

Allochtone leerkrachten in het onderwijs in de Limburgse mijn gemeenten

De vraagzijde belicht

Nele Claesen

promotor :
dr. Steven LENAERS

co-promotor :
Prof. dr. Mieke VAN HAEGENDOREN

Woord vooraf

Als sluitstuk van mijn opleiding Toegepaste Economische Wetenschappen aan de Universiteit Hasselt heb ik deze eindverhandeling geschreven. Als thema koos ik voor allochtone leerkrachten in het onderwijs omdat ik zelf de ambitie heb ooit in het onderwijs te staan. Ik wil van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken bij het tot stand komen van deze thesis. Zonder hen was het niet mogelijk geweest mijn eindverhandeling tot een goed einde te brengen.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor Dr. Steven Lenaers en copromotor Prof. Dr. Mieke Van Haegendoren bedanken voor hun professionele begeleiding en het advies dat zij mij gegeven hebben doorheen het voorbije jaar.

Ik zou ook de scholen en respondenten willen bedanken voor hun medewerking aan mijn onderzoek, zowel voor het verschaffen van de cijfers, als het toezeggen voor het afnemen van een interview. Zonder deze personen had ik nooit de praktijkstudie tot een goed einde kunnen brengen. Daarnaast wil ik ook de verschillende gemeenten bedanken voor hun hulp en informatie.

Als laatste wil ik mijn vriend, familie en vrienden bedanken voor de steun tijdens mijn studies en de steun bij het tot stand komen van mijn thesis.

Samenvatting

Wij leven in een multiculturele samenleving. In België is ongeveer 15 procent van de inwoners van allochtone afkomst. Hierdoor vinden we in lagere en secundaire scholen steeds meer en meer leerlingen van allochtone afkomst terug. In Limburg zijn de allochtone gemeenschappen vooral gelegen in de voormalige mijngemeenten. De scholen moeten zich aanpassen aan hun multicultureel publiek door anders om te gaan met de leerlingen en ook extra taallessen of islamlessen aan te bieden. Om nog beter in te spelen op de behoeften van de allochtone leerlingen, zouden scholen een allochtone leerkracht in dienst kunnen nemen. Zij zouden namelijk een meerwaarde kunnen betekenen voor de leerlingen, maar ook voor de ouders, andere leerkrachten en de school zelf. Scholen zouden op zoek kunnen zijn naar allochtone leerkrachten.

Dit zal dan het onderwerp van deze eindverhandeling worden: de vraag naar allochtone leerkrachten in het onderwijs in de mijngemeenten in Limburg. Er wordt hier gekeken naar de moeilijkheden die allochtone leerkrachten ondervinden, maar ook naar de scholen zelf. Daarnaast wordt nagegaan of de allochtone leerkrachten een meerwaarde betekenen voor de verschillende doelgroepen.

De literatuurstudie bespreekt het lage schoolsucces van allochtone leerlingen en de verschillende verklaringen hiervoor. Het lage schoolsucces van allochtone leerlingen kan een gevolg zijn van de taalachterstand waarmee ze te maken krijgen in het kleuter- en lager onderwijs. De instroom in het secundair onderwijs ligt dan ook lager dan bij autochtone leerlingen. De doorstroom in het secundair onderwijs wordt bemoeilijkt door zittenblijven en het watervalfenomeen. Door deze moeilijke in- en doorstroom is ook de uitstroom in het secundair onderwijs lager. De verklaringen hiervoor kunnen gevonden worden in een aantal invloedrijke factoren op het schoolsucces, waaronder de sociale achterstand van allochtone leerlingen en de schoolkenmerken. Een volgend hoofdstuk van de literatuurstudie handelt over het aanbod van allochtone leerkrachten in het onderwijs en hoe leerkrachten in het onderwijs kunnen solliciteren. Natuurlijk moeten we ook nagaan of scholen inspanningen doen om allochtone leerlingen en leerkrachten aan te trekken. Bestaat scholenmarketing en wat verstaan we onder de term etnocommunicatie?

Het praktijkgedeelte is opgebouwd rond een aantal interviews met de directies en allochtone leerkrachten uit zowel lagere als secundaire scholen uit de Limburgse mijngemeenten. Op basis van deze interviews zijn antwoorden geformuleerd op de verschillende deelvragen van de centrale onderzoeksvraag. Voor deze deelvragen te beantwoorden, bespreken we eerst de geselecteerde mijngemeenten op basis van enkele cijfergegevens. De eerste deelvraag over de aanwezigheid van allochtone leerlingen en leerkrachten moest beantwoord worden voor met de interviews van start kon gegaan worden. Deze aanwezigheid werd onderzocht door cijfergegevens bij alle scholen uit de mijngemeenten op te vragen en zo een classificatie van alle scholen te maken. Op deze manier konden de meest interessante scholen gekozen worden voor de interviews.

Eerst is bij de allochtone leerkrachten nagevraagd hoe hun schoolloopbaan verlopen is, zodat we een vergelijking konden maken met de conclusies in de literatuur. Hebben factoren zoals oudere broers of zussen een positief effect op het schoolsucces van allochtone leerlingen of is het Nederlands een bepalende factor? Vervolgens is hun zoektocht naar een baan in het onderwijs en de eventuele moeilijkheden die hiermee gepaard gaan onder de loep genomen. De ervaringen van de allochtone leerkrachten blijken niet overeen te komen met de bevindingen van de directies. Zij hebben wel een aantal moeilijkheden ervaren bij het zoeken naar en het aanwerven van allochtone leerkrachten. Dit kan gaan van de taalvaardigheid tot de druk van allochtone ouders. Als laatste gaan we uitzoeken of allochtone leerkrachten een meerwaarde kunnen betekenen in het onderwijs. Hiervoor werden zowel de meningen en ervaringen van directies als allochtone leerkrachten gevraagd en vergeleken. Bestaat er een meerwaarde, en zo ja, voor wie dan precies?

Inhoudsopgave

Woord vooraf	- 2 -
Samenvatting	- 3 -
Inhoudsopgave	- 5 -
Lijst van tabellen	- 8 -
Deel 1: Inleiding en probleemstelling	- 10 -
1. Praktijkprobleem.....	- 10 -
2. Centrale onderzoeksvraag en deelvragen.....	- 13 -
2.1 Centrale onderzoeksvraag.....	- 13 -
2.2 Deelvragen	- 13 -
3. Definitie allochtoon.....	- 14 -
Deel 2: Methodologie	- 16 -
1. Literatuurstudie.....	- 16 -
1.1 Soorten literatuur.....	- 16 -
1.2 Zoektermen	- 17 -
2. Praktijkonderzoek	- 17 -
Deel 3: Literatuurstudie	- 19 -
Hoofdstuk 1: Schoolsucces bij allochtone leerlingen is laag	- 19 -
1.1 Instroom in het secundair onderwijs	- 19 -
1.2 Doorstroom in het secundair onderwijs	- 21 -
1.2.1 De gevolgde onderwijsvorm	- 22 -
1.2.2 Watervalfenomeen	- 24 -
1.2.3 Zittenblijven	- 25 -

1.3 De uitstroom uit het secundair onderwijs	- 26 -
Hoofdstuk 2: Verklaringen voor het lage van schoolsucces van allochtone leerlingen	- 27 -
2.1 Invloed van de onderwijsloopbaan	- 27 -
2.2 Invloed van sociaal-culturele integratie	- 30 -
2.3 Invloed van sociale achterstand.....	- 32 -
2.4 Invloed van andere gezinskenmerken	- 33 -
2.5 Invloed van leeftijdsgenoten.....	- 35 -
2.6 Invloed van schoolkenmerken	- 35 -
Hoofdstuk 3: Hoe solliciteren/rekruteren in het onderwijs?	- 37 -
3.1 Inleiding.....	- 37 -
3.1.1 Dienstenmarketing.....	- 37 -
3.1.2 Marketing voor scholen	- 40 -
3.1.2 Etnocommunicatie	- 42 -
3.1.4 Rekruteren van leerkrachten in het onderwijs	- 44 -
3.2 Reglementering rond vereiste diploma's.....	- 45 -
3.2.1 Algemene toelatingsvoorwaarden.....	- 45 -
3.2.2 Stelsel van de bekwaamheidsbewijzen.....	- 46 -
3.3 Rechtstreeks solliciteren	- 48 -
3.3.1 Bij de scholen zelf.....	- 48 -
3.3.2 Bij inrichtende machten, schoolbesturen of scholengroepen	- 48 -
3.3.3 Bij netten	- 48 -
3.4 Solliciteren via de leerkrachtendatabank van de VDAB.....	- 50 -
3.5 Aanbod van allochtone leerkrachten	- 51 -
3.5.1 Instroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding	- 51 -
3.5.2 Doorstroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding ..	- 52 -

3.5.3 Uitstroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding.....	- 53 -
Deel 4: In de praktijk.....	- 55 -
4.1 Inleiding: Limburgse mijngemeenten.....	- 55 -
4.1.1 Ontstaan en geografische ligging van de mijngemeenten.....	- 55 -
4.1.2 Bespreking mijngemeenten	- 58 -
4.2 Methodologie.....	- 61 -
4.2.1 Zoeken naar scholen	- 61 -
4.2.2 Onderzoeksmethode voor de interviews.....	- 63 -
4.2.3 Respondenten	- 64 -
4.4 Antwoorden op de deelvragen	- 66 -
4.4.1 Inleiding: Schoolloopbaan allochtone leerkrachten	- 66 -
4.4.2 Aanwezigheid van allochtone leerkrachten en leerlingen in de vier mijngemeenten	- 67 -
4.4.3 In welke vakgebieden vinden we allochtone leerkrachten terug?	- 69 -
4.4.4 Hoe rekruteren scholen leerkrachten en hoe solliciteren allochtone leerkrachten?	- 71 -
4.4.5 Eventuele problemen of moeilijkheden door en voor allochtone leerkrachten?	- 75 -
4.4.6 Eventuele meerwaarde van allochtone leerkrachten?	- 78 -
4.4.7 Bespreking lager onderwijs	- 85 -
Deel 5: Conclusies.....	- 90 -
Lijst van geraadpleegde werken	- 94 -
Bijlagen	- 98 -

Lijst van tabellen

Tabel 1: Leeftijd bij aanvang secundair onderwijs naar etnische herkomst en geslacht (%)

Tabel 2: Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische afkomst en geslacht (%)

Tabel 3: Gevolgde onderwijsvorm in het regulier voltijds secundair onderwijs naar etnische afkomst en geslacht (%)

Tabel 4: Schoolloopbaantrajecten naar etnische herkomst en geslacht (%)

Tabel 5: Aantal maal blijven zitten in het voltijds SO naar etnische herkomst en geslacht (%)

Tabel 6: (On)gekwalficeerde uitstroom uit het SO naar etnische herkomst en geslacht (%)

Tabel 7: Mate van gekwalificeerd afstuderen in SO naar intredeleeftijd SO en etnische herkomst (%)

Tabel 8: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar onderwijsvorm bij aanvang SO en etnische herkomst (%)

Tabel 9: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar zittenblijven en etnische herkomst (%)

Tabel 10: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar belangrijkste thuistaal (%)

Tabel 11: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar opleidingsniveau van vader/moeder en etnische herkomst (%)

Tabel 12: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar al dan niet oudste thuis en etnische herkomst (enkel bij jongeren met broer of zus) (%)

Tabel 13: Aantal niet-Belgen in de vier mijngemeenten in Limburg

Tabel 14: Belangrijkste nationaliteiten in de vier Limburgse mijngemeenten

Tabel 15: Vermenigvuldigingscoëfficiënt toegepast op tabel 14

Tabel 16: Responratio voor cijfergegevens lagere en secundaire scholen in de mijngemeenten

Tabel 17: Responsratio voor interviews lagere en secundaire scholen in de mijngemeenten

Tabel 18: Overzicht respondenten per categorie en onderwijsniveau

Deel 1: Inleiding en probleemstelling

1. Praktijkprobleem

We leven tegenwoordig in een multiculturele samenleving. Multiculturalisme kan men niet nauwkeurig omschrijven, maar meestal impliceert multiculturalisme het naast, door en met elkaar leven van minstens twee 'anderen' (Boehme, 2002). Hiermee bedoelen we dat in onze maatschappij veel mensen leven met een andere culturele of etnische afkomst, en hoe we in onze samenleving hiermee omgaan. Uit cijfers van België met betrekking tot de allochtone bevolking op 1 januari 1991 kunnen we afleiden dat er in België ongeveer 12 procent van de bevolking van allochtone afkomst is. Op 1 januari 2005 telde België zelfs 15 procent allochtone inwoners¹. We zien dat de allochtone bevolking snel aangroeit, terwijl dit percentage bij de autochtone bevolking niet zo snel stijgt. Met de term allochtone inwoners bedoelen we hier niet-Belgen (Van de Castele, 2007). Op 1 januari 2007 telde Limburg 68 692 personen met een andere nationaliteit wat 8,4 procent van de totale Limburgers is. (Jaarboek Migratie en Integratie, 2008)

In deze multiculturele samenleving speelt het onderwijs een zeer belangrijke rol. Het onderwijs moet zorgen voor integratie en sociale cohesie. Om dit te kunnen bereiken in het onderwijs is er, net zoals elders in België, nood aan diversiteit. We denken dan vooral aan diversiteit in de klassen, zowel autochtone als allochtone leerlingen samen in één klaslokaal. Daarnaast denken we ook aan diversiteit in het leerkrachtenkorps. Dit laatste vormt echter een probleem. Toch zou het voor de leerlingen van een school normaal en goed moeten zijn dat er ook leerkrachten van allochtone afkomst voor de klas staan. (Braeckman, 2006) Spijtig genoeg is het aantal allochtone leerkrachten dat effectief voor de klas komt te staan in Vlaanderen slechts geschat op een kleine één procent (Minderhedenforum, 2007).

¹ Een allochtone inwoner wordt hier gedefinieerd als iemand die van buitenlandse afkomst is of die bij de geboorte een buitenlandse nationaliteit droeg.

