaring de problemen en vragen waar migrantenleerlingen mee worstelen (Onderwijsraad, 2005 & 2007).

15.7. Besluit

Dit hoofdstuk werd gevlochten rond de gedachte dat die scholen die interculturele verbondenheid uitademen, er het best in slagen om leerlingen te vormen die zich aangesproken voelen in hun diverse talenten, potenties, vaardigheden, intelligenties, etc. "Aandacht voor diversiteit op school is het middel bij uitstek om alle leerlingen die begeleiding te geven die ze nodig hebben om zich maximaal te ontwikkelen" (Verstraete, 2006: 10). We zijn in dit hoofdstuk toch voorzichtig gebleven in onze formuleringen omdat het niet altijd even duidelijk is welk effect een school bereikt met een bepaalde vorm van schoolcultuur en welke instrumenten de facto effectief zijn (Onderwijsraad, 2007). Grosso modo kan worden gesteld dat de verbondenheid vorm kan krijgen aan de hand van een drietal routes. Ofwel kiest men voor de convergentieroute, ofwel voor de divergentieroute ofwel beklemtoont men de schoolidentiteit aan de hand van de (geloofs)overtuiging. Wat vooral van belang lijkt te zijn, is niet zozeer welke route men kiest, maar wel dat men een route kiest en dat men daar dan ook naar handelt. Dat laatste impliceert onder meer dat men de visie die men heeft gekozen expliciteert en best ook naar alle geledingen van de school (en bij uitbreiding: ouders en buurt) duidelijk communiceert.

In dit hoofdstuk hebben we met klem gewezen op het feit dat een school allerminst een eiland in de samenleving is. Een school is altijd ingebed in een wijk, in een buurt. Dat impliceert meteen ook dat een school best gebruik maakt van de mogelijkheden die de ruimere omgeving aanreikt om de diversiteit en de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren te vergroten en te verrijken. Het principe van de Brede School komt daaraan mooi tegemoet. De omgeving waarin kinderen en jongeren zich bewegen wordt dan zo begrepen dat ze kan

uitgroeien tot een brede en krachtige leer- en leefomgeving waarin de leerlingen kunnen kennismaken met een grote diversiteit aan praktijken, referentiekaders en perspectieven.

Dat er van leerkrachten veel wordt verwacht, dat is genoegzaam gekend. Van "bindende docenten" wordt verwacht dat ze meer zijn dan alleen maar vakexperten (Onderwijsraad, 2007). Ze moeten kunnen omgaan met de aanwezige diversiteit van de leerlingen, maar ook met de ouders van de allochtone leerlingen. Leerkrachten moet op zoek gaan naar manieren om de rollen die ouders kunnen spelen bij de affectieve en cognitieve ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Dat veronderstelt in de eerste plaats een openheid naar de allochtone ouders toe. Ze moeten met hen in gesprek gaan, ze moeten met hen aansluiting proberen te zoeken. "De leraar gaat in gesprek met de leerlingen (en hun ouders), zoekt aansluiting bij de manier waarop zij denken, voelen en handelen, maar verloochent zijn eigen kijk op zaken niet" (Onderwijsraad, 2007: 69-70). Door samen te werken zijn beide partijen finaal beter in staat om problemen of probleemgedrag te signaleren en elkaar hiervan op de hoogte te brengen en te houden.

Tot slot hebben we ook gewezen op het belang van een gedegen lerarenopleiding en op de noodzaak om leerlingen onderwijs aan te bieden in kleine klassen.

16. Algemeen Besluit

Hieronder geven we puntsgewijze de belangrijkste elementen van deze publicatie weer. Alvorens we daarmee beginnen, willen we eerst nog eens teruggrijpen naar de titel *“Het janusgezicht van het onderwijs. Een literatuurstudie over het onderwijs in een interculturele samenleving”*. Twee lemma's eisen de aandacht op: janusgezicht en intercultureel.

Intercultureel. De huidige samenleving verkeert in een toestand van permanente sociale, culturele en etnische verandering en uitbreiding. Het gegeven dat de multiculturele samenleving en de immigratiesamenleving onomkeerbaar zijn, impliceert een grote uitdaging voor de samenleving, en dus ook voor de school als mini-samenleving. Het is daarbij een illusie te denken dat men de complexiteit en diversiteit van de samenleving buiten de schoolmuren kan houden (Verstraete, 2006). Wel integendeel. Men kan de samenleving niet *buiten* de school houden omdat de samenleving (in termen van gender, sociaal-economische achtergrond, etnische achtergrond, filosofische of religieuze overtuiging, taalachtergrond en dies meer) de facto al *in* de school is (Verstraete, 2006). Bijgevolg zal de school zich moeten buigen over de vraag hoe men alle leerlingen even sterk kan aanspreken en hoe men uit elke leerling het maximum kan halen. Het onderwijs zal met andere woorden moeten komen tot een praxis die op maat van alle leerlingen is en die de inherente kwaliteit van alle leerlingen naar boven kan doen drijven. We hebben gezien dat het sociaal-constructivistisch referentiekader in dit verband interessante handvaten biedt. Sociaalconstructivistisch leren “verrijkt de leerervaringen met authentieke situaties, hecht groot belang aan individuele verschillen qua mogelijkheden, behoeften en motivaties van de leerlingen en is gevoelig voor diverse culturele uitingen” (Sierens, 2007: 98). Een school hoort doordrongen te zijn van de diversiteit. Naast een “grondhouding is diversiteit immers ook een kwaliteitskenmerk van onderwijs in al zijn facetten: inhoudelijk, pedagogisch-didactisch, relationeel en organisatorisch” (Verstraete, 2006: 9). Werken aan en met diversiteit in het onderwijs impliceert niet alleen dat men tegemoet komt aan burgerschapsvorming in een democratische, plurale samenleving, maar tevens ook dat men tegemoet komt aan de realisatie van gelijke onderwijskansen (Sierens, 2007 & Verstraete, 2006). Door de creatie van krachtige leeromgevingen kunnen leerlingen met elkaar interageren en kunnen ze worden geappelleerd aan hun diverse talenten, meningen, mogelijkheden, intelligenties, etc.