Voor een heel aantal belangengroepen zou het nuttig zijn dat er allochtone leerkrachten in het onderwijs aanwezig zijn. Denken we maar aan de allochtone leerlingen. Zij hebben meestal een moeilijker schoolloopbaan dan autochtone leerlingen, en hebben dan ook behoefte aan een voorbeeld, een rolmodel (Braeckman, 2006). Op deze manier zien de leerlingen in dat ook zij, met een andere etnische afkomst, toch hun schoolloopbaan tot een goed einde kunnen brengen en zelfs kunnen verder studeren. Een allochtone leerkracht kent daarnaast ook de cultuur van de leerlingen waarin zij opgroeien en kan hen op deze manier beter begrijpen. (Duquet e.a., 2007)

De allochtone leerkrachten kunnen bijdragen tot het uitbouwen van een meer verdraagzaam en intercultureel schoolklimaat en fungeren als rolmodellen voor zowel leerlingen in het kleuter-, lager- als secundair onderwijs (Matheus e.a., 2004). Maar ook voor de autochtone leerlingen betekenen allochtone leerkrachten een meerwaarde. Volgens Renilt Mertens in een artikel in Het Nieuwsblad kan er pas sprake zijn van onderwijs op maat van de kinderen als ook de leraren een veelkleurig team vormen. (Stages nekken allochtone leerkrachten, 2005)

Daarnaast kan het in dienst nemen van een allochtone leerkracht ook een meerwaarde betekenen voor de school zelf. De leerkracht kent de cultuur van de allochtone leerlingen en weet dus hoe hij met de leerlingen zelf moet omgaan. Hij kan de ouders wegwijs maken in het Vlaamse schoolsysteem en eventueel fungeren als een soort van brugfiguur tussen de ouders en de school. Dit wordt door een aantal belangrijke personen bevestigd zoals Mieke Van Hecke, opperdirectrice van het katholiek onderwijs en Anissa Tamsamani, parlements lid van de SP.A (Ekchouchou, 2006). De allochtone leerkrachten kunnen immers duidelijk maken aan de ouders dat het onderwijs belangrijk is voor hun kinderen en kunnen bij eventuele problemen optreden als onderhandelaar.

Het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs is een tweedelig probleem. Zowel langs de vraag- als de aanbodkant kampt men met problemen. Enerzijds is het aanbod van allochtone leerkrachten zeer beperkt. Deze invalshoek werd eerder al onderzocht door Hanne Royackers in haar thesis over het tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs. Zij beschrijft in haar thesis wat precies de problemen, oorzaken en oplossingen zijn voor dit geringe aanbod. Anderzijds bestaat er het probleem aan de vraagzijde. Sommige scholen willen allochtone leerkrachten aanwerven, maar zijn niet in staat om ze te vinden. In deze thesis zal ingegaan worden op dit laatste probleem, namelijk aan de vraagzijde. Hoe komt het dat scholen zo weinig allochtone leerkrachten in dienst

hebben en wat zijn de ervaringen hier rond? Gaan scholen uitdrukkelijk op zoek naar allochtone leerkrachten als een meerwaarde voor de school en andere belangengroepen?

Het doel van deze eindverhandeling is om na te gaan of scholen specifiek op zoek zijn naar allochtone leerkrachten om diversiteit te creëren in hun lerarenkorps en of zij vinden dat de allochtone leerkrachten een meerwaarde opleveren voor de school. Anderzijds zal ingegaan worden op de problemen die allochtone leerlingen ervaren tijdens hun schoolloopbaan en de problemen die allochtone leerkrachten eventueel ervaren bij het zoeken naar een baan in het onderwijs. Om deze vragen te beantwoorden zal er zowel een literatuurstudie als een praktijkonderzoek uitgevoerd worden.

2. Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

2.1 Centrale onderzoeksvraag

In deze eindverhandeling zal volgende onderzoeksvraag centraal staan:

Zijn scholen in de mijngemeenten in Limburg actief op zoek naar allochtone leerkrachten en betekenen deze leerkrachten eventueel een meerwaarde voor de school?

2.2 Deelvragen

De centrale onderzoeksvraag kunnen we opsplitsen in een aantal deelvragen:

- Hoe staat het met de aanwezigheid van allochtone leerlingen en allochtone leerkrachten in de scholen in de vier mijngemeenten?
- In welke vakgebieden vinden we allochtone leerkrachten voornamelijk terug? Is hier een patroon of herkenbare lijn in te vinden?
- Hoe rekruteren scholen leerkrachten algemeen gezien en specifiek voor allochtone leerkrachten en hoe solliciteren allochtone leerkrachten in het onderwijs?
- Ondervinden allochtone leerkrachten eventueel moeilijkheden bij het zoeken naar een baan in het onderwijs en brengen zij eventueel problemen met zich mee voor scholen die op zoek zijn naar een leerkracht, al dan niet allochtoon?
- Betekenen de allochtone leerkrachten een meerwaarde voor de school en zo ja, voor wie en op welke manier dan precies?

- Bestaat er een verschil tussen het lager en het secundair onderwijs voor het aanwerven van allochtone leerkrachten?
- Is er een verschil waarneembaar tussen scholen uit het gemeenschapsonderwijs en scholen uit het vrije (katholieke) net bij het aanwerven van allochtone leerkrachten?

Deze deelvragen zullen getoetst worden zowel in de literatuurstudie als in het praktijkonderzoek op basis van interviews met zowel directies van scholen als allochtone leerkrachten zelf.

3. Definitie allochtoon

Voor deze eindverhandeling is het zeer belangrijk dat er een definitie wordt vastgelegd voor de term 'allochtoon'. In de literatuur gebruikt men vaak een andere definitie, vandaar dat we even een aantal definities op een rijtje zetten. Als laatste zal dan de gehanteerde definitie voor deze eindverhandeling gekozen worden.

Eerst ben ik nagegaan hoe men in het woordenboek Van Dale een allochtoon definieert. Via het online systeem heb ik volgende definitie gevonden: "Iemand die van elders afkomstig is: het Centraal Bureau voor de Statistiek definieert een allochtoon als iemand van wie minimaal één van de ouders in het buitenland geboren is." (Van Dale, 2008)

Gwen Vandevenne (2006) gebruikt in haar eindverhandeling de definitie van het Vlaams Minderhedendecreet van 28 april 1998. Hier wordt het begrip allochtoon omschreven als "iedere persoon van niet-Belgische afkomst die in België verblijft".

Het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding hanteert de volgende definitie voor allochtoon: "iemand van een andere sociaal-culturele herkomst dan het land waarin hij woont, ongeacht zijn nationaliteit, met andere woorden dit kan gebruikt worden voor de persoon die migreert, maar ook voor diens kinderen of kleinkinderen". (De Mets, 2003)

Volgens Tiggelovend (2005) bestaat er een verscheidenheid aan definities, maar is geen enkele definitie sluitend. Er zullen zich altijd vragen en problemen voordoen. Een ruime definitie die men kan hanteren is dat bij een allochtoon ten minste één van de ouders of de grootouders in het buitenland geboren zijn. Hieronder vallen zowel de nieuwkomers, als de tweede en derde generatie allochtonen. Daarnaast kan men een beperkte definitie gebruiken die zegt dat iemand allochtoon is als hij en één van de ouders in het buitenland geboren zijn of als beide ouders in het buitenland geboren zijn. In deze eindverhandeling is deze beperkte definitie niet bruikbaar aangezien er gewerkt wordt met kinderen tussen 6 en 18 jaar. De meesten van hen zijn in België geboren.

Volgens Braeckman (2006) is een allochtoon iemand die bij de geboorte niet de Belgische nationaliteit droeg. Deze definitie komt grotendeels overeen met de beperkte definitie van Tiggelovend (2005) en is dus redelijk beperkt te gebruiken in de realiteit.

In deze eindverhandeling zal dan ook gebruik gemaakt worden van de ruimere definitie van het woord 'allochtoon'. Aangezien we werken met leerlingen van lagere en middelbare scholen kunnen we onze definitie niet inperken. De meeste van de leerlingen hebben vaak nog een ouder of beide grootouders die in het buitenland geboren zijn. De leerlingen zelf hebben van bij de geboorte de Belgische nationaliteit. Bij de groep van leerkrachten zal deze situatie ongeveer hetzelfde zijn, afhankelijk van hun leeftijd. Een oudere leerkracht kan zelf nog in het buitenland geboren zijn. Toch zal ook voor deze groep de ruime definitie gebruikt worden, omdat anders allochtone leerkrachten uit de boot kunnen vallen tijdens het praktijkonderzoek.

Deel 2: Methodologie

1. Literatuurstudie

Het eerste gedeelte van deze eindverhandeling bestaat uit een theoretische literatuurstudie. Ik heb zo getracht om zoveel mogelijk literatuur te vinden over de deelvragen om uiteindelijk een antwoord te kunnen geven op de centrale onderzoeksvraag.

1.1 Soorten literatuur

Voor de literatuurstudie heb ik zowel primaire, secundaire als tertiaire bronnen gebruikt. De primaire bronnen zijn voornamelijk eindverhandelingen uit de bibliotheek van de Universiteit Hasselt en de Universiteit Antwerpen. Daarnaast werden een onderzoeksrapport geraadpleegd, namelijk "Ethnocommunicatie. Communiceren met een multicultureel publiek." uitgebracht door Verbal Vision vzw in opdracht van de Cel Gelijke Kansen van de Vlaamse Gemeenschap en met de steun van de Provincie Antwerpen.

Onder secundaire bronnen verstaan we boeken, tijdschriften en krantenartikels. Om deze bronnen te raadplegen, heb ik volgende bibliotheken bezocht: bibliotheek van de Universiteit Antwerpen, Universiteit Hasselt, departement Lerarenopleiding Secundair Onderwijs van de Katholieke Hogeschool Limburg (KHLIM), departement Lerarenopleiding Lager Onderwijs van de KHLIM, Katholieke Universiteit Leuven en de bibliotheek van XIOS in Hasselt.

Ten slotte heb ik gebruikt gemaakt van tertiaire bronnen om zo op een snelle en efficiënte manier relevante literatuur raadplegen. Ik heb een aantal specifieke databanken in de Universiteit Hasselt, Universiteit Antwerpen en Katholieke Universiteit Leuven geraadpleegd. Daarnaast heb ik bibliografieën van een aantal eindverhandelingen gebruikt als gids om relevante literatuur te vinden.

1.2 Zoektermen

Mijn onderzoek gaat vooral uit van de Limburgse mijngemeenten en dus allochtone leerkrachten in Limburg, België. Dit bracht mij tot mijn eerste beperking voor de zoektermen, namelijk de taal. Ik heb vooral literatuur gezocht in het Nederlands, omdat deze literatuur het meest relevant is voor mijn eindverhandeling. Ik heb gebruik gemaakt van volgende zoektermen: allochtonen, allochtone leerkrachten, allochtone leerlingen, scholen, basisscholen, secundair onderwijs, marketing, scholenmarketing, etnocommunicatie, etnomarketing, mijngemeenten, solliciteren in het onderwijs, schoolsucces van allochtone leerlingen en oorzaken achterstand allochtone leerlingen.

Tijdens het zoeken naar geschikte literatuur werd snel duidelijk dat over het onderwerp etnocommunicatie of etnomarketing zeer weinig literatuur beschikbaar is. De termen scholenmarketing en marketing voor scholen komen ook zeer weinig aan bod in de literatuur. In mijn literatuurstudie heb ik mij in dit gedeelte vooral gebaseerd op twee wetenschappelijke bronnen, maar als aanvulling heb ik getracht meer informatie op het internet te vinden.

2. Praktijkonderzoek

Na de literatuurstudie heb ik een praktijkonderzoek uitgevoerd om de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag beter te kunnen beantwoorden. Aangezien mijn centrale onderzoeksvraag en deelvragen praktijkgericht zijn, konden deze niet volledig beantwoord worden met behulp van mijn literatuurstudie en was er dus een praktijkgericht onderzoek nodig. Dit onderzoek heb ik uitgevoerd door middel van diepte-interviews van bevoorrechte getuigen. Er zijn hier twee categorieën waar te nemen:

- de directies van scholen in de Limburgse mijngemeenten;
- allochtone leerkrachten werkzaam in een school in de Limburgse mijngemeenten.

De selectie van de scholen gebeurde op basis van een aantal criteria waaraan de scholen dienden te voldoen. De scholen werden dan verdeeld in categorieën en uit de belangrijkste en meest relevante categorieën voor mijn eindverhandeling zijn dan een aantal scholen willekeurig uitgekozen.

Met behulp van deze interviews zal ik dan proberen na te gaan in hoeverre scholen actief op zoek zijn naar allochtone leerkrachten en of de allochtone leerkrachten eventueel een meerwaarde voor de school kunnen betekenen. Daarnaast zal ik nagaan bij de allochtone leerkrachten hoe het zoeken naar een onderwijsopdracht is verlopen, of zij problemen hebben ondervonden en of zij merken dat ze een meerwaarde voor de school betekenen of net niet.

Later in de eindverhandeling zal de methodologie van het praktijkonderzoek verder uitgediept en besproken worden.