Janusgezicht. Het onderwijs wordt niet alleen gekenmerkt door een dubbel gezicht omwille van het feit dat het hoge algemene prestatieniveau gepaard gaat met een diepe sociaal-etnische prestatiekloof, maar ook omwille van het feit dat de oorsprong van die prestatieverschillen kan worden getraceerd op zowel een expliciet/zichtbaar niveau alsook op een eerder impliciet/verborgen niveau. Jungbluth (2003a) stelt dat de kenmerken van de onderwijsinrichting die bijdragen aan kansenongelijkheid in de regel onbewust vorm krijgen (of gehandhaafd blijven uit het verleden), terwijl kenmerken van de onderwijsinrichting die kansenongelijkheid juist bestrijden, eerder bewust gekozen worden. In deze publicatie hebben we ons toegespitst op die mechanismen van in- en uitsluiting die eerder subjectief, tijdelijk, contextueel en ideologisch van aard zijn. Aan de hand van een achttal hoofdstukken hebben we willen duidelijk maken hoe die mechanismen vorm krijgen en tot welke realiteit ze aanleiding kunnen geven. De rode draad daarbij is de gedachte dat het onderwijs, in plaats van de sociale mobiliteit op gang te brengen, nog teveel een reproductiemiddel van sociale ongelijkheid is. Het grijpen van een nieuwe kans op gelijke onderwijskansen veronderstelt dan ook dat men onder meer rekening houdt met volgende elementen:

1) Wanneer allochtone leerlingen onbegrip bij leerkrachten percipiëren, dan kan dat ertoe leiden dat er tussen de minderheidsgroep en de meerderheidsgroep een situatie kan ontstaan waarin er sprake is van een zichzelf versterkende negatieve spiraal. Hierbij spelen leeftijdsgenoten een aperte rol. Jongeren die elkaar vinden in hun etnische herkomst en in hun gedeelde negatieve ervaringen met betrekking tot het onderwijssysteem, kunnen op elkaar een druk uitoefenen om zich niet te conformeren aan de verwachtingen van het onderwijs. Men moet er derhalve sterk over waken dat leden van de minderheidsgroepen zich niet terugtrekken in een oppositionele cultuur. Dat kan door vooral te investeren in heterogene klasmilieus waarin iedereen zich aangesproken voelt. Divers samengestelde klassen bieden voordelen zowel voor wat betreft de leerprestaties alsook voor de sociale verhoudingen. Hierin speelt de leerkracht een belangrijke rol.

2) Leerkrachten zijn doorgaans representanten van de middenklasse van de samenleving. Ze zijn opgegroeid met een bepaald waarden- en normenpatroon dat eigen is aan die klasse. Het is niet altijd even makkelijk om naar alle leerlingen toe een zelfde openheid en begrip aan de dag te leggen. Het gebeurt dan ook dat hun verwachtingen, opvattingen en (vaak onbewuste) gedragingen anders annex negatiever zijn ten aanzien van leerlingen die uit

andere sociaal-etnische milieus stammen. Sommige onderzoekers stellen dat de prestaties van deze leerlingen daaronder kunnen lijden. Deze subtiele causaliteit wordt niet in elk onderzoek bevestigd. Het onderzoek is ergo onduidelijk met betrekking tot de vraag of de negatieve verwachtingen van de leerkrachten juiste afspiegelingen zijn van het potentieel van de leerlingen of dat die negatieve verwachtingen nu net in staat zijn om de prestaties van de leerlingen te plooiën naar het negatieve beeld dat de leerkracht van hen heeft. Veel auteurs wijzen wel op de mogelijkheid van een dergelijke beïnvloeding (cf. Pygmalion-effect). Een hypothese hoeft niet persé als irrelevant te worden afgedaan als blijkt dat onderzoek er niet is in geslaagd om de hypothese te bevestigen. Mogelijk is de gehanteerde onderzoeksmethodiek niet aangepast aan de subtiliteit die de hypothese onderstut.

De leerkracht dient er niettemin rekening mee te houden dat van zodra hij zich bepaalde ideeën heeft gevormd over de mogelijkheden van de leerling, hij geneigd kan zijn om zijn manier van lesgeven hieraan aan te passen, en dit op verschillende vlakken: feedback, input en output. Hij kan bijvoorbeeld minder hoge eisen stellen, hen andere opdrachten geven en hen minder aandacht schenken. Dit heeft mogelijk als gevolg dat de prestatiemotivatie van de leerlingen laag wordt en bijgevolg de schoolse prestaties zwak worden. "Leerlingen op scholen met veel jongeren uit lagere sociaal-economische milieus, voornamelijk TSO/BSO-scholen in het secundair onderwijs, krijgen te maken met een minder academisch ingestelde stafledencultuur. Het gevolg is dat leerlingen negatieve houdingen ontwikkelen tegenover school en studie en minder gaan presteren. Dat leidt er op zijn beurt dan weer toe dat leraren hun vertrouwen in de leerlingen verliezen en minder voldoening in het werk tonen, wat de instructiekwaliteit verder doet dalen. Op die manier geraken scholen in een neerwaartse spiraal en leveren zij aan het eind van de rit functioneel ongeletterde en onbekwame leerlingen af" (Sierens (2007: 54).

3) In het onderwijs hanteert men soms twee maten en twee gewichten wanneer het er op aankomt leerlingen door te sturen naar scholen, onderwijsvormen en richtingen die qua prestatieverwachting de lat lager leggen. Leerlingen met een hogere SES worden vaker naar de ASO-scholen georiënteerd, terwijl leerlingen met een lagere SES overwegend in TSO- en BSO-scholen terechtkomen (Sierens, 2007). Daarbij komt dat de keuze voor een TSO- of BSO-richting vaak wordt beschouwd als een minderwaardige optie voor die leerlingen die niet "goed" genoeg zijn voor het ASO. Daar waar leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus sneller worden geadviseerd het jaar over te doen, krijgen leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus/allochtonen

sneller een B-attest (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Over het algemeen zal de onderwijswereld dus ook de hand in eigen boezem moeten steken en moeten onderkennen dat ze niet steeds even neutraal reageert op de sociaal-economische, culturele en etnische verschillen die voortkomen uit de gezinsachtergrond van de leerlingen. Om dit tij te doen keren, moeten bepaalde negatieve percepties en stereotiepe beelden op de onderwijsbaarheid en competenties van bepaalde leerlingen doorbroken worden (Verstraete, 2006). Leerkrachten moeten er zich bewust van zijn dat de manier waarop ze met de diversiteit in de klas omgaan, direct of indirect, de kansenongelijkheid in de hand kan werken (Desmedt & Nicaise, 2006).