Deel 3: Literatuurstudie

Hoofdstuk 1: Schoolsucces bij allochtone leerlingen is laag

Allochtone leerlingen hebben een lager schoolsucces dan autochtone leerlingen. De schoolloopbanen van allochtone leerlingen zijn problematischer en moeilijker dan deze van autochtone leerlingen. Ze lopen meestal in het lager onderwijs al een achterstand op en van daar zal dit hoofdstuk de onderwijspositie van allochtone leerlingen behandelen aan de hand van het secundair onderwijs. De situatie zal geschetst worden op basis van de instroom, doorstroom en uitstroom. Op deze manier kan een duidelijk beeld gevormd worden van de schooltrajecten van allochtone leerlingen en waar het, in vergelijking met autochtone leerlingen, anders verloopt. (Duquet e.a., 2006)

1.1 Instroom in het secundair onderwijs

De instroom in het secundair onderwijs is bij allochtone jongeren lager dan bij autochtone jongeren. De allochtone jongeren lopen al in het lager onderwijs een achterstand op en deze wordt naar het secundair onderwijs toe niet ingehaald. Veel allochtone kinderen niet op de juiste leeftijd in het lager onderwijs en dit zet zich verder naar het secundair onderwijs toe. In tabel 1 is de leeftijd bij aanvang van het secundair onderwijs weergegeven. Naast de leeftijd bij aanvang van het secundair onderwijs is ook de intrede in de B-stroom een reden van de moeilijke instroming in het secundair onderwijs bij allochtone leerlingen. Meer en meer allochtone leerlingen starten hun secundaire studies in de B-stroom. In tabel 2 zijn de onderwijsvormen bij aanvang van het secundair onderwijs weergegeven naar etnische herkomst en geslacht. (Duquet e.a., 2006)

Wanneer een leerling het zesde leerjaar van het lager onderwijs heeft beëindigd, maar niet geslaagd is en dus geen getuigschrift behaald heeft, kan deze leerling starten in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs. In het eerste leerjaar B krijgen deze leerlingen die de lagere school niet met

succes hebben afgemaakt aangepast onderwijs om bepaalde vaardigheden of kennis beter onder de knie te krijgen. Men noemt het leerjaar B ook wel het beroepsvoorbereidend leerjaar omdat deze leerlingen na het eerste leerjaar B verder gaan in de eerste graad beroepssecundair onderwijs. (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

Tabel 1: Leeftijd bij aanvang secundair onderwijs naar etnische herkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Geslacht	Startleeftijd	Totaal	Etnische herkomst		Regio van herkomst			
			Autoch.	Allocht.	Turks	N-Afr.	Z-Eur.	Overige
Mannen	12 jaar (of jonger)	86,6	88,9	72,7	63,4	53,3	75,6	80,5
	13 jaar	11,8	10,4	20,7	24,1	34,3	19,5	16,1
	Ouder dan 13 jaar	1,5	0,7	6,5	12,5	12,1	4,9	3,4
Vrouwen	12 jaar (of jonger)	87,9	91,0	71,2	48,3	58,1	81,9	80,7
	13 jaar	10,3	8,3	21,3	37,9	29,5	3,6	4,7
	Ouder dan 13 jaar	1,7	0,6	7,5	13,8	12,4	3,6	4,7

Ongeveer 90 procent van de autochtone leerlingen zit op leeftijd in het eerste jaar secundair onderwijs, terwijl dit bij de allochtone leerlingen slechts 71 à 73 procent is. Naast deze verschillen kunnen we verschillen opmerken tussen de allochtone leerlingen zelf op gebied van herkomst. Bij Turkse meisjes en Noord-Afrikaanse jongens vinden we de grootste schoolachterstand terug. Bij de Turkse meisjes start 38 procent op 13-jarige leeftijd en bijna 14 procent is ouder dan 13 jaar. Het percentage Noord-Afrikaanse jongens dat het secundair onderwijs start op 13 jaar is 34,3 procent en 12 procent is ouder dan 13 jaar. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 2: Onderwijsvorm bij aanvang secundair onderwijs naar etnische afkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Geslacht	Onderwijsvorm	Totaal	Etnische herkomst		Regio van herkomst			
			Autoch.	Allocht.	Turks	N-Afr.	Z-Eur.	Overige
Mannen	A-stroom	89,8	91,1	81,4	68,2	75,3	77,8	88,1
	B-stroom	10,2	8,9	18,6	31,8	24,7	22,2	11,9
Vrouwen	A-stroom	89,5	91,6	78,0	50,4	58,9	85,2	92,1
	B-stroom	10,5	8,4	22,0	49,6	41,1	14,8	7,9

In tabel 2 is duidelijk te zien dat er dubbel zoveel allochtone jongeren hun intrede maken in de B-stroom dan autochtone jongeren. 18,6 procent van de allochtone jongens en 22 procent van de allochtone meisjes start in de B-stroom, terwijl dit bij autochtone leerlingen slechts tussen de 8 à 9 procent ligt. Binnen de groep allochtone leerlingen doet zich ook een opmerkelijk verschil voor tussen de Turkse en Noord-Afrikaanse allochtonen en de anderen. Vooral bij de meisjes zijn sterke verschillen op te merken. Bijna de helft van de Turkse meisjes begint namelijk in de B-stroom aan hun secundaire loopbaan. Het beginnen in de B-stroom geeft de allochtone jongeren nog minder kansen in hun schoolloopbaan. (Duquet e.a., 2006)

1.2 Doorstroom in het secundair onderwijs

Uit de vorige paragraaf kunnen we duidelijk opmerken dat vooral allochtone jongeren van Turkse en Noord-Afrikaanse afkomst een grotere kans hebben op een problematische instroom in het secundair onderwijs. Eens ze in het secundair onderwijs terecht komen, kunnen er zich een aantal problemen voordoen bij het doorstromen, het afleggen van het secundair onderwijs. In deze paragraaf zullen de gevolgde onderwijsvorm, het waterval fenomeen en zittenblijven besproken worden. (Duquet e.a., 2006)

1.2.1 De gevolgde onderwijsvorm

In de onderwijsvorm Algemeen Secundair Onderwijs zitten proportioneel minder allochtone leerlingen dan autochtone leerlingen, maar niet alle leerlingen kiezen voor een studierichting in het ASO. In tabel 3 staat een overzicht van de onderwijsvorm die de leerlingen kiezen in het derde en het zesde middelbaar. In deze tabel is duidelijk te zien dat de onderwijsvorm ASO het meest populair is, zowel in het derde als in het zesde jaar. De percentages voor het 3^{de} middelbaar zijn hier respectievelijk 46,9 ten opzichte van 32 procent in het TSO en 21 procent in het BSO. In het 6^{de} middelbaar kiest 43,3 procent van de leerlingen voor het ASO, ten opzichte van 35,4 procent voor het TSO en 21,2 procent voor het BSO. (Duquet e.a., 2006)

Als we dan naar de allochtone leerlingen gaan kijken, merken we op dat ze duidelijk oververtegenwoordigd zijn in het BSO, de onderwijsvorm die nauwelijks kansen geeft tot doorstromen naar het hoger onderwijs. In het derde middelbaar zit ongeveer 19,4 procent van de autochtone jongens in het BSO ten opzichte van 32,6 procent allochtone jongens. Tussen de verschillende groepen allochtone jongens kunnen we zien dat er ook een verschil bestaat en dat de Turkse jongens er het meest negatief uitkomen. Van de Turkse jongens heeft zelfs de helft in het derde middelbaar gekozen voor de onderwijsvorm BSO. Als we dan gaan kijken naar het zesde middelbaar, zien we dat ook hier weer een verschil bestaat tussen het percentage autochtone jongens (20,1) en allochtone jongens (29,9). (Duquet e.a., 2006)

Bij de meisjes kunnen we vergelijkbare verschillen opmerken. In het derde middelbaar zit 17,8 procent van de autochtone meisjes in het BSO, terwijl er 33,1 procent van de allochtone meisjes in het BSO les volgt. Naar het zesde middelbaar toe, neemt dit verschil wel wat af in grootte, namelijk 20,4 procent ten opzichte van 28,7 procent. Als we bij de meisjes kijken naar verschillen in land van herkomst, zien we ook hier dat Turkse meisjes oververtegenwoordigd zijn in het BSO met bijna 70 procent in het derde jaar en 60 procent in het zesde jaar. Wel moeten we hier opmerken dat Noord-Afrikaanse meisjes het hier ook niet zo goed doen met een vertegenwoordiging van 58,3 procent in het derde middelbaar in het BSO en in het zesde middelbaar is dit 48,8 procent. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 3: Gevolgde onderwijsvorm in het regulier voltijds secundair onderwijs naar etnische afkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Jaar & onderwijsvorm		Mannen						Vrouwen						
		Totaal		Etnische afkomst		Regio		Totaal		Etnische afkomst		Regio		
		Aut.	All.	Tu	N-A	Z-E	O	Aut.	All.	Tu	N-A	Z-E	O	
3 ^e	ASO	46,9	48,0	21,4	20,0	36,8	51,2	54,5	56,2	45,4	14,0	24,4	37,5	64,1
	T/KSO	31,9	32,6	28,2	38,8	21,1	26,3	25,4	26,0	21,5	17,0	17,3	33,8	21,8
	BSO	21,1	19,4	50,5	41,2	42,1	22,5	20,1	17,8	33,1	69,0	58,3	28,8	14,1
6 ^e	ASO	43,3	43,9	20,7	24,6	38,8	46,3	49,6	50,1	45,8	16,4	30,0	43,5	55,8
	T/KSO	35,4	36,0	27,6	28,1	30,6	32,4	28,9	29,5	25,5	23,6	21,3	29,0	26,1
	BSO	21,2	20,1	51,7	47,4	30,6	21,4	21,5	20,4	28,7	60,0	48,8	27,5	18,1

1.2.2 Watervalfenomeen

In Vlaanderen wordt het watervalfenomeen beschouwd als de grootste oorzaak van schoolmoeheid. Het watervalfenomeen kunnen we omschrijven als het gradueel zakken van onderwijsvorm tijdens het secundair onderwijs. In tabel 4 is een overzicht gegeven van de verschillende patronen die allochtone en autochtone jongeren doorlopen tijdens hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 4: Schoolloopbaantrajecten naar etnische herkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Schoolloopbaantrajecten	Mannen			Vrouwen		
	Totaal	Aut.	All.	Totaal	Aut.	All.
Normaal traject	72,5	73,4	67,0	75,1	75,3	75,1
ASO – TSO/KSO	8,0	8,1	7,0	7,6	7,9	5,6
ASO – BSO	11,9	11,4	14,9	10,4	10,2	11,6
ASO – TSO/KSO – BSO (waterval)	3,6	3,4	4,4	2,6	2,6	2,6
BuSO-trajecten	1,3	1,1	2,5	1,2	1,2	1,6
Zeer atypisch verloop	2,8	2,5	4,2	3,0	3,0	3,3

Wanneer een leerling zijn schoolloopbaan in het secundair onderwijs start in een bepaalde onderwijsvorm en deze tot het einde doorloopt, spreekt men van het normale traject. We kunnen uit tabel 4 afleiden dat 73,4 procent van de autochtone jongens een normaal traject doorloopt ten opzichte van 67 procent bij allochtone jongens. Dit zorgt voor een oververtegenwoordiging van allochtone jongens in het BSO. Bij de meisjes vinden we een andere conclusie. De oververtegenwoordiging van allochtone meisjes in het BSO is eerder een gevolg van een rechtstreekse start in het BSO. De allochtone meisjes (11,6 procent) die dan toch in de hogere onderwijsvormen starten, zakken na verloop van tijd relatief gezien vaker af dan de autochtone meisjes (10,2 procent). (Duquet e.a., 2006)

1.2.3 Zittenblijven

Zittenblijven komt in heel Vlaanderen voor: ongeveer 40 procent van de jongens en 25 procent van de meisjes blijft wel eens zitten in het voltijds secundair onderwijs. Allochtone jongeren blijven vaker zitten en dit verhoogt hun kansen op schoolvertraging. De cijfergegevens uit tabel 5 bevestigen deze stelling. Van de autochtone jongens blijft 63,3 procent nooit zitten, terwijl dit bij allochtone jongens slechts 51 procent is. Als we naar de meisjes kijken, zien we dat ook hier een verschil merkbaar is. Van de autochtone meisjes blijft 76,2 procent nooit zitten, terwijl dit bij allochtone meisjes slechts 65,1 procent is. (Duquet e.a., 2006)

Binnen de verschillende regio's van herkomst bij allochtone leerlingen kunnen we ook een aantal conclusies trekken. Vooral jongeren van Turkse of Noord-Afrikaanse afkomst doen het slecht. Van hen blijft ongeveer 44 procent nooit zitten en bijna 9 procent van de Noord-Afrikaanse jongens blijft meer dan twee keer zitten. Daarnaast zien we dat meisjes van Noord-Afrikaanse herkomst vaak blijven zitten. Bij de resultaten van de meisjes moet echter vermeld worden dat deze verschillen niet statistisch significant zijn. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 5: Aantal maal blijven zitten in het voltijds SO naar etnische herkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Blijven zitten		Totaal	Etnische herkomst		Regio van herkomst			
			Aut.	All.	Turks	N-Afr.	Z-Eur.	Overige
Mannen	Nooit	60,7	63,3	51,0	43,9	44,6	58,0	53,2
	Eenmaal	26,5	26,1	28,8	33,6	31,5	25,9	27,6
	Tweemaal	10,1	9,3	15,2	18,7	15,2	8,6	15,4
	Meer dan tweemaal	2,6	2,3	5,0	3,7	8,7	7,4	3,8
Vrouwen	Nooit	74,5	76,2	65,1	67,5	58,0	64,2	66,9
	Eenmaal	19,9	18,7	26,8	26,3	30,5	33,3	24,2
	Tweemaal	4,7	4,5	5,6	2,6	9,2	1,2	6,5
	Meer dan tweemaal	0,9	0,6	2,5	3,5	2,3	1,2	2,5

1.3 De uitstroom uit het secundair onderwijs

Op basis van voorgaande paragrafen kunnen we verwachten dat de uitstroom van allochtone jongeren ook problematischer verloopt. Allochtone jongeren studeren minder vaak gekwalificeerd af dan autochtone jongeren. Gekwalificeerd uitstromen betekent hier dat de leerlingen een diploma behaald hebben (ASO, TSO of KSO) of een getuigschrift (BSO) van de derde graad van het voltijds secundair onderwijs. Om een beeld te schetsen van de uitstroom in het secundair onderwijs kijken we naar tabel 6.

Tabel 6: (On)gekwalificeerde uitstroom uit het SO naar etnische herkomst en geslacht (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Uitstroom		Totaal	Etnische herkomst		Regio van herkomst			
			Aut.	All.	Turks	N-Afr.	Z-Eur.	Overige
Mannen	Ongekwalificeerd	15,4	13,0	30,1	45,6	45,5	32,9	20,0
	Laaggekwalificeerd	5,9	5,6	7,6	9,8	8,1	12,2	6,0
	Gekwalificeerd	78,7	81,4	62,3	44,6	46,5	54,9	74,0
Vrouwen	Ongekwalificeerd	10,0	7,2	25,0	43,1	40,8	10,8	17,0
	Laaggekwalificeerd	3,2	3,0	4,9	9,5	3,1	7,2	3,3
	Gekwalificeerd	86,8	89,9	70,1	47,4	56,2	81,9	79,7

Bij de autochtone jongeren zien we dat 89,9 procent van de meisjes en 81,4 procent van de jongens gekwalificeerd afstudeert. Allochtone jongeren studeren minder vaak gekwalificeerd af. Bij de meisjes is dit nog 70,1 procent, maar bij de mannen is dit slechts 62,3 procent. Ongekwalificeerd afstuderen komt minder voor bij autochtone jongeren. We spreken dan over 13 procent bij de autochtone mannen ten opzichte van 30,1 procent bij allochtone mannen. Bij de meisjes studeert 7,2 procent van de autochtone vrouwen ongekwalificeerd af, ten opzichte van 25 procent bij allochtone meisjes. Zij worden ongekwalificeerd beschouwd omdat zij noch een diploma, noch een getuigschrift behaald hebben op 23-jarige leeftijd.

Hoofdstuk 2: Verklaringen voor het lage van schoolsucces van allochtone leerlingen

In dit hoofdstuk gaan we enkele verklaringen weergeven voor het lage schoolsucces van allochtone leerlingen in het secundair onderwijs. Eerst bekijken we de invloed van zittenblijven, de intredeleeftijd en de onderwijsvorm op de mate van gekwalificeerd afstuderen. Deze factoren dragen voor autochtone leerlingen bij tot verschillen in onderwijsposities en we zullen nagaan in hoeverre deze factoren bijdragen aan de verklaring van de positie van de allochtone leerlingen. Na deze factoren zal ook de invloed van sociaal-culturele integratie, sociale achterstand, gezinskenmerken, leeftijdsgenoten en schoolkenmerken besproken worden. (Duquet e.a., 2006)

2.1 Invloed van de onderwijsloopbaan

- Invloed van de leeftijd bij de intrede in het secundair onderwijs

De aanvangsleeftijd in het secundair onderwijs staat sterk in verband met de kansen van jongeren om gekwalificeerd uit te stromen. Deze vaststelling, weergegeven in tabel 7, geldt zowel voor allochtone als autochtone jongeren.

Tabel 7: Mate van gekwalificeerd afstuderen in SO naar intredeleeftijd SO en etnische herkomst (%)

Bron: Duquet e.a. (2006)

Aanvangsleeftijd SO	Etnische herkomst		
	Autochtoon	Turks/Noord-Afrikaans	Overige allochtonen
12 jaar (of jonger)	88,4	60,4	79,8
13 jaar	62,8	40,1	62,0
Ouder dan 13 jaar	25,5	21,1	35,1

In tabel 7 zien we duidelijk dat de kans om gekwalificeerd uit te stromen bij allochtone jongeren, in het bijzonder de leerlingen van Turkse en Noord-Afrikaanse herkomst, kleiner is, zelfs wanneer de leerlingen op leeftijd zitten in het eerste jaar secundair onderwijs. Slechts 60 procent van hen stroomt gekwalificeerd uit ten opzichte van 88 procent bij autochtone leerlingen. Wanneer allochtone leerlingen instromen op 13 jaar is de kans op gekwalificeerd uitstromen gedaald tot 40 procent en als ze nog later instromen, daalt deze kans tot 21 procent. (Duquet e.a., 2006)

- Invloed van de onderwijsvorm bij de intrede in het SO

De schoolloopbaan in het lager onderwijs bepaalt niet alleen de leeftijd waarmee jongeren het secundair onderwijs beginnen, maar ook de keuze van studies bij de intrede. In onderstaande tabel 8 is duidelijk op te merken dat gekwalificeerd afstuderen afhankelijk is van de onderwijsvorm die men bij aanvang van het secundair onderwijs kiest.

Tabel 8: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar onderwijsvorm bij aanvang SO en etnische herkomst (%)

Bron: Duquet e.a. (2006)

Onderwijsvorm bij aanvang SO	Etnische herkomst		
	Autochtoon	Turks/Noord-Afrikaans	Overige allochtonen
A-stroom	89,2	58,7	80,2
B-stroom	54,5	35,5	45,5

Wanneer jongeren in de B-stroom beginnen, studeren ze minder vaak af in het secundair onderwijs. Deze conclusie geldt zowel voor allochtone als autochtone jongeren. De kans op gekwalificeerd uitstromen daalt bij autochtone leerlingen van 89,2 procent tot slechts 54,5 procent. Het valt echter op dat allochtone jongeren toch weer minder vaak een diploma halen, zowel in de A-stroom als in de B-stroom. De percentages zijn hier respectievelijk 58,7 procent voor de A-stroom en slechts 35,5 procent dat gekwalificeerd uitstroomt wanneer de leerling in de B-stroom start. (Duquet e.a., 2006)

- Invloed van het zittenblijven in het secundair onderwijs

Tijdens het secundair onderwijs kunnen problemen opduiken die de kans op gekwalificeerd afstuderen verkleinen. Een veel voorkomend probleem is het zittenblijven. Uit tabel 9 kunnen we afleiden dat zittenblijven een negatieve invloed heeft op het behalen van een diploma, zowel bij allochtone als autochtone jongeren.

Tabel 9: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar zittenblijven en etnische herkomst (%)

Bron: Duquet e.a. (2006)

Zittenblijven in SO	Etnische herkomst		
	Autochtoon	Turks/Noord-Afrikaans	Overige allochtonen
Nooit	91,4	61,9	83,5
Eenmaal	78,6	26,9	71,5
Meer dan eenmaal	63,4	11,2	55,3

Het percentage leerlingen dat een diploma behaalt, daalt bij autochtone leerlingen van 91,4 tot 63,4 door meerdere malen te blijven zitten. Bij allochtone leerlingen zijn de percentages wat lager, namelijk 61,9 procent en dit daalt tot 11,2 procent. Hoe vaker men blijft zitten, hoe minder kans men heeft op gekwalificeerd afstuderen. We merken zeer lage percentages op bij allochtone jongeren van Turkse en Noord-Afrikaanse herkomst. Wanneer deze jongeren eenmaal blijven zitten, is de mate van gekwalificeerd afstuderen slechts 27 procent ten opzichte van 79 procent bij autochtone jongeren. Indien ze meer dan eenmaal blijven zitten, studeert slechts 11 procent af, vergeleken met 63,4 procent bij de autochtonen. De invloed van zittenblijven blijkt echter kleiner voor deze jongeren dan bij de overige jongeren. Dit kunnen we verklaren door het feit dat autochtone jongeren en de overige allochtone jongeren vrij zeker zijn van afstuderen wanneer zij niet zijn blijven zitten. Voor allochtonen van Turkse of Noord-Afrikaanse herkomst is zelfs dit geen zeker gegeven, want slechts 62 procent behaalt een diploma. (Duquet e.a., 2006)

2.2 Invloed van sociaal-culturele integratie

Een mogelijke verklaring voor de schoolachterstand bij allochtone jongeren zouden we kunnen zoeken bij de aanpassingsproblemen van migranten aan de cultuur van het gastland. Hoe beter de allochtone jongeren geïntegreerd zijn in de autochtone samenleving, hoe minder problemen zij ondervinden tijdens hun schoolloopbaan. We moeten dus eerst en vooral naar de jongeren hun etnisch-culturele identificatie gaan kijken. (Duquet e.a., 2006)

- Etnisch-culturele identificatie van de jongeren

De problematische schoolloopbanen van Turkse jongeren wordt mede veroorzaakt door hun uitgebreide familie en vriendenkring en daarbij samenhangend een sociale controle binnen de eigen gemeenschap. Hierdoor hebben de jongeren meer beperkte sociale contacten met autochtone leeftijdsgenoten. (Duquet e.a., 2006)

Als we kijken naar Marokkanen die in België leven, kunnen zij beschouwd worden als onvrijwillige immigranten. Ze voelen zich niet aanvaard door de autochtone samenleving als gevolg van discriminatie en een negatieve houding van een groot deel van de bevolking. Dit zou hen ertoe aanzetten zich af te zetten tegen de autochtone samenleving. (Duquet e.a., 2006)

Uit een onderzoek blijkt tevens dat leerlingen met een problematische schoolloopbaan over het algemeen een negatievere visie hebben op de Westerse cultuur dan de leerlingen met een redelijk succesvolle schoolloopbaan. (Duquet e.a., 2006)

- Etnisch-culturele identificatie van ouders

Naast de etnisch-culturele identificatie van de jongeren zelf kan ook de etnisch-culturele identificatie van de ouders een rol spelen. Uit onderzoek blijkt dat Marokkaanse ouders van hun kinderen verwachten dat zij hun afkomst niet vergeten. Zij blijken over het algemeen heel sterk georiënteerd op het land van herkomst. Uit dit onderzoek bleek ook dat wanneer ouders sterk op hun thuisland gericht zijn, de leerlingen over het algemeen iets minder succesvolle schoolloopbanen zullen hebben. (Duquet e.a., 2006)

- Thuistaal

De taal die men thuis spreekt kan een grote invloed hebben op het schoolsucces van allochtone leerlingen. De redenering hierachter is heel logisch. Wanneer een leerling de Nederlandse taal niet goed beheerst, zal hij meer problemen ondervinden tijdens zijn schoolloopbaan. Een goede beheersing van het Nederlands is dan ook één van de belangrijkste kenmerken van succesvolle allochtone leerlingen. De mate waarin men binnen een allochtoon gezin Nederlands spreekt, geeft ook de mate van integratie in de Vlaamse samenleving aan. Wanneer men in een gezin meer gericht is op de Nederlandse taal, zal men meer gericht zijn op de autochtone cultuur. In tabel 10 wordt een overzicht gegeven van de mate waarin allochtone jongeren die thuis al dan niet Nederlands als belangrijkste taal hanteren, een eindexamen voltijds secundair onderwijs behalen. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 10: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar belangrijkste thuistaal (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Belangrijkste taal thuis	Turks/Noord-Afrikaans	Overige
Nederlands	58,2	77,9
Niet Nederlands	45,5	73,2

Uit deze tabel kunnen we afleiden dat de thuistaal toch een rol speelt vooral bij Turkse en Noord-Afrikaanse jongeren om een eindexamen secundair onderwijs te behalen. De kans voor het behalen van een diploma secundair onderwijs daalt van 58,2 procent naar 45,5 procent. Dit is een aanzienlijk verschil. Ten opzichte van de overige allochtone leerlingen scoren zij redelijk slecht want hier studeert nog steeds 73,2 procent van de leerlingen af ook al is thuis Nederlands niet de belangrijkste taal. (Duquet e.a., 2006)

- Traditionele opvoedingswaarden

Een laatste belangrijk element bij het thema sociaal-culturele integratie, zijn de traditionele opvoedingswaarden die gehanteerd worden door allochtone gezinnen. Bij allochtone gezinnen heersen over het algemeen hoge verwachtingen op studiegebied, maar dit is bij jongens meer uitgesproken dan bij meisjes. Deze laatste worden thuis vaak niet aangemoedigd om te gaan

studeren, maar ze worden attent gemaakt op hun rol als toekomstige huismoeder. De meisjes staan dan ook vaak in voor het huishouden en worden verwacht te helpen waar en wanneer ze kunnen. Dit legt echter heel wat beperkingen op hun mogelijkheden om te studeren. Daarnaast wordt ook de keuze van de studierichting in de richting van het huishoudelijke werk gekozen. Dit is dan ook de reden waarom we een oververtegenwoordiging van allochtone meisjes in BSO-richtingen kennen. Bij deze redenering moeten we wel de kanttekening maken dat dit niet voor alle allochtone gezinnen geldt. We kunnen wel besluiten dat hoe traditioneler de genderrolopvattingen zijn in een allochtoon gezin, hoe moeilijker de meisjes het hebben tijdens hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs. (Duquet e.a., 2006)

2.3 Invloed van sociale achterstand

De schoolachterstand van allochtone jongeren kan dus eerst en vooral een gevolg zijn van hun etnische herkomst. Naast deze eerste hypothese kunnen we ook de hypothese van sociale achterstand aanhalen. Deze hypothese veronderstelt dat allochtone jongeren uit lagere klassen niet slechter op school presteren dan autochtone jongeren uit dezelfde sociale klasse. De slechte onderwijspositie komt dus niet door het 'allochtoon zijn', maar omdat ze vaker uit lagere sociale klassen komen. (Duquet e.a., 2006)

Over het algemeen zijn de ouders van allochtone jongeren lager opgeleid, vaker niet-werkend of tewerkgesteld in lagere functies. Hierdoor zouden de jongeren zowel financiële als culturele ondersteuning missen om hun studies met succes te doorlopen en te beëindigen. We denken hierbij aan financiële drempels en onvoldoende of gebrekkige studiebegeleiding. Dit is dan een reden waarom allochtonen oververtegenwoordigd zijn in de lagere onderwijsvormen. (Duquet e.a., 2006)

Om na te gaan of de hypothese correct is, kijken we naar tabel 11. We zien dat jongeren met laagopgeleide ouders een lagere kans hebben om een diploma te behalen en dit ongeacht hun etnische herkomst. Autochtone jongeren met een laagopgeleide vader hebben bijna 75,8 procent kans om gekwalificeerd af te studeren, ten opzichte van autochtone jongeren met een hoogopgeleide vader die 95,9 procent kans hebben. Bij allochtone jongeren liggen de kansen beduidend lager. Wanneer de vader hoog is opgeleid, studeert slechts 72,4 procent gekwalificeerd af. Bij een laag opgeleide vader is dit nog maar 45,8 procent. (Duquet e.a., 2006)

Tabel 11: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar opleidingsniveau van vader/moeder en etnische herkomst (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Opleidingsniveau ouders		Etnische herkomst		
		Autochtonen	Turks/Noord-Afrikaans	Overige allochtonen
Vader	Lager SO	75,8	45,8	62,8
	Hoger SO	88,3	64,5	78,7
	Hoger onderwijs	95,9	72,4	90,7
Moeder	Lager SO	75,6	47,0	64,9
	Hoger SO	90,3	57,1	81,0
	Hoger onderwijs	95,4	84,6	89,0

2.4 Invloed van andere gezinskenmerken

Naast de etnisch-culturele en sociaaleconomische factoren zijn er ook nog wat verklarende factoren die te maken hebben met de mentale en praktische steun die de leerlingen krijgen van zowel ouders als broers, zussen en leeftijdsgenoten.