4) Dat leerkrachten verschillend omgaan met leerlingen kan bekrachtigd worden door het bestaan van het onderwijs dat in haar structuur reeds de kanalen bevat langswaar leerlingen selectief kunnen afvloeien. Het simpele feit bijvoorbeeld dat er zoiets bestaat als een cascadesysteem in het secundair onderwijs, geeft de leerkrachten omzeggens al een perfecte voorzet om “de andere verwachtingen” ten aanzien van de leerlingen ook daadwerkelijk om te zetten in een “andere” manier van behandeling in termen van studie-advisering.

5) Het Vlaamse onderwijs is uitermate selectief, hiërarchisch en prestatiegericht. De impliciete ideologie van het onderwijssysteem is geschoeid op een meritocratische leest. Meritocratie impliceert tot op zekere hoogte gelijke kansen, maar ze aanvaardt wel het bestaan van een ongelijke behandeling alsook van ongelijke uitkomsten in functie van het criterium van verdienste (aanleg en inspanning) (Nicaise, 2001). Van die verdienste hebben we gezien dat deze mede beïnvloed wordt door de omgeving en dat zij derhalve niet persé hoeft te worden beschouwd als zijnde een objectieve maatstaf voor de inherente mogelijkheden van een leerling. Schril in contrast staat het egalitaire onderwijs dat uitgaat van de idee dat er moet worden geijverd voor een situatie waarin er gezocht wordt naar een manier om het “kennis- en vaardigheidsniveau van alle leerlingen van die klas in een nivellering naar boven op te tillen, in plaats van te zwichten voor de ongelijkheid door divergerende leertrajecten (...)” (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007: 55). Het egalitarisme kan vorm krijgen in: voor- en vroegschoolse stimuleringsprogramma’s voor sociaal achtergestelde kinderen, versterking van het gelijkkansenbeleid in het lager onderwijs, comprehensief onderwijs, peertutoring, etc. (Nicaise, 2007).

6) In het comprehensieve systeem wordt intelligentie in haar meervoudige dimensies aangesproken en doet met een poging iedereen naar boven te oriënteren. Heel wat onderzoek heeft aangetoond dat onderwijssystemen waarin leerlingen vroeg georiënteerd worden naar uiteenlopende richtingen ook meer ongelijke uitkomsten produceren (Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Hoe langer de gemeenschappelijke basis, hoe meer kans op sociaal gelijke uitkomsten. Anders gezegd: hoe vroeger de selectie plaatsvindt, hoe groter de sociale ongelijkheid zal zijn.

7) Omdat de scholen al te vaak hun "sociale code" niet ter discussie stellen, en dus niet constructief met het probleem van de "mismatch" tussen school en leerling kunnen omgaan, voelen ouders zich onbegrepen, afgewezen en haken ze tot slot ook af (Sierens, 2007). Allochtone ouders verwachten veel van de school. Het is dan ook jammer dat de samenwerking niet altijd vlot verloopt. Hier zit zeker een gemiste kans. Scholen moeten daarom sterk waken over hun taal, over hun toegankelijkheid en hun openheid naar allochtone ouders toe.

8) Ofschoon het volgens de letter van de wet niet kan, blijkt toch dat scholen er een "verborgen selectie- en inschrijvingspolitiek" op nahouden. Bepaalde leerlingen worden subtiel duidelijk gemaakt dat er voor hen geen plaats is in de school waar ze komen aankloppen.

9) Gesegregeerde scholen (cf. het bestaan van "witte" en "zwarte" scholen) zijn weinig aanbevelenswaardig. Niet alleen zijn de schoolprestaties in de "zwarte scholen" lager, het blijkt ook dat segregatie "resulteert in concentratie van allerlei soorten problemen bij 'maatschappelijke brandpuntscholen': frequente schoolwisselaars, gedragsstoornissen, moeilijke aanspreekbaarheid, zorgbreedteleerlingen, toetsongeschikte leerlingen. Het resulteert (...) in kwaliteitsverschillen in teams en geconcentreerde lesuitval. Het resulteert in grote sociale distantie tussen leerkrachten en ouders, afstand tussen leerkrachten en bestuur, lage sociale cohesie onder de bij de school betrokkenen en het omgekeerde van dat alles bij van problemen relatief gevrijwaarde elitescholen" (Jungbluth, 2003b). Er lijkt paradoxaal tijdelijk geïnvesteerd te moeten worden in de zwarte scholen opdat de kwaliteit van die scholen kan verhoogd worden waardoor finaal elke ouder (zowel de autochtone, maar ook de meer goeie allochtone) in de toekomst zijn kind naar deze school wil sturen.

10) De moedertaal van de allochtone leerlingen hoeft niet te worden beschouwd als een handicap voor het onderwijs van het Nederlands. Wel integendeel. Het blijkt dat zij die de moedertaal goed beheersen, beter in staat zijn om zich een nieuwe taal (i.c. het Nederlands) eigen te maken. Meertaligheid is dus een voordeel en zou als zodanig ook moeten kunnen worden gepromoot.

11) In de praktijk ziet men dat leerkrachten vaak terugvallen op een eerder klassieke vorm van (taal)onderwijs. Dat wil zeggen dat ze voorzien in een eerder leerstofgerichte didactische aanpak. Taal wordt daarbij beschouwd als een verzameling van aparte elementen die ook apart kunnen worden aangeleerd. Daar waar deze methodiek voornamelijk lijkt te vertrouwen op de geheugencapaciteit van de leerling, gaat ze teveel voorbij aan de verwervingsvaardigheid van de leerling. Eerder dan te focussen op deeltjes, zou er meer moeten worden gefocust op de samenhang en op het geheel van de taal. De idee die hierbij dan centraal staat is dat men een taal niet zozeer blokje per blokje leert, maar wel dat men een taal leert door betekenissen uit te wisselen in bepaalde situaties. Deze vorm van onderwijs veronderstelt dat men zich voor wat betreft het aanleren van een taal niet mag beperken tot het vak "taal". Men moet op zoek gaan naar situaties die taal verknopen met het "echte leven". In deze onderwijsvorm wordt de intrinsieke motivatie van de leerling aangesproken en wordt er vertrokken van de voorkennis van de leerlingen.

12) Leren volgens het sociaal-constructivisme veronderstelt onder meer dat het leren voornamelijk een gebeuren is dat constructief en actief, authentiek en sociaal is, waaraan leerlingen zelf mee sturing geven. Leren veronderstelt de aanwezigheid van een breed didactisch repertoire, van een brede observatie bij de leerkracht, van samenwerkingen, van interactie in heterogene groepen, van authentieke contexten en van brede evaluatiesystemen (Sierens, 2007). Leerkrachten blijven echter nog vaak denken en handelen conform de traditionele opvattingen die zij het beste kennen omdat ze er zelf mee zijn opgegroeid. Dat is jammer omdat men ervan kan uitgaan dat hiermee een grote groep leerlingen niet of te weinig aangesproken wordt. "Dialog, onderhandeling en multiperspectiviteit zijn voor leraren en lerenden een verrijking van de leeromgeving, maar ze vormen tegelijk een moeilijke opgave" (Verstraete, 2006: 10). Het schoolpersoneel is er nog te vaak onvoldoende van overtuigd dat het veranderingsproces dat nodig is om ook de allochtone leerling te voorzien van een excellent onderwijs een waardevol alternatief is voor het klassieke onderwijs waaraan zij zich zo verknoopt heeft. Vandaar dat er nood is aan een

degelijke vorming van het schoolpersoneel, aan goede praktijkvoorbeelden en aan permanente ondersteuning.

13) De realiteit van de diversiteit in de klas, in de school en in de samenleving maakt dat er van leerkrachten veel wordt verwacht. Niet alleen moeten ze de diversiteit kunnen waarnemen, tevens moeten ze met die diversiteit op een zulkdanige wijze kunnen omgaan dat elke leerling er uiteindelijk wel bij vaart. Temeer omdat veel leerkrachten op het eerder klassieke onderwijsmodel terugvallen, ligt hier een aandachtspunt voor de lerarenopleiding. "De gelijke behandeling van sociaal achtergestelde leerlingen zal slechts in de klaspraktijk voelbaar zijn mits een grondige bijsturing van de lerarenopleiding. Een betere opleiding voorkomt sociale vooroordelen en discriminatie. Naast de vaktechnische aspecten moet plaats gemaakt worden voor een stevige sociale en pedagogische vorming. In de eerste plaats moet het onderwijspersoneel de sociale ongelijkheid leren waarnemen en interpreteren. Het gedrag en de eventuele leermoeilijkheden van leerlingen moeten in verband kunnen worden gebracht met hun sociale achtergrond, en eventuele cultuurverschillen moeten kunnen overstegen worden door een betere samenwerking tussen school, ouders en buurt. Ook die vaardigheden moeten ontwikkeld worden tijdens de opleiding (Nicaise, 2001: 236-237)." Een goede lerarenopleiding levert dan misschien wel leerkrachten af die gebruik kunnen maken van de aanwezige diversiteit in de klas, duidelijk moet echter zijn dat dit niet volstaat wanneer niet ook rekening wordt gehouden met het gegeven dat onderwijs nu eenmaal het best verloopt in kleine klassen. Omvangrijke studies zoals het STAR-onderzoek en het onderzoek van Blatchford hebben erop gewezen dat door het verkleinen van de klasgrootte de kloof tussen de kinderen van verschillende sociale afkomst aanzienlijk verkleint (Hirtt, 2004).

14) Leermiddelen moeten de multi- en interculturele realiteit als het ware uitademen. Thans bestaat er weinig onderzoek naar de mate waarin de Vlaamse leermiddelen de interculturele toets kunnen doorstaan. Een uitzondering vormt de studie van Verstraete (2006). Uit haar onderzoek blijkt dat het intercultureel gehalte van de leermiddelen nog niet optimaal is. Scholen en leerkrachten kunnen heden nog beter ondersteund worden bij het kiezen van leermiddelen of bij het herwerken van door uitgeverijen ontwikkeld lesmateriaal dat maximaal uitgaat van de principes van intercultureel onderwijs (Verstraete, 2006).

15) Niet alle heil mag worden verwacht van leermiddelen die voldoende gelardeerd zijn met interculturele elementen. Er spelen nog andere factoren mee (i.c. belang van de leerkracht, belang van de groepsdynamiek, processen van sociale toewijzing en identificatie, factoren die meespelen op cognitief, emotioneel en motivationeel niveau). Intercultureel onderwijs kan niet en nooit alleen maar een kwestie zijn van "meer kennis".

16) Scholen moeten kunnen getuigen van een verbindende schoolcultuur. Ofschoon er meer onderzoek nodig is naar de impact van een schoolcultuur op de leerprestaties van leerlingen, is duidelijk dat een school – wil ze de leerlingen met een diverse culturele, religieuze, sociale en etnische achtergrond aan de school binden en wil ze de leerlingen appeleren aan hun meervoudige intelligenties en mogelijkheden – 1) toekomstgericht moet zijn, 2) een proactieve houding moet aannemen, 3) een duidelijke visie op multiculturaliteit moet hebben, 4) een duidelijke en voor iedereen begrijpbare communicatie moet voeren, 5) een groot draagvlak en betrokkenheid bij leerkrachten en leerlingen dient te hebben. Alle geledingen van een school (schoolleiding, leraren, leerlingen, ouders,...) zouden doordrongen moeten zijn van de idee van "verbondenheid" en "gezamenlijkheid".

17) De school uitbouwen tot een interactieve en lerende organisatie kan mede gebeuren door een beroep te doen op een breed netwerk van partners. Een school kan een Brede School worden wanneer ze gebruik maakt van de mogelijkheden die de ruimere omgeving aanreikt om de diversiteit en de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren te vergroten.

18) Samenwerking met ouders is en blijft erg belangrijk. Niet alleen komt deze samenwerking de prestaties van de kinderen ten goede, maar ook ontstaat er daardoor meer helderheid over de wederzijdse verwachtingen, de wensen en het opvoedingsgedrag. Scholen moeten inventief en volhardend optreden om allochtone ouders aan de school te binden.