- Verwachtingen van de ouders

De verwachtingen van de ouders zijn een belangrijke factor bij het verklaren van succesvolle schoolloopbanen bij allochtone leerlingen. Dit heeft vooral te maken met de migratiemotieven van de ouders. Ze verwachten door hun migratie een opwaartse mobiliteit en dat hun kinderen het goed doen, zowel op school als op de arbeidsmarkt. De allochtone ouders willen hun kinderen stimuleren, maar dit betekent niet dat zij altijd even goed kunnen helpen in de begeleiding van de studies van hun kinderen. De meeste ouders hebben een gebrek aan kennis van het onderwijssysteem. Indien zij toch kennis hebben van het Vlaamse onderwijssysteem, kan dit zeer positief zijn voor de kinderen. (Duquet e.a., 2006)

Naast de ondersteuning door de ouders is ook de communicatie met de ouders van groot belang. Er bestaat een verband tussen een goede communicatie tussen ouders en allochtone leerlingen en het schoolsucces. Zo zal een succesvolle allochtone leerling een eerder open communicatie met zijn ouders nastreven, terwijl vroegtijdige schoolverlaters een minder goede band hebben met hun ouders. Hierdoor zijn de ouders minder op de hoogte van de slechte resultaten van hun kinderen. (Duquet e.a., 2006)

- Onderwijsondersteuning broers of zussen

De oudere kinderen in een groot allochtoon gezin spelen een belangrijke rol voor de jongere kinderen in het gezin, en dit vooral bij gezinnen van Turkse of Marokkaanse afkomst. Vaak moeten zij de rol van de ouders op gebied van onderwijsondersteuning gedeeltelijk of volledig overnemen, omdat zij zelf meestal het Vlaamse onderwijssysteem hebben meegemaakt en over meer praktische kennis beschikken. Bij allochtone jongeren kan het hebben van oudere broers en zussen bevorderend werken. Wanneer we dan naar het onderzoek van Duquet e.a. (2006) kijken zien we dat deze hypothesen bevestigd werden. De resultaten van het onderzoek zijn in onderstaande tabel 12 terug te vinden.

Tabel 12: Mate van gekwalificeerd afstuderen in het SO naar al dan niet oudste thuis en etnische herkomst (enkel bij jongeren met broer of zus) (%)

Bron: Duquet e.a., 2006

Siblings	Etnische herkomst				
	Aut.	Turks	N-Afr.	Z-Eur.	Overige all.
Oudere siblings	84,7	45,9	55,2	64,8	74,2
Geen oudere siblings	87,2	65,0	52,6	70,0	74,7

Bij de allochtone leerlingen zien we dat hun kans op gekwalificeerd afstuderen stijgt bij het hebben van oudere broers en zussen. Bij Turkse jongeren stijgt die kans zelfs van 46 naar 65 procent. Bij autochtone jongeren merken we een omgekeerde beweging op. Voor hen zou een oudere broer of zus een negatief effect hebben op het gekwalificeerd afstuderen. Hun kans daalt namelijk van 87,2 tot 84,7 procent. (Duquet e.a., 2006)

2.5 Invloed van leeftijdsgenoten

De rol van de ouders in de gangbare theorievorming wordt vaak overschat. Wanneer kinderen adolescenten worden, beginnen zij zich meer en meer los te maken van hun ouders en worden de leeftijdsgenoten belangrijker. Uit onderzoek blijkt dat allochtone jongeren in Nederland vaker gericht zijn op hun leeftijdsgenoten dan autochtone jongeren. Ze zoeken elkaars gezelschap meer op omdat ze zich meer op hun gemak voelen bij jongeren met dezelfde herkomst, gelijkaardige ervaringen in het onderwijssysteem en het gemeenschappelijke gevoel dat ze zich buitengesloten voelen in de samenleving. (Duquet e.a., 2006)

Naast de hulp van oudere broers en zussen, kan ondersteuning van leeftijdsgenoten een belangrijke positieve rol spelen. We denken hier vooral aan advies, hulp bij huiswerk en een soort van stimulans. Allochtone leerlingen zouden elkaar meer ondersteunen en stimuleren dan onderling een concurrentiestrijd aan te gaan, zoals we vaak zien bij autochtone leerlingen. (Duquet e.a., 2006)

Deze positieve bevindingen nemen natuurlijk niet weg dat leeftijdsgenoten ook een negatieve invloed kunnen hebben. Leeftijdsgenoten spelen immers een grote rol in de houding die ze aannemen ten opzichte van de school. Wanneer er zich antischoolse attitudes vormen, kan dit bijdragen tot het geringe schoolsucces van allochtone jongeren. (Duquet e.a., 2006)

2.6 Invloed van schoolkenmerken

In de afgelopen jaren zijn er verschillende studies uitgevoerd naar de invloed van de school. De centrale vraag hierbij is of de scholen al dan niet effectief reageren op de aanwezigheid van allochtone leerlingen. We kunnen vier soorten schoolkenmerken onderscheiden, namelijk een schoolbeleid gericht op de integratie van allochtone leerlingen, een positief en productief schoolklimaat, ouderlijke betrokkenheid en de etnische samenstelling van de school en/of klas. (Duquet e.a., 2006)

Bij deze indeling kunnen we een belangrijke kanttekening formuleren. Men spreekt hier over de etnische samenstelling van de school of de klas en hiermee spreekt men dan impliciet over de leerlingenpopulatie. Wat hier echter ontbreekt, is het schoolkenmerk dat zich toespitst op de

etnische samenstelling van het lerarenkorps. De school streeft er dan naar dat hun lerarenkorps een afspiegeling vormt van de maatschappij. Onze maatschappij is multicultureel en dus zouden scholen ook in hun lerarenkorps deze multiculturele toets moeten kunnen doortrekken.

Uit een onderzoek blijkt dat scholen die een actief beleid voeren om de ouders te betrekken bij het schoolse gebeuren, een positief effect hebben op de schoolloopbaan van allochtone leerlingen. Op deze manier leren de ouders het onderwijssysteem kennen en dit komt de schoolloopbaan van de allochtone leerlingen ten goede. (Duquet e.a., 2006)

De etnische samenstelling van de klas en/of school is ook vaak een verklarende factor voor de problematische schoolloopbaan van allochtone leerlingen. Jongeren uit 'zwarte' scholen, zouden slechter presteren dan jongeren uit 'witte' scholen. Allochtone jongeren in witte scholen zouden een betere taalontwikkeling hebben als gevolg van hun regelmatig contact met autochtone leeftijdsgenoten. (Duquet e.a., 2006)

Als laatste blijkt dat scholen die proberen allochtonen leerlingen te integreren, hiervoor beloofd worden. Allochtone leerlingen presteren beter op scholen waar taal en cultuur in het curriculum wordt opgenomen, waar buiten de schooluren extra bijlessen voor allochtonen georganiseerd worden en waar allochtone leerkrachten lesgeven. (Duquet e.a., 2006)

In de vorige alinea gaven we duidelijk aan dat allochtone leerkrachten op school een meerwaarde kunnen betekenen voor allochtone leerlingen en de school zelf. Op deze manier zou de school meewerken aan de integratie van allochtone leerlingen. Hier kan dan terug verwezen worden naar de kanttekening die bij het eerste schoolkenmerk werd gemaakt. Een school zou er dus goed aan doen om allochtone leerkrachten in dienst te nemen en zich te richten op een multicultureel lerarenkorps. Wanneer een school zich op dit schoolkenmerk gaat toespitsen, moeten ze zich ervan bewust worden dat men op een bepaalde manier moet communiceren naar de allochtone doelgroep toe.

Hoofdstuk 3: Hoe solliciteren/rekruteren in het onderwijs?

3.1 Inleiding

Een school is een onderneming die diensten, namelijk onderwijs of de overdracht van kennis, aanbiedt. Om na te gaan hoe een dienstenonderneming aan marketing kan doen, zal eerst een paragraaf aan dienstenmarketing gewijd worden. Hier zal ook kort ingegaan worden op de termen marketing en dienst. De tweede paragraaf zal specifiek over marketing voor scholen handelen. Aangezien we hier over allochtone leerlingen bezig zijn, moeten we ook even gaan kijken of we onze marketing hier niet moeten aanpassen. Uiteindelijk komen we dan tot de term ethnocommunicatie.

3.1.1 Dienstenmarketing

a) Wat is marketing?

Volgens Kotler e.a. (2003) gaat marketing het bevredigen van behoeften van de consument of afnemer. De definitie van marketing is volgens Kotler e.a. (2003, p. 9) als volgt: “een sociaal en managementproces waarin individuen en groepen verkrijgen wat zij nodig hebben en wensen, door producten en waarde te creëren en deze met anderen uit te wisselen”.

b) Wat is een dienst?

In de definitie van marketing spreekt men alleen van producenten, maar men kan ook wensen en behoeften bevredigen door bepaalde diensten aan te bieden. Onder diensten verstaan Kotler e.a. (2003, p. 11): “elke activiteit of benefit die de ene partij de andere kan aanbieden; een dienst is in principe ontastbaar; men kan een dienst niet bezitten”. Naast deze definitie bestaat er ook een definitie die de vijf kenmerken van een dienst omvat; Kotler e.a. (2003, p.569): “een ontastbare en relatief snel vergankelijke activiteit, waarbij tijdens de interactieve consumptie directe behoeftebevrediging centraal staat en er geen materiële bezitsvorming optreedt”. Een school is een dienstverlenend bedrijf en de dienst die zij aanbieden aan ouders en hun kinderen is onderwijs.

c) Kenmerken van een dienst

Diensten hebben vijf belangrijke kenmerken, namelijk ontastbaarheid, onscheidbaarheid, variabiliteit, vergankelijkheid en het ontbreken van eigendom. (Kotler, 2003)

- Ontastbaarheid

Diensten kunnen niet vastgepakt, gezien of geproefd worden. Ze zijn immaterieel. De productie en de consumptie van een dienst vallen daarom samen. De consument kan het resultaat niet op voorhand bekijken en er zijn geen tastbare kenmerken, vandaar dat de onzekerheid bij consumenten toeneemt als men moet beslissen over een dienst. De consument is aangewezen op de kwaliteit van de dienstverlener. Als we dit toepassen op het onderwijs, kunnen we opmerken dat ouders niet op voorhand de kwaliteit van het onderwijs kunnen vaststellen en dus moeten afgaan op de kwaliteit van het lerarenkorps. Indien er een allochtone leerkracht lesgeeft op de school, kunnen allochtone ouders dit als een positief element beschouwen.

- Onscheidbaarheid

Met onscheidbaarheid bedoelt men dat een dienst meestal eerst wordt verkocht en vervolgens tegelijkertijd gemaakt en verbruikt. Een leerkracht kan pas een dienst verlenen als er leerlingen in zijn klas zitten en hij zelf ook aanwezig is. Er is interactie noodzakelijk tussen dienstverlener en klant, in het onderwijs dus tussen de leerkracht en de leerlingen (en ouders). Een tweede element hierbij is dat er ook andere klanten betrokken of aanwezig zijn. Een bepaalde leerling krijgt geen individuele les van de leerkracht maar zit in een klas met nog andere leerlingen die ook les krijgen. Het gedrag van de andere leerlingen kan de tevredenheid bepalen van die ene leerling. Het is dan ook de taak van de leerkracht om ervoor te zorgen dat de leerlingen elkaars tevredenheid niet in de weg staan.

- Variabiliteit

Met variabiliteit van diensten bedoelen we dat de kwaliteit afhankelijk is van degene die de dienst verleent en hoe, waar en wanneer de dienst wordt verleend. De tevredenheid van leerlingen in een school hangt dus af van de leerkrachten die er lesgeven. Men kan hier opmerken dat de aanwezigheid van een allochtone leerkracht de tevredenheid van de allochtone leerlingen (en ouders) op een positieve manier zou kunnen beïnvloeden. Natuurlijk moeten we er op letten dat de tevredenheid van de autochtone leerlingen (en ouders) hier niet onder lijdt.

- Vergankelijkheid

Diensten kunnen niet opgeslagen worden om later gebruikt te worden. Men kan niet een leerkracht laten lesgeven en dit pas later gebruiken. Daarom zijn er vaste tijdstippen vastgelegd waarop een leerling naar school moet komen om les te krijgen van leerkrachten.

- Ontbreken van eigendom

Wanneer een consument een product koopt, kan deze voor onbepaalde tijd over het product beschikken. Men kan het zelfs verkopen. Dit gaat echter niet bij diensten. Een consument kan maar voor bepaalde tijd over de dienst beschikken en men wordt dus geen eigenaar van de dienst.

d) Marketingstrategieën voor dienstverlenende bedrijven

Dienstverlenende bedrijven, waaronder ook scholen, maken gebruik van marketing om zich op een gekozen doelmarkt te positioneren, net zoals productiebedrijven dit doen. Een dienst heeft echter een aantal andere kenmerken, ontastbaar en verleend door mensen, waardoor de dienstverlenende bedrijven andere marketingbenaderingen nodig zullen hebben. Er is namelijk sprake van een uitwisseling tussen klant en medewerker in het bedrijf. Men moet er dan ook voor zorgen dat deze uitwisseling zo effectief en efficiënt mogelijk verloopt, zodat hun medewerkers de best mogelijke service aan de klanten kunnen verlenen. (Kotler e.a., 2003)

- Onderscheiden van de concurrentie

Wanneer men een dienst aanbiedt aan consumenten, moet men ervoor zorgen dat men zich zoveel mogelijk differentieert van de concurrentie. Deze differentiatie zorgt echter voor een aantal problemen. Ten eerste is het voor de consument moeilijk om diensten te vergelijken aangezien diensten ontastbaar en onscheidbaar zijn. De verschillen in waarde en aantrekkelijkheid zijn niet direct zichtbaar voor potentiële klanten. Hierdoor gaan dienstverleners hun aanbod differentiëren op basis van prijs, die makkelijker te kopiëren is door de concurrentie. Een tweede probleem dat zich voordoet, is dat men geen patent kan verkrijgen op dienstinnovaties en dit betekent dat ze gemakkelijk nageemaakt kunnen worden. Ten derde is het zeer moeilijk om standaardisatie en kwaliteit te beheersen omwille van de variabiliteit van diensten. Als laatste kan men opmerken dat het opbouwen van een consistent merkimage voor diensten niet eenvoudig is omwille van de ontastbaarheid en variabiliteit van diensten. Een dienstverlenend bedrijf kan dan echter wel hun

diensten proberen te onderscheiden door een uniek en sterk imago te creëren en op deze manier kan men een duurzaam voordeel behalen. (Kotler e.a., 2003)

- Management van servicekwaliteit

Eén van de belangrijkste manieren om te differentiëren voor een dienstverlenend bedrijf, is het consistent leveren van hogere kwaliteit dan de concurrentie. Dit brengt natuurlijk met zich mee dat er ook hogere kosten verbonden zullen zijn aan de hogere kwaliteit. De investeringen betalen zichzelf echter wel terug doordat er meer klantentevredenheid is, het bedrijf de klanten kan vasthouden en zo de omzet doet stijgen. Om ervoor te zorgen dat de klanten tevreden zijn en blijven, moet het bedrijf eerst vaststellen wat de doelgroep van de kwaliteit van de dienst verwacht. (Kotler e.a., 2003)

- Management van productiviteit

Door de hogere verwachtingen bij klanten en toenemende kosten, worden dienstverlenende bedrijven gedwongen om de productiviteit te verhogen. Dit is zeker het geval bij arbeidsintensieve dienstverlening, zoals onderwijs. De productiviteit kan op verschillende manieren verhoogd worden:

Huidige medewerkers beter opleiden of andere medewerkers aannemen die voor hetzelfde loon harder of beter werken;

- Deel van de kwaliteit opgeven en gaan voor kwantiteit;
- Dienst industrialiseren door middel van apparatuur en standaardisering;
- Door effectievere diensten te bedenken. (Kotler e.a., 2003)

3.1.2 Marketing voor scholen

- a) Inleiding (Dulmers e.a., 1987)

In de marketingfilosofie staat centraal dat er een ruilrelatie bestaat tussen een organisatie en haar doelgroepen. Wanneer men door de ogen van de doelgroep kijkt, verkrijgt men inzicht in de opvattingen en overwegingen van de doelgroep. Dit inzicht maakt het mogelijk doelgroepen op een gepaste wijze te benaderen.