19) Op basis van onderzoek van Edmonds (1986) en Sammons (1989) stelt Hermans (2002a) dat kinderen van de laagste sociale klassen er even goed in slagen om een aantal basisvaardigheden te verwerven als de scholen waarin ze

onderwijs krijgen voldoen aan 12 eigenschappen. We eindigen dit besluit en tevens ook onze publicatie met een opsomming van deze kenmerken⁵⁰:

- duidelijke leiding door de directie op het gebied van onderwijs
- vastberadenheid om opvoedkundige doelstellingen te halen
- een kalme, veilige en geëngageerde schoolatmosfeer
- aanvaarding door leerkrachten van hun verantwoordelijkheid in de vooruitgang van elke leerling
- veelvuldig nagaan van deze vooruitgang door middel van objectieve tests
- duidelijk gestructureerde lesactiviteiten
- duidelijk omliggende programma's per les
- intellectueel stimulerend onderwijs
- consistentie tussen de verschillende leerkrachten
- betrokkenheid van de ouders
- maximale communicatie tussen leerkrachten en leerlingen
- positieve verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen.

⁵⁰ De eerste vijf eigenschappen refereren naar het onderzoek van Edmonds (1986), de andere zeven verwijzen naar het onderzoek van Sammons (1989).

Bibliografie

- Aerts, F. (1997). Over moraal, media en cultuur – de triomf van de misleiding, Van Halewyck, Leuven.
- Balthazar, H. (2006). Woord vooraf, in Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. iii-v.
- Brehm, S.S., Kassir, S.M., Fein, S. (1999). *Social Psychology*, Houghton, Mifflin, Company, Boston, New York.
- Bigler, R.S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children, in *Journal of Social Issues*, vol. 55, nr. 4, pp. 687-705.
- Caremans, P., Mahieu, P. & Yildirim, S. (2004). Over werkelijkheid, wettelijkheid en wenselijkheid in het onderwijs. In Timmerman, C., Lodewyckx, I., Vanheule, D. & Wets, J. (red.) *Wanneer wordt vreemd, vreemd? De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid*, Leuven, Acco, pp. 109-125.
- Centrum voor Taal en Onderwijs (2008a). *Opdracht, doelgroepen en werkterreinen*. <http://www.cteno.be/doc=174&nav=7>
- Centrum Taal en Onderwijs (2008b). *Visietekst anderstalige nieuwkomers*. <http://www.nt2.be/site/source/app/nav=3,0,0>
- Clycq, N. (2006). *Kinderen breng je niet alleen groot. Visies van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders op gezinssocialisatie*, Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Antwerpen.
- Clycq, N. (2007). *Habitus in de gezinssocialisatie. Een Bourdieuaanse analyse van de betekenisgeringsprocessen van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse moeders en vaders*, Universiteit Antwerpen.
- Commission of the European Communities, (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/immigration/docs/com_2007_512_en.pdf
- De Groof, S. & Siongers, J. (2006). Leerlingenparticipatieverschillen tussen allochtone en autochtone jongeren: een kwestie van kansen of cultuur? In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 165-190.
- Delrue, K., Loobuyck, P., Pelleriaux, K., Sierens, S., Van Houtte, M. (2006). Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 191-214.
- De Meyer, I. (2007). *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst – de eerste resultaten van PISA 2006*, Universiteit Gent. <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/309.pdf>

- De Mets, J. (2005). *Samen school maken. Allochtone ouders op school. 18 mei 2005 – Studiedag voor de verspreiding van de deskundigheid op het terrein*, Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- De Moor, G. (2006). Taal moet voor alle leerlingen even moeilijk zijn, *Taalschrift tijdschrift voor taal en taalbeleid*.
<http://taalschrift.org/reportage/001215.html>
- Depaepe, M. (2004). *De pedagogisering achterna – aanzet tot ene genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Acco, Leuven, Voorburg.
- De Rick, K. (2006). Levenslang en levensbreed leren in een immigratiesamenleving. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 67-90.
- De Rynck, P. (2007). *Slaagkansen van allochtone jongeren in het Vlaamse onderwijs – Betrokkenen aan het woord*, Koning Boudewijnstichting, Brussel.
- Desmedt, E. & Nicaise, I. (2006). Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen? In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 91-108.
- Dom, L. (2006). *Ouders & Scholen*. Academia Press, Gent.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn.
- Elchardus, M. (2002). Onderwijs in de symbolische samenleving – Zijn individualisme en meritocratie nog zinvol?, in *Sociologisch Gids*, vol. 49, nr. 3, pp. 259-274.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In Hurrelmann, K., Kayfnabb, F., Losel, F. (Red.), *Social interventions: Potential and constraints*, De Gruyter, New York, pp. 121-136.
- Groenez, S., Van den Brande, I., Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs – een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*, Steunpunt LOA, Leuven.
- Guldemond, H. (2005). Van de kikker en de vijver: groepseffecten op individuele leerprestaties. In Karsten, S., Slegers, P. (red), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp. 227-232.
- Harris, J.R. (1999 [1998]). *Het misverstand opvoeding – over de invloed van ouders op kinderen*, Contact, Amsterdam, Antwerpen.
- Herder, A. & De Bot, K. (2007). *Vroeg Engels in het Nederlandse taalcurriculum Literatuurstudie*, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
http://www.ictopschool.net/kennis/vraagstukken/0117/kennis/literatuurstudie_vroegengelsinhetnederlandsetaalcurriculum.pdf

- Hermans, P. (2002a). Etnische minderheden en schoolsucces – een overzicht van diverse benaderingen. In Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (red), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 21-39.
- Hermans, P. (2002b). Opvoeden in een 'multiculturele' samenleving. Opvattingen, idealen, praktijken en problemen van Marokkaanse ouders. In Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (red), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 95-148
- Hermans, D. & Opdenakker, M.C. (2005). *Allochtonen in het basis- en het secundair onderwijs in Vlaanderen*. <http://www.steunpuntwav.be/view/nl/133139?section=samenvatting>
- Hermans, D., Opdenakker, M.-C. & Van Damme (2003). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie met aandacht voor het effect van de school: een vervolg*, Steunpunt Studie- en schoolloopbaan, Leuven. <http://www.site.kifkif.be/quality/onderwijs/oglkso.pdf>
- Hirrt, N. (2004). *Kleinere klassen werken beter*. <http://www.skolo.org/spip.php?article572&lang=nl>
- Hirrt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*, EPO, Berchem.
- Hulstijn, J.H. (2005). Impliciete en expliciete taalverwerving, in J.E. Grezel (red.), *Gloria Bondi – Liber amicorum voor Bondi Sciarone*, Amsterdam, Boom, pp. 89-94, http://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/bestanden/Impliciete%20en%20expliciete%20taalverwerving_voor%20webpagina.pdf
- Hustinx, P. & Meijnen, W. (2001). Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd. In Meijnen, W., Rupp, J.C.C., Veld, T. (red.) *Succesvolle allochtone leerlingen*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 47-68.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-sudie*, Koning Boudewijnstichting, Bussel.
- Jaspaert, K. & Linsen, B. (1998). Taalarmoede en kansonderwijs, in *Caleidoscoop*, 10: 2, 20. http://www.caleidoscoop.be/inhouden/inhouden10/art10_2_20.html
- Jaspaert, K. (2006), Taal, onderwijs en achterstandsbestrijding: enkele overwegingen. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K. & Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Stichting Gerrit Kreveld, Academia Press, Gent, pp. 139-164.
- Jaspers, J. (2004). Marokkaanse jongens en het Antwerps dialect, in *Taal en tongval: tijdschrift voor taalvariatie*, vol. 17, pp.135-165.

- Jaspers, J. (2005a). *Tegenwerken, belachelijk doen: Talige sabotage van Marokkaanse jongeren op een Antwerpse middelbare school*. Brussel: VUB Press.
- Jaspers, J. (2005b). Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization, in *Journal of language & Communication*, vol. 25, nr.3, pp. 279-297.
- Jungbluth, P. (2003a). *De ongelijke basisschool*.
<http://www.its.kun.nl/pdf/view.asp?id=176>
- Jungbluth, P. (2003b). *De ongelijke basisschool – Korte samenvatting onderzoek*.
<http://www.its.kun.nl/web/actueel/korte%20samenvatting%20onderzoek.pdf>
- Jussim, L. & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies, in *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, nr. 2, pp. 131-155.
- Klasse voor Leerkrachten (2006), *Hoeveel Manuel zit er in jonge Marokkanen?*, pp. 10-13.
- Koning Boudewijnstichting (2006). *Slaagkansen van allochtone jongeren – Identificatie van de kritische succesfactoren in een Europese context. Syntheseverslag van het seminarie van 6 december 2006*.
[http://www.kbsrb.org/uploadedFiles/KBSFRB/Files/NL/PUB_1668_E&JA_Rappor tNI_06122006.pdf](http://www.kbsrb.org/uploadedFiles/KBSFRB/Files/NL/PUB_1668_E&JA_Rappor%20tNI_06122006.pdf)
- Krols, Y., Van Robaeys B. & Vranken, J. (2008). *Gelijke kansen voor morgen – een verkenning van armoede bij Turkse en Marokkaanse vrouwen in Vlaanderen*, Acco, Leuven, Voorburg.
- K.U.Leuven. *Beschrijving LOSO gegevensbestand*.
http://ppw.kuleuven.be/cmpo/andere_formaten/Beschrijving%20LOSO%20gegevensbestand.pdf
- Leman, J. (2005). *Een talige Onderwijsomgeving in een Wereld van Globalisering en Nieuwe Migraties*, Lezing op het Colloquium 'Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving' van de Stichting Gerrit Kreveld, 28-29 april 2005, Het Pand, Gent. http://users.telenet.be/samenleving-en-politiek/migratieonderwijs_teksten/Johan%20Leman2.htm
- Lenaers, S. (2006). *Kansen en onkansen in Vlaanderen. Resultaten van de survey Gelijke kansen 2004, Onderwijs en vorming*, Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Universiteit Antwerpen, Universiteit Hasselt.
- Lenaers, S. (2008). *Als school niet voelt als thuis – welbevinden van allochtone leerlingen*.
<http://www.uhasselt.be/sein/PDF/Als%20school%20niet%20voelt%20als%20thuis%20-%20inhoud.pdf>
- Lodewyckx, I. (2004). Allochtonen: zichtbaar in de actualiteit, maar in welke mate in de statistieken? In Spee, S., Lodewyckx, I., Motmans, A., Van Haegendoren, M. (red) *Wachten op... gelijke kansen Jaarboek 2 Steunpunt gelijkekansenbeleid*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp.163-182.

- Lodewyckx, I., Geets, J. & Timmerman, C. (2006). *Aspecten van de Marokkaanse huwelijksmigratie en Marokkaans familierecht*, Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Antwerpen.
- Loobuyck, P. (2005). De complexe realiteit van de immigratiesamenleving, in *Gierik & Nieuw Vlaams Tijdschrift*, vol. 23, nr. 2, pp. 42-51.
- Mahieu, P. (2002), Desegregatie in functie van integratie. In Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (red), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 205-232.
- Mahieu P. (2003). Allochtone jongeren in het onderwijs, in *Over Werk, tijdschrift van het Steunpunt WAV*, vol. 13, nr. 3, pp. 147-150.
- Mahieu, P. (2004). 2003 in onderwijs: een jaar van bewustwording. In Spee, S., Lodewyckx, I., Motmans, A. & Van Haegendoren, M. (red) *Wachten op... gelijke kansen Jaarboek 2 Steunpunt Gelijkekansenbeleid*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp.127-132
- Meijnen, W., Rupp, J.C.C. & Veld, T. (2001), Van achterstand tot succes. In Meijnen, W., Rupp, J.C.C. & Veld, T. (red.) *Succesvolle allochtone leerlingen*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 7-11.
- Metro (18 november 2008). *Migranten liggen niet goed in de arbeidsmarkt*.
- Naperville Community Unit School District (2003). *School, family, community partnership*. <http://www.naperville203.org/assets/sfcp-brochure.pdf>
- NCSE (National Center for School Engagement (2005). *What research says about family-school-community partnerships*. http://www.cde.state.co.us/cdeprevention/download/pdf/Epstein_NCSE.pdf
- Nicaise, I. (2001). Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In Vranken, J. Geldof, D., Van Menxel, G., Van Ouytsel, J. (red), *Armoede en sociale uitsluiting – Jaarboek 2001*, Acco, Leuven, Leusden, pp. 223-242.
- Nicaise, I. (2007). *Het Vlaamse onderwijs, tussen meritocratie en egalitarisme (samenvatting)*. <http://www.hiw.kuleuven.be/ned/lessen/cursumateriaal/0708/nicaise.pdf>
- Nijveld, B. (2006). *Omgaan met verschillen*. <http://www.avs.nl/nieuwsenagenda/kaderprimair/20052006/kaderprimair10/Pages/Omgaanmetverschillen.aspx>
- OECD (2008). *Jobs for Immigrants (Vol. 2): Labour Market Integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal. Summary and recommendations Belgium*. <http://www.oecd.org/dataoecd/62/5/41707374.pdf>
- Ogbu, J. (1990) Minority status and literacy in comparative perspective, in *Daedalus*, vol. 11, nr. 2, pp. 141–168.
- Onderwijsraad (2005). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*, Den Haag. http://www.onderwijsraad.nl/uploads/pdf/sociale_vorming_en_sociale_netwerken_in_het_onderwijs.pdf