Eerst en vooral kijken we naar de definitie van onderwijsmarketing die Dulmers e.a. (1987) in hun boek gebruiken: "Onderwijsmarketing omvat alle activiteiten die een school bewust uitvoert om een optimale ruilrelatie te bereiken met haar doelgroepen". Hier wordt niet letterlijk de term leerlingen gebruikt, maar de term doelgroepen. Een school is niet alleen geïnteresseerd in leerlingen, maar ook in het rekruteren van leerkrachten, aantrekken van ouders en zich inzetten voor de maatschappij.

In de vorige paragraaf werd al aangehaald dat scholen dienstverlenende ondernemingen zijn. Ze verschillen van commerciële bedrijven op volgende punten:

- Het productaanbod van een school is onderwijs, vorming en opvoeding. Het gaat hier dus over een dienst en deze is niet tastbaar;
- De consumenten of afnemers waarop een school zich in eerste plaats toe richt zijn natuurlijk de leerlingen. Omdat leerlingen een langdurige relatie aangaan met een bepaalde school, zal de schoolkeuze een afwegingsproces zijn waarbij meerdere partijen, zoals ouders, vrienden en leerkrachten, bij betrokken zijn;
- Het resultaat van onderwijs, namelijk het diploma, vergt veel intensieve arbeid. De rol van de leerkrachten en ander onderwijzend personeel zijn dan ook van cruciaal belang.

b) Het belang van onderwijsmarketing (Mahieu in Dulmers e.a., 1987)

Voor scholen is de term marketing zeker ook van belang. Niet alleen om leerlingen aan te trekken, maar ook leerkrachten. Veel directies van scholen denken dat marketing voor hen gelijk staat aan werving, en dus dat veel scholen promotiecampagnes ontwikkelen die niet afgestemd zijn op wat ze aanbieden. Zoals eerder gezegd bieden scholen diensten aan en scholen zijn daarom niet afhankelijk van het aanbod maar wel van de in de organisatie aanwezige talenten. Men spreekt hier dus duidelijk over menselijke factor in de scholen, over de leerkrachten. Onderwijsmarketing gaat dus verder dan het ontwikkelen van communicatie- en distributieprogramma's zoals in het bedrijfsleven. Men moet in scholen trachten een specifieke strategie te ontwikkelen die moet bijdragen tot een grotere interne capaciteit van de scholen.

c) Het belang van communicatie met doelgroepen (Stassen in Dulmers e.a., 1987)

De eerste vraag die een school zich moet stellen is of ze zelf weten waarvoor hun schoolgemeenschap staat. Is er een schoolbeleid aanwezig waar duidelijk de onderwijsvisie instaat waar de school achter staat? Het spreekt voor zich dat dit eerst aanwezig moet zijn vooraleer een externe doelgroep een goed beeld krijgt van de school. In dienstensectoren hebben communicatie en promotie een relatief groter belang dan in de sectoren waar men producten verkoopt. Van de vijf belangrijke P's uit de marketing (prijs, plaats, product, personeel en promotie) kan een school er slechts eentje zelf bepalen. Prijs en plaats liggen zo goed als vast. Het product, onderwijs, kan niet veranderd worden en personeel is noodzakelijk voor het aanbieden van het product, onderwijs. Promotie kan een school wel voeren maar enkel en alleen als het personeel volledig achter het product staat en wanneer het product goed is. Om een beeld te vormen van een bepaalde school zal dus communicatie zeer belangrijk zijn.

3.1.2 Ethnocommunicatie

a) Inleiding

We hebben in de vorige hoofdstukken en paragrafen besproken dat allochtone leerlingen heel wat obstakels tegenkomen in hun onderwijsloopbaan. We hebben hier een aantal oorzaken van besproken en één daarvan was de school zelf. De school kan door een aantal kenmerken wel of net niet te bezitten allochtone leerlingen minder kansen geven. Zo zou het ontbreken van allochtone leerkrachten een negatieve invloed kunnen hebben op de schoolloopbaan van allochtone leerlingen. Het is voor een school van belang om een onderscheid te maken tussen allochtone en autochtone leerlingen. Scholen zouden op een betere manier met zowel allochtone leerlingen als leerkrachten moeten leren communiceren en zo komen we tot ethnocommunicatie of etnomarketing.

b) Wat is etnomarketing - ethnocommunicatie?

Ethnocommunicatie is een relatief nieuw gegeven in België en er bestaat dan ook nog maar weinig literatuur of onderzoek over. Er zijn echter wel al een aantal organisaties die communiceren met allochtonen, al dan niet met succes. Ethnocommunicatie kunnen we omschrijven als de communicatie tussen gemeenschappen met een andere cultuur. Hier kunnen we opmerken dat een allochtoon van

de eerste generatie zijn cultuur anders beleeft dan allochtonen die hier zijn geboren en opgegroeid, de tweede generatie. Hun cultuur zal al meer aansluiten de Vlaamse cultuur. (Tiggelovend, 2005)

Etnocommunicatie wordt door Tiggelovend (2005) nog omschreven als “een overkoepelende term voor een aantal communicatiemethoden om allochtone doelgroepen beter te informeren, hun gedrag of houding te beïnvloeden maar ook om de producten, de dienstverlening en de werking van organisaties aan de wensen en verwachtingen van deze groepen aan te passen”.

Volgens Hofstede (1998) is etnomarketing het verkopen van producten en/of diensten aan consumenten met een andere etnische achtergrond, waarbij alle instrumenten van de marketingmix aangepast zijn aan de in die doelgroep gangbare waarden en normen.

c) Waarom etnocommuniceren?

Uit een onderzoek van de Cel Gelijke Kansen van de Vlaamse Gemeenschap zijn een aantal belangrijke conclusies naar boven gekomen over de reden waarom men zou etnocommuniceren. In deze paragraaf zullen deze redenen kort worden toegelicht.

Eerst en vooral is het belangrijk om op te merken dat communiceren met allochtonen anders zou moeten verlopen als het communiceren met autochtonen. We spreken hier dan niet alleen over het feit dat zij vaak een andere taal hanteren, maar ze hebben ook andere waarden en normen en kunnen dus best anders benaderd worden.

De Cel Gelijke Kansen van de Vlaamse Gemeenschap heeft eerst en vooral in zijn onderzoek een marktverkenning uitgevoerd bij communicatiemedewerkers van non-profitorganisaties en hen de vraag gesteld of de organisatie communiceert met allochtonen. Tien procent van deze organisaties kwamen uit de sector onderwijs. (Tiggelovend, 2005)

Een van de eerste conclusies uit het onderzoek is dat er in de non-profitsector enorm weinig geregistreerd wordt in verband met etnische herkomst. Meer dan de helft van de respondenten wist niet hoeveel en welke allochtonen in het werkingsgebied wonen en ze registreren nauwelijks etnische gegevens. (Tiggelovend, 2005) We kunnen voor scholen hier dan ook de opmerking geven dat zij eerst en vooral hun werkingsgebied moeten analyseren in termen van percentage allochtonen. Daarnaast zouden ze ook de etnische gegevens van hun medewerkers en leerlingen moeten registreren.

Een tweede conclusie is dat communicatie met allochtone klanten makkelijker zou verlopen wanneer er in de organisatie zelf ook allochtonen zouden werken, er intermediairs worden ingeschakeld of wanneer er aangepaste media- en distributiekkanalen gebruikt worden. (Tiggelovend, 2005) Voor scholen zou het dus zeker positief zijn, zoals eerder aangehaald in hoofdstuk 2, als er één of meerdere allochtone leerkrachten tewerkgesteld zouden zijn in scholen waar er veel allochtone leerlingen les volgen.

Scholen moeten dus leren hoe ze met allochtone leerlingen en leerkrachten moeten communiceren en dan pas kunnen ze op een gepaste wijze zowel leerlingen als leerkrachten met een andere etnische herkomst aantrekken. Als we dan gaan kijken naar de leerkrachten, speelt niet alleen het beleid van de school een grote rol, maar ook de manier waarop scholen leerkrachten rekruteren en de manier waarop leerkrachten kunnen solliciteren in het onderwijs.

3.1.4 Rekruteren van leerkrachten in het onderwijs

Om na te gaan hoe men kan solliciteren in het onderwijs en via welke wegen scholen leerkrachten kunnen rekruteren, kunnen we terecht op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, namelijk op de volgende URL: <http://www.ond.vlaanderen.be>. Men geeft direct aan dat er in kranten en dagbladen niet veel informatie over vacatures in het onderwijs te vinden is omdat in het onderwijs eigen procedures gebruikt worden om kandidaten te rekruteren. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

Het basisprincipe is dat het Ministerie van Onderwijs en Vorming niet verantwoordelijk is voor de vacatures. Het enige wat het ministerie wel voor zijn rekening neemt, is het uitbetalen van leerkrachten. De inrichtende machten van de scholen zijn volledig autonoom bevoegd voor het aanwerven van leerkrachten, mits de sollicitant aan de nodige voorwaarden voldoet om te mogen lesgeven. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

We zullen eerst nagaan welke de reglementering rond de vereiste diploma's is om te kunnen lesgeven in het onderwijs. Daarnaast gaan we de mogelijke manieren van solliciteren bespreken, namelijk rechtstreeks bij de scholen of via de leerkrachtendatabank van de VDAB. Als laatste gaan we dan kijken hoe het aanbod van allochtone leerkrachten in Vlaanderen eruit ziet op basis van de eindverhandeling van Hanne Royackers (2007).

3.2 Reglementering rond vereiste diploma's

De gegevens voor deze paragraaf zijn afkomstig van de website van het Ministerie van Onderwijs en Vorming die hierboven al werd vernoemd.

3.2.1 Algemene toelatingsvoorwaarden

Vooraleer een leerkracht aan de slag kan in een school waar hij een vacature gevonden heeft, moet deze persoon aan een aantal toelatingsvoorwaarden voldoen.

- Nationaliteit: wanneer men afkomstig is uit een land van de Europese Unie of de Europese Vrijhandelsassociatie, dan voldoet men zonder meer aan de nationaliteitsvoorwaarde. Wanneer men een domicilie in België heeft, dient men een attest van goed zedelijk gedrag in als nationaliteitsbewijs. Ligt deze echter in een ander land, dan moet men een gelijkwaardig bewijs indienen. Wanneer men afkomstig is uit één van de nieuwe Oost-Europese EU-landen, dan moet men voorlopig nog over een arbeidskaart beschikken.
- Goed zedelijk gedrag: dit gedrag moet bewezen worden aan de hand van een attest van goed zedelijk gedrag model 2 en dit kan men verkrijgen bij het gemeentebestuur of de politie. Dit attest dient ter bescherming van de kinderen waar men als leerkracht mee zal omgaan.
- Burgerlijke en politieke rechten: ook deze rechten kunnen bewezen worden met een attest van goed zedelijk gedrag model 2.
- (Onderwijs-)taal: om te kunnen en mogen lesgeven in het onderwijs, moet men bewijs leveren dat men als leerkracht de onderwijstaal Nederlands goed beheerst. Alle leerkrachten moeten voldoen aan de taalwetgeving. Als men een Nederlandstalig diploma kan voorleggen, voldoet een leerkracht automatisch. Is dit niet het geval, kan men een taalexamen afleggen om zo de grondige kennis van het Nederlands te bewijzen. Hierop bestaat één uitzondering namelijk wanneer men leerkracht is in een andere levende taal en men beschikt over het vereiste diploma. Hier volstaat een bewijs van voldoende kennis van het Nederlands. Dit kan bewezen worden op basis van het diploma of door een taalexamen af te leggen over de voldoende kennis van het Nederlands. In lagere scholen waar het onderwijs van de tweede

taal wettelijk verplicht is, moet de onderwijzer beschikken over een grondige kennis van de tweede taal en minstens een voldoende kennis van de onderwijstaal. Het bewijs kan wederom verkregen worden door een taalexamen af te leggen.

- **Onderwijsbekwaamheid:** men moet als leerkracht kunnen bewijzen dat men bekwaam is om het lerarenambt uit te oefenen. Dit kan men bewijzen door een kopie van alle diploma's af te leveren. Met een bepaald diploma kan men een aantal vakken onderrichten. Op dit stelsel van bekwaamheidsbewijzen gaan we in de volgende paragrafen verder in.
- **Medische geschiktheid:** dit dient men te bewijzen door een attest van de huisarts. Dit attest moet men enkel bij de eerste tijdelijke aanstelling kunnen voorleggen.
- **Militie:** dit getuigschrift is niet meer nodig voor mannen die geboren zijn na 1993 omwille van de opschorting van de dienstplicht.