- Onderwijsraad (2007) *De verbindende schoolcultuur advies*, Den Haag.
http://www.onderwijsraad.nl/uploads/pdf/de_verbindende_schoolcultuur.pdf
- Onderwijs Vlaanderen (2006a). *Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004)*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/260.pdf>
- Onderwijs Vlaanderen (2006b). *Brede school in Vlaanderen en Brussel – Visietekst*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie/visietekst-brede-school.pdf>
- Onderwijs Vlaanderen (2007). *Leerplicht – Wie is er niet als de schoolbel rinkelt. Evaluatie 2006-2007*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/326.pdf>
- Onderwijs Vlaanderen (2008a). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs/>
- Onderwijs Vlaanderen (2008b). Kan een migrantenkind ook onderwijs in eigen taal en cultuur krijgen?
<http://www.ond.vlaanderen.be/gidsvoorouders/specifiekessituaties/migranten/03.htm>
- Onderwijs Vlaanderen (2008c), *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2006-2007*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/20062007/jb0607/default.htm>
- Onderwijs Vlaanderen (2008c). *Gelijke Onderwijskansen*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/GOK/>
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2004), "Gelijke kansen in secundaire scholen", in *Impuls*, vol. 335, nr 1, pp. 60-70.
- Opdenakker, M.-C & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 33-66.
- Pels, W. (1997). De opvoedingswetenschappen in Frankrijk, in Miedema, S. (red.), *Pedagogiek in Meervoud*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, Diegem, pp. 265-311
- Pinker, S. (2003 [2002]). *Het onbeschreven blad. Over de ontkenning van een aangeboren menselijke natuur*, Contact, Amsterdam, Antwerpen.
- Ruiter, de D., De Graaf, W.A.W & Maier, R.M. (2006). Contacten met allochtone ouders op zwarte basisscholen: de invloed van beeldvorming, in *Migrantenstudies*, vol. 22, nr.3, pp. 116-132.
- Sannen, L., Lamberts, M., Morissens, A., Pauwels, F. & Wets, J. (2009). De Vlaamse Integratiekaart. Deel 3: Naar een Vlaamse Integratiemonitor. Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Universiteit Antwerpen – Universiteit Hasselt, HIVA, K.U.Leuven.

- Sierens, S. (2006a). Inleiding. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 1-8.
- Sierens, S. (2006b). Immigratiesamenleving, onderwijs en overheid in Vlaanderen: een gespannen driehoeksverhouding. In Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (red), *Onderwijs in de immigratiesamenleving*, Academia Press, Gent, pp. 9-32.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*, Steunpunt Diversiteit & Leren, Gent.
- Smit, F., Driessen, G. & Doesborgh, J. (2004). Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit, ITS Nijmegen. <http://www.opodordrecht.nl/contenttool/docs/Allochtone-Ouders-School-Onderzoek-2005.pdf>
- Steiner, G. (1996), *Eros & Idioom en andere essays over taal, literatuur en psychoanalyse*, Kok, Agora, Kampen, Pelckmans.
- Sterckx, M. (2002/2003). Kun jij ademen door je oren? Of hoe op een motiverende manier aan Nederlandse taalvaardigheid werken met anderstalige nieuwkomers, in *School- en Klaspraktijk*, vol. 44, nr. 176, pp. 6-15.
- Stevens, P.A.J. (2008a). Exploring pupils' perceptions of teacher racism in their context: a case study of Turkish and Belgian vocational education pupils in a Belgian school, in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 29, nr. 2, pp. 175-187.
- Stevens, P.A.J. (2008b). Pupils' perspectives on racism and differential treatment by teachers: on *stragglers*, the *ill* and being *deviant*, in *British Educational Research Journal*, pp. 1-18.
- Terwel, J. (2003). Pygmalion in de klas: over verwachtingen van leraren en de invloed van medeleerlingen, in *Pedagogische studiën*, nr. 81, pp. 58-69.
- Tielens, M. (2005). *Van a tot z achterop. De achterstelling van allochtonen in onderwijs en werk*. <http://www.steunpuntwav.be/view/nl/133098?section=samenvatting>
- Timmerman, C. (1999). *Onderwijs maakt het verschil. Socio-culturele praxis en etniciteitsbeleving bij Turkse jonge vrouwen*. Acco, Leuven., Amersfoort.
- Timmerman, C. (2002). Turkse jonge vrouwen in België, islam en nationalisme. Onderwijs maakt het verschil. In Timmerman, C., Hermans, P. & Hoornaert, J. (red), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 69-94.
- Timmerman, C., Lodewyckx, I., Vanheule, D. & Wets, J. (2004). Inleiding, in Timmerman, C., Lodewyckx, I., Vanheule, D. & Wets, J. (red.), *Wanneer wordt vreemd, vreemd? De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid*, Acco, Leuven, Voorburg, pp. 11-15.