3.2.2 Stelsel van de bekwaamheidsbewijzen

De Vlaamse Overheid heeft voor elke ambt of elk vak bekwaamheidsbewijzen vastgelegd. In dit bekwaamheidsbewijs is het basisdiploma en eventueel een bewijs van pedagogische bekwaamheid en/of nuttige ervaring gespecificeerd. Het stelsel van bekwaamheidsbewijzen omvat drie soorten bewijzen, namelijk vereiste, voldoende geachte en andere bekwaamheidsbewijzen. Deze worden later in de paragraaf besproken. De reglementering bepaalt of je voor een bepaald vak of ambt een vereist, een voldoende geacht of een ander bekwaamheidsbewijs hebt. Op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming kan men dit zelf opzoeken. Er is een specifiek zoekinstrument zowel voor het basis- als het secundair onderwijs om na te gaan welke vakken je mag geven met het diploma dat je bezit. Ook omgekeerd kan je nagaan welk diploma je nodig hebt om een bepaald vak te mogen geven.

In principe zullen scholen steeds voorrang geven aan iemand met een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs. De school mag echter wel vrij kiezen tussen een kandidaat met een vereist en een kandidaat met een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs.

- Vereist bekwaamheidsbewijs

Wanneer men een specifieke vooropleiding gevolgd heeft in functie van het te onderwijzen ambt of vak, beschik je over een vereist bekwaamheidsbewijs voor dat bepaalde vak of ambt. De specifieke eisen die aan het niveau gesteld worden zijn afhankelijk van het soort vak, de graad en de onderwijsvorm. Daarnaast beschik je over een bewijs van pedagogische bekwaamheid.

- Voldoende geacht bekwaamheidsbewijs

Het basisdiploma dat men bezit moet van hetzelfde niveau zijn als dat van het vereiste bekwaamheidsbewijs, maar niet in die specifieke specialiteit. Daarnaast moet men beschikken over een bewijs van pedagogische bekwaamheid.

- Ander bekwaamheidsbewijs

Eerst en vooral kijkt men weer naar het basisdiploma. Dit moet voldoen aan een bepaald (minimum)niveau. Voor sommige vakken volstaat echter zelfs drie jaar nuttige ervaring. Een aanstelling op basis van een ander bekwaamheidsbewijs is slechts mogelijk bij een aantal uitzonderingen. Deze mogelijkheden zijn de volgende:

- korte interims, niet langer dan 97 dagen;
- wanneer je wel over een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs zou beschikken indien je een lerarenopleiding zou gevolgd hebben;
- indien de school geen andere geschikte kandidaten vindt.

Een leerkracht die met een ander bekwaamheidsbewijs werkt, kan nooit vast benoemd worden en wordt minder bezoldigd.

3.3 Rechtstreeks solliciteren

3.3.1 Bij de scholen zelf

Als eerste kan men rechtstreeks bij de scholen zelf solliciteren. Dit kan men doen door een sollicitatiebrief te sturen naar de school waar men graag zou willen lesgeven. Op deze manier neemt de leerkracht zelf het initiatief, ook al zijn er op dat moment misschien geen vacatures ter beschikking. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008) Voor een lijst met adressen van scholen kan men terecht op de site van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Hier kan men selecteren op basis van het soort onderwijs, het onderwijsaanbod, een bepaalde regio en bepaalde opleidingsvormen. (de Keyser, 2002)

3.3.2 Bij inrichtende machten, schoolbesturen of scholengroepen

Wanneer een leerkracht een sollicitatiebrief naar een inrichtende macht, schoolbestuur of scholengroep stuurt, kan hij of zij op deze manier een aantal scholen in één keer bereiken. Ook hier heeft de leerkracht het initiatief genomen. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

3.3.3 Bij netten

Als laatste kan men rechtstreeks bij een bepaald net solliciteren. In Vlaanderen zijn er drie netten actief, namelijk het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

In deze paragraaf zullen we verder ingaan op de manier waarop men best kan solliciteren bij de verschillende netten. Per net gaan we in op de daar gangbare procedures.

- Procedure voor het solliciteren bij het GO!

Wanneer men ervoor kiest om zich kandidaat te stellen voor het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, dan moet men zich elektronisch aanmelden vóór 15 juni via de website van het GO!. De website kan op volgende URL worden geraadpleegd: <http://g-o.be>. Deze kandidatuur geldt dan voor het komende volledige schooljaar. Wanneer men de deadline van 15 juni niet heeft gehaald, kan men via een alternatieve procedure zich kandidaat stellen. Men kan alsnog een curriculum vitae opsturen naar de schooldirectie waar men een tijdelijke aanstelling ambieert. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008) Laatstejaarsstudenten mogen ook solliciteren maar zij moeten dan uiterlijk op 15 oktober laten weten aan de scholengroepen waar ze gekandideerd hebben dat ze geslaagd zijn. (de Keyser, 2002)

- Solliciteren bij het gesubsidieerd vrij onderwijs (katholieke scholen)

Als men ervoor kiest om in een katholieke school te gaan lesgeven, kan men een sollicitatiebrief versturen naar de schooldirectie of de inrichtende macht van de school. Daarnaast kan men ook de website van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs raadplegen voor beschikbare vacatures. Dit kan op volgende URL: <http://ond.vkso.be>. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008) Er is echter één probleem bij de aanstelling van leerkrachten die moslim zijn, namelijk dat zij geen godsdienstlessen kunnen geven op de katholieke scholen. Volgens het bisdom Hasselt kan dit opgevangen worden door een bijzondere toegevoegde leraar godsdienst die de godsdienstlessen overneemt van de klastitularissen. (Limburgs Mozaïek, 2000)

- Solliciteren bij het gesubsidieerd officieel (gemeentelijk en provinciaal) onderwijs

Wil men solliciteren bij een gemeentelijke of provinciale school, dan moet men respectievelijk een sollicitatiebrief sturen naar het college van burgemeester en schepenen van de gemeente of het provinciebestuur waar men wenst te solliciteren. Daarnaast kan men kijken op de website van het gemeentelijk en stedelijk onderwijs. Deze zijn op de volgende URL's terug te vinden: <http://www.ovsg.be> en <http://www.pov.be>. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

3.4 Solliciteren via de leerkrachtendatabank van de VDAB

De juiste leerkracht voor de juiste vacature vinden is een moeilijke opdracht. Daarom heeft de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) een leerkrachtendatabank uitgewerkt voor banen in het basis- en secundair onderwijs. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

Het gaat over een specifieke databank voor leerkrachten en deze verschilt van de algemene VDAB-databank. Zoals eerder vermeld in dit hoofdstuk heeft men als leerkracht bekwaamheidsbewijzen nodig om te mogen lesgeven. Het Ministerie van Onderwijs en Vorming certificeert de studiebewijzen en bepaalt de vakken waarvoor de leerkrachten een vereist bekwaamheidsbewijs hebben. Op deze manier kunnen de schooldirecties nagaan aan de hand van de CV's van de leerkrachten of deze in orde zijn. Ten tweede houdt het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming de VDAB op de hoogte van de werksituaties van de tewerkgestelde of werkzoekende leerkrachten uit de leerkrachtendatabank. Op deze manier kennen de schooldirecties de actuele situatie van alle leerkrachten. De leerkrachtendatabank kan geraadpleegd worden via de website <http://www.vdab.be/leerkrachtendatabank>. Men kan zich registreren bij de leerkrachtendatabank via de URL: <http://www.vdab.be/dossiermanager>. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008)

Als afsluiting van deze paragraaf zou extra informatie van de VDAB zelf een meerwaarde kunnen betekenen. Ik heb dan ook getracht via de VDAB meer informatie te verkrijgen over de leerkrachtendatabank en de aanwezigheid van allochtone leerkrachten hierin. Spijtig genoeg konden de gecontacteerde medewerkers mij niet verder helpen. Zij hebben immers geen specifieke gegevens over de herkomst van de leerkrachten en kunnen in de databank geen selectie doorvoeren opdat duidelijk zou worden hoeveel allochtone leerkrachten in de leerkrachtendatabank aanwezig zijn. Hier moet wel opgemerkt worden dat deze cijfers wederom kritisch benaderd moeten worden, aangezien mogelijk niet alle beschikbare allochtone leerkrachten in de databank ingeschreven zijn. Toch zou een ruwe schets van het percentage ingeschreven allochtone leerkrachten hier een meerwaarde kunnen betekenen.

3.5 Aanbod van allochtone leerkrachten

In dit gedeelte zal ik eerst en vooral nagaan wat de redenen zijn van het beperkte aanbod van allochtone leerkrachten in Vlaanderen. Dit zal ik doen aan de hand van de bevindingen in de eindverhandeling van Hanne Royackers (2007). We zijn samen aan onze thesissen begonnen en zij heeft zich toegespitst op het onderzoek van de aanbodkant, terwijl ik de vraag naar allochtone leerkrachten aan het onderzoeken ben. In de thesis van Hanne Royackers (2007) werd de problematiek rond allochtone leerlingen in het hoger onderwijs opgesplitst in instroom, doorstroom en de uitstroom uit het hoger onderwijs. Daarbij werd dit alles toegespitst op de lerarenopleiding in het hoger onderwijs. Op deze manier kunnen we te weten waarom het aanbod van allochtone leerkrachten eerder beperkt is.

3.5.1 Instroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding

In hoofdstuk 1 van deze literatuurstudie werd al aangehaald dat het schoolsucces van allochtone leerlingen laag ligt in zowel het lager- als het secundair onderwijs. In hoofdstuk 2 zijn we dan verder gegaan met de verklaringen en oorzaken hiervan te bespreken. We hebben in deze hoofdstukken één bepaald punt uitvoerig besproken en dat was de kans op gekwalificeerd uitstromen uit het secundair onderwijs. Deze kans lag voor de allochtone leerling lager dan voor de autochtone leerlingen om een heleboel redenen. Doordat er minder allochtone leerlingen gekwalificeerd het secundair onderwijs verlaten, verkleint dit al de kans dat er allochtone leerlingen starten aan een opleiding hoger onderwijs.

Volgens Royackers (2007) zou de instroom van allochtone leerlingen² in het hoger onderwijs slechts 6 procent zijn. Van deze leerlingen zouden dan een aantal de keuze moeten maken voor de lerarenopleiding. Spijtig genoeg blijkt dat het percentage allochtone leerlingen in de lerarenopleiding nog lager ligt dan in andere richtingen.

² Definitie die hier gehanteerd wordt: "persoon van wie de nationaliteit, geboorteplaats en/of familienaam, verwijst naar een andere (dan de Belgische) etnische achtergrond"

Waarom een allochtone leerling minder instroomt in het hoger onderwijs, heeft een aantal zeer belangrijke oorzaken. Deze oorzaken blijken ongeveer dezelfde te zijn als deze bij de problematische instroom naar het secundair onderwijs. Dit zijn ook redelijk algemene oorzaken, en dus zal in deze paragraaf de bespreking toegespitst worden op de oorzaken waarom de lerarenopleiding minder gekozen wordt door allochtone leerlingen.

Volgens Braeckman in Royackers (2007) is de belangrijkste oorzaak van het niet kiezen van de lerarenopleiding bij allochtone leerlingen vaak een kwestie van imago. Voor veel allochtone leerlingen, maar ook voor de ouders ervan, is het imago van het lerarenberoep niet zo positief. De meeste allochtone leerlingen kiezen voor studies met aanzien, zoals advocaat of dokter. Het lerarenberoep zou volgens hen te weinig aanzien genieten en geen goede toekomstperspectieven bieden. Daarbij spelen de ouders en de mensen uit hun directe omgeving ook een grote rol. Zij zullen vaak te kennen geven welke beroepen aanzien hebben en welke volgens niet. Op basis hiervan maken ook veel allochtone leerlingen hun keuze.

Hoe kan nu specifiek voor de lerarenopleiding een oplossing gevonden worden? Volgens Braeckman in Royackers (2007) is het van belang dat er geïnvesteerd wordt in de waardering van het lerarenberoep, evenals het loon en de werkomstandigheden van leerkrachten. Daarnaast moet er iets veranderen aan het imago van het lerarenambt, zodat allochtone leerlingen zich een beter beeld kunnen vormen van het beroep en de toekomstperspectieven. Dit kan gebeuren door infomomenten te organiseren zowel voor de allochtone leerlingen als voor de ouders van allochtone leerlingen.

3.5.2 Doorstroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding

Zoals we eerder zagen in hoofdstuk 1, liggen de slaagkansen van allochtone leerlingen in het secundair onderwijs lager dan deze van autochtone leerlingen. Deze tendens zet zich ook verder naar het hoger onderwijs toe. De slaagkansen van allochtone studenten liggen beduidend lager dan deze van autochtone studenten. Voor de specifieke oorzaken van deze tendens kunnen we verwijzen naar hoofdstuk 2. Een groot deel van deze oorzaken in het secundair onderwijs komen overeen en zetten zich voort naar het hoger onderwijs toe.

In de lerarenopleiding kunnen we echter een specifiek probleem identificeren waardoor de doorstroom van allochtone studenten hier moeilijker verloopt. Volgens Royackers (2007) zouden in de lerarenopleiding de stages een hekelpunt zijn voor de allochtone studenten³. Vaak worden allochtone stagiairs geweigerd en kampt men met een tekort aan stageplaatsen. Volgens Braeckman in Royackers (2007) is de culturele achtergrond de grote oorzaak van een lagere doorstroom bij allochtone studenten in het hoger onderwijs. Een belangrijk struikelblok blijkt tevens de vaardigheid en de kennis van het Nederlands te zijn. Daarnaast duikt er nog een probleem op bij de allochtone meisjes. Velen van hen dragen nog steeds een hoofddoek en in veel scholen in Vlaanderen wordt dit meestal niet toegelaten, zeker niet op katholieke scholen. (Ekchouchou,2006) Wanneer zij met hoofddoek willen lesgeven, moeten zij al naar het gemeenschapsonderwijs stappen en zo wordt hun keuze in stageplaatsen beperkt. (Royackers, 2007)

Wat kan men doen om de doorstroom in de lerarenopleiding te bevorderen voor allochtone studenten? Men kan een schakeljaar of tussenjaar toevoegen aan de opleiding voor allochtone studenten zodat zij kunnen kennis maken met de opleiding en aan hun Nederlands kunnen werken. Daarnaast zou men meer allochtone mentoren en speciale stagebegeleiders moeten voorzien, omdat zij een beter inzicht hebben in de problemen waar de allochtone studenten mee te maken kunnen hebben. (Royackers, 2007)

3.5.3 Uitstroom van allochtone leerlingen in het hoger onderwijs en de lerarenopleiding

Een baan vinden in het onderwijs is een heuse opgave. Een baan vinden in het onderwijs voor allochtone leerkrachten is allesbehalve gemakkelijk. Het valt dan ook op dat de afgestudeerden van de lerarenopleiding van een andere etnische afkomst vaak toch niet in het onderwijs terecht komen. (Royackers, 2007)

Volgens Royackers (2007) werd over de uitstroom van de lerarenopleiding in het bijzonder, werd heel weinig onderzoek verricht. Zij heeft dan ook getracht deze stelling te bevestigen in haar praktijkonderzoek, door met allochtone leerkrachten te gaan praten, en daarnaast allochtonen die buiten het onderwijs werken, maar in het bezit zijn van een diploma voor leerkracht. Uit de interviews kunnen we dan concluderen dat de uitstroom van allochtone studenten nog steeds laag

³ Braeckman definieert allochtoon hier als iemand die bij de geboorte niet de Belgische nationaliteit droeg

ligt en dat er dus weinig afgestudeerde allochtone studenten daadwerkelijk van de lerarenopleiding overstappen naar een baan in het onderwijs.