- Vallen, T. (2005), *Over verschillen, achterstanden en het belang van integraal (taal)beleid – een reactie op de inleiding 'Taal en Onderwijs' van Kris Van Den Branden*, Lezing op het Colloquium 'Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving' van de Stichting Gerrit Kreveld, 28-29 april 2005, Het Pand, Gent
http://users.telenet.be/samenlevingenpolitiek/migratieonderwijs_teksten/Ton%20Vallen.htm
- Van Aerschot, M. (2004). Een theoretische inleiding op de levensloop. In Spee, S., Lodewyckx, I., Motmans, A. & Van Haegendoren, M. (red.) *Wachten op... gelijke kansen, Jaarboek 2 Steunpunt Gelijkekansenbeleid*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp. 213-224.
- Van Aerschot, M. (2005). Van onderwijs naar arbeidsmarkt: het gelijkekansenperspectief, in Godemont, J. Steegmans, N., Goyvaert, K., Lenaers, S. & Spee, S. (red), *Het leven zoals het zou kunnen zijn: (on)gelijkekansen in de levensloop, Jaarboek 3 Steunpunt Gelijkekansenbeleid*, Antwerpen-Hasselt, pp. 125-132.
- Vanbeselaere, N., Boen, F. & Meeus, J. (2006). The complicated relationship between national identification and acceptance of immigrants. In: d'Haenens, L., Hooghe, M., Vanheule, D. & Gezduci, H. (eds.), *'New' citizens, new policies? Developments in diversity policy in Canada and Flanders*, Gent, Academia Press, pp. 57-68.
- Vancluysen, K., Van Craen, M., Lamberts, M., Morissens, A., Pauwels, F., Sannen, L., Wets, J. & Ackaert, J. (2009). De Vlaamse Integratiekaart. Deel 1: Conclusies en beleidsaanbevelingen. Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Universiteit Antwerpen – Universiteit Hasselt, HIVA, K.U.Leuven.
- Vancluysen, K., Van Craen, M. & Ackaert, J. (2009). De Vlaamse Integratiekaart. Deel 4: Resultaten van de Survey Integratie. Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Universiteit Antwerpen – Universiteit Hasselt.
- Van den Branden, K. (2005). *Gelijke onderwijskansen bevorderen: taal, taal en nog eens taal...of toch niet?* Lezing op het colloquium 'Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving' van de Stichting Gerrit Kreveld, 28-29 april 2005, Het Pand, Gent.
http://www.centurmvoortaalenonderwijs.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2005_gelijke_onderwijskansen_bevorderen.pdf
- Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming*, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2004-2009.pdf>
- Vandenbroucke, F. (2006). *Brede School uitgetest in 17 proefprojecten*.
http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1165813206601&context=&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagina=minister_frank_vandenbroucke%2FMIN_Publicatie%2FPublicatie_met_relatiesMIN&subtype=Persbericht
- Vandenbroucke, F. (2007). Eerste proef in de tienkamp voor gelijke onderwijskansen: de financiering, in *Samenleving en politiek*, vol. 14, nr. 10 pp. 6-16.

- Vandenbroucke, F. (2008). *Een tienkamp voor gelijke onderwijskansen in de 21^{ste} eeuw. Over het noodzakelijke samengaan van kwaliteit en gelijke kansen, van inspanning en ondersteuning, van ambitie en betrokkenheid*, Seminarierreeks 'Onderwijs en opvoeden in de 21^{ste} eeuw', K.U.Leuven, 25 februari.
http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Page&cid=1106756298891&pageName=minister_frank_vandenbroucke%2FPage%2FArticlePMIN
- Van den Eede, S., Wets, J., Levrau, F. & Timmerman, C. (2009). De Vlaamse Integratiekaart. Deel 2: Exploratieve literatuurstudie van het concept integratie. Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Universiteit Antwerpen – Universiteit Hasselt.
- Van der Leij, A. (2005). Ongelijke onderwijskansen: is Mattheüs het kind van Pygmalion en Good en Brophy? In Karsten, S. & Slegers, P. (red), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp. 71-88.
- Van der Veen, I. (2001). Succesvolle Turkse, Marokkaanse en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. In Meijnen, W., Rupp, J.C.C. & Veld, T. (red.) *Succesvolle allochtone leerlingen*, Garant, Leuven, Apeldoorn, pp. 13-30.
- Van der Veen, I. (2005). Succesvolle Turkse en Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs. In Karsten, S., & Slegers, P. (red), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn, pp. 263-270.
- Van Houtte, M. (2003). Reproductietheorieën getoetst, de link tussen SES-compositie van de school en de onderwijscultuur van leerkrachten en directie, in *Mens & Maatschappij*, vol. 78, nr. 2, pp. 119-143.
- Van Ijzendoorn, M.H. (1997), Empirisch-analytische pedagogiek. In Miedema, S. (red), *Pedagogiek in Meervoud*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Diegem, pp. 73-116.
- Van Robaey, B. & Perrin, N. (2006). *Armoede bij personen van vreemde herkomst becijferd – Deelverslag van 'Armoede bij personen van vreemde herkomst'*, Antwerpen, UA-OASeS.
http://www.site.kifkif.be/quality/Economie/PUB_1635_Armoede_vreemde_origine_becijferd.pdf
- Verhoeven, J.C., Devos, G., Stassen, K. & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen*, Garant, Antwerpen, Apeldoorn.
- Verkuyten M. & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: minority and majority groups in the Netherlands, in *Social Indicators Research*, vol. 67, nr. 3, pp. 253-281.
- Verlot, M. (2001). Van een beekje naar een stroom. Vijftien jaar onderzoek naar onderwijs aan migranten in Vlaanderen (1985-1999). In Vranken, J., Timmerman, C. & Van der Heyden, K. (red.), *Komende generaties – Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?*, Acco, Leuven, Leusden, pp. 179-212.

- Verstraete, E. (2006). *Vlaamse leermiddelen onder de loep – op zoek naar het interculturele gehalte*, Steunpunt diversiteit & leren. <http://www.steunpuntico.be/files/publicaties/Project%20multiculturele%20leermiddelen%20rapport.pdf>
- Yalçın, H., Lodewyckx, I., Marynissen, R., van Caudenberg, R. & Timmerman, C. (2006). *Verliefd, verloofd... gemigreerd: een onderzoek naar Turkse huwelijksmigratie in Vlaanderen*, Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Antwerpen.