Dit kan eerst en vooral een bewuste keuze van de student zelf zijn. Het onderwijs wordt gezien als een moeilijke sector want men krijgt te maken met veel werk buiten de schooluren en daarnaast ook een grote onzekerheid wat betreft de duur van hun contract. Daarnaast is volgens sommigen het loon te laag. Wanneer de studenten toch bewust op zoek gaan naar een baan in het onderwijs, ondervinden ze vaak problemen bij het solliciteren, zoals discriminatie en godsdienst. De redenen voor het stoppen met lesgeven kunnen vooral weer gezocht worden in de richting van de moeilijke sector en het loon. Daarnaast zouden de leerlingen hier ook een reden voor kunnen zijn, omdat ze volgens de allochtone leerkrachten te weinig discipline kennen en ze hier moeilijk mee kunnen omgaan. Als laatste werd hier ook vermeld dat er soms een gebrek aan openheid en respect is vanuit de autochtone leerkrachten. (Royackers, 2007)

Deel 4: In de praktijk

In dit gedeelte zullen we eerst als inleiding de vier Limburgse mijngemeenten wat meer in detail bekijken. Vervolgens zal de methodologie van het praktijkonderzoek besproken worden. Daarna zal een antwoord geformuleerd worden op alle deelvragen van de centrale onderzoeksvraag op basis van informatie die uit de interviews is gebleken. De antwoorden op de deelvragen zijn het belangrijkste gedeelte van deze thesis. Als inleiding hierop zal eerst even de theorie uit de literatuur getoetst worden aan de praktijk. Hebben ook de allochtone leerkrachten die nu in het onderwijs staan een moeilijke schoolloopbaan meegemaakt?

4.1 Inleiding: Limburgse mijngemeenten

In deze eindverhandeling ga ik op zoek naar de specifieke vraag en meerwaarde van allochtone leerkrachten in het onderwijs. In Vlaanderen zijn er echter zeer veel scholen en leerkrachten, daarom heb ik mijn onderzoek bewust beperkt tot de provincie Limburg en meer specifiek de Limburgse mijngemeenten. Deze gemeenten hebben een multicultureel karakter op gebied van inwoners en de scholen zouden dan ook een afspiegeling kunnen of moeten zijn van de omgeving. Als laatste heb ik mij beperkt tot vier van de vijf gemeenten, namelijk Genk, Beringen, Houthalen – Helchteren en Heusden – Zolder. Maasmechelen is bewust niet opgenomen in het onderzoek, omwille van het hoge percentage Nederlanders in deze gemeente. Voor dit onderzoek beschouwen we Nederlanders niet als allochtonen, omdat hun cultuur en taal overeen komt met deze van België.

4.1.1 Ontstaan en geografische ligging van de mijngemeenten

- Ontstaan van de mijngemeenten

Om even kort het ontstaan van de mijngemeenten te schetsen, heb ik gebruik gemaakt van het Jaarboek van Migratie en Integratie Limburg van zowel het jaar 2007 als 2008.

De steenkoolnijverheid kwam tot ontwikkeling in de jaren '20. Omwille van een tekort aan arbeidskrachten en nood aan specifieke ervaring, werden buitenlandse arbeidskrachten aangetrokken. De voornaamste landen van herkomst waren Polen, Italië en Tsjecho-Slowakije. Het aandeel buitenlandse mijnarbeiders stijgt tot 30%. Naar het einde van de jaren '20 worden veel buitenlandse arbeidskrachten gedwongen te repatriëren en vervangen door Belgische arbeiders.

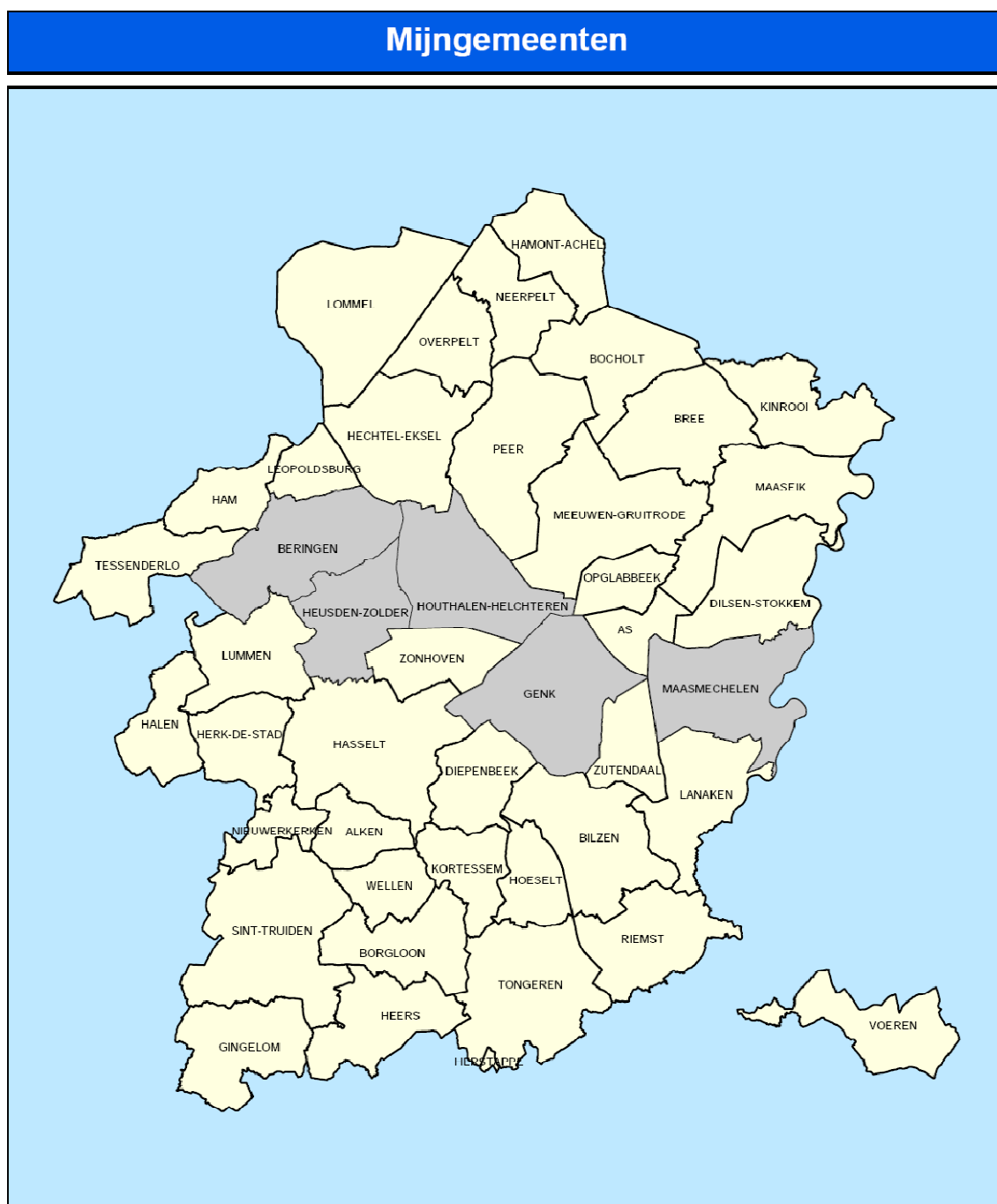
Na de tweede wereldoorlog kondigt de kolenslag zich aan. Er komt dan ook een massale immigratie op gang, voornamelijk uit Italië. Vanaf 1956 stopt de rekrutering uit Italië en worden de nieuwe herkomstlanden Griekenland, Spanje en Portugal. Dit werkterrein wordt begin jaren '60 verlegd naar Turkije en Marokko. De Marokkaanse gemeenschap is in Limburg 4 keer kleiner dan de Turkse.

De belangrijkste gemeenschappen in Limburg zijn de Nederlandse, Italiaanse, Duitse, Griekse, Spaanse, Turkse en Marokkaanse gemeenschap.

- Nederlandse gemeenschap: Meer dan de helft van de vreemdelingen in Limburg, namelijk 55 procent, heeft de Nederlandse nationaliteit. Zij wonen vooral in Noord-Limburg en de Maastreek.
- Italiaanse gemeenschap: in Limburg zouden er 11663 personen wonen met een Italiaanse nationaliteit, wat een percentage van 16,9 geeft. Het aantal personen van Italiaanse herkomst wordt geschat tussen de 21000 en de 25000 personen.
- Turkse gemeenschap: het aantal personen met Turkse nationaliteit in Limburg bedroeg in 2007 nog 4901, wat goed is voor 7,1 procent. Naar schatting ligt het aantal personen van Turkse herkomst tussen de 26000 en 30000.
- Marokkaanse gemeenschap: in 2007 telde Limburg 1926 personen met Marokkaanse nationaliteit, maar het aantal personen van Marokkaanse herkomst wordt geschat op 7000.
- Andere EU-landen: Griekse/Spaanse en Duitse gemeenschap: in 2006 woonden er ongeveer 1101 personen met een Griekse nationaliteit en 1648 personen met Spaanse nationaliteit in Limburg. Naar schatting wonen er 3500 personen van Spaanse en 2700 personen van Griekse afkomst in Limburg. Daarnaast is de Duitse gemeenschap van belang in Limburg. Er wonen namelijk nog 1855 Duitsers in Limburg.

Italianen, Turken en Marokkanen komen vooral voor in de voormalige mijn gemeenten in het midden van de provincie. Vandaar dat hier de focus van mijn onderzoek ligt.

- Geografische ligging



De grijs gemarkeerde gemeenten zijn de mijngemeenten in Limburg. Het gaat hier over Genk, Beringen, Heusden -Zolder, Houthalen - Helchteren en Maasmechelen.

Bron: URL: http://www.limburg.be/webfiles/FILES_DIR07/LIMBURGINKAART/pdf/14.pdf

4.1.2 Bespreking mijngemeenten

In deze paragraaf zal ik een overzicht geven van een aantal cijfergegevens per gemeenten wat betreft de allochtone gemeenschap. De informatie over Beringen werd verkregen van het gemeentehuis zelf. Zij hebben mij een bundel met cijfergegevens opgestuurd via de post. De gemeente Genk heeft op haar website een link staan naar het document 'Aantal inwoners'⁴. De gemeente Heusden-Zolder heeft op de website van de gemeente een aantal cijfergegevens beschikbaar staan⁵. Als laatste brengt de gemeente Houthalen-Helchteren een gemeentelijk jaarverslag uit via de website⁶. De cijfers van Beringen en Heusden – Zolder dateren nog van 1 januari 2007, terwijl de cijfers van Genk en Houthalen – Helchteren al up-to-date zijn. Op basis van de meest recente cijfergegevens heb ik een tabel opgesteld om zo een indeling per gemeente te maken van Belgen en niet-Belgen per geslacht.

Tabel 13: Aantal niet-Belgen in de vier mijngemeenten in Limburg

Bron: Eigen berekening

Gemeente	Belgen		Niet-Belgen		% Niet-Belgen	Totaal		
	M	V	M	V		M	V	Totaal
Beringen	19768	19743	971	1038	4,84	20739	20781	41520
Genk	27489	28305	4170	4330	13,22	31659	32635	64294
Heusden – Zolder	14542	14514	967	992	6,32	15509	15506	31015
Houthalen - Helchteren	13520	13495	1508	1465	9,91	15028	14960	29988

⁴ http://www.genk.be/upload/39030067/downloads/aantal_inwoners.xls

⁵ http://www.heusden-zolder.be/product/1568/default.aspx?_vs=0_N&id=1647

⁶ <http://www.houthalen-helchteren.be/Page.aspx?PageID=231>

We hebben in deze tabel de gegevens van de Belgen ten opzichte van niet-Belgen uitgezet. We spreken hier van niet-Belgen omdat zij niet in het bezit zijn van een Belgische identiteitskaart. Ze hebben dus een andere nationaliteit dan de Belgische. We moeten hier wel opmerken dat er in de mijngemeenten echter veel inwoners een Belgische identiteitskaart hebben, maar wel een andere etnische herkomst hebben. Denken we hier aan de vele schoolgaande kinderen die in België geboren zijn en dus de Belgische nationaliteit hebben gekregen bij hun geboorte. Er zijn veel meer inwoners in deze mijngemeenten met een andere etnische herkomst dan de cijfers laten blijken.

In onderstaande tabel 14 worden cijfergegevens over de belangrijkste gemeenschappen per gemeente weergegeven. De lege vakjes in de tabel betekenen dat er over deze gemeenschap geen specifieke cijfers gevonden zijn voor die bepaalde gemeente. Deze tabel dient kritisch benaderd te worden omwille van het grote aantal Belgische inwoners in de mijngemeenten van een andere etnische herkomst.

Tabel 14: Belangrijkste nationaliteiten in de vier Limburgse mijngemeenten

Bron: Eigen berekening

	Nederland	Italië	Turkije	Marokko	Spanje	Griekenland	Duitsland
Beringen	290	498	632	33	86	49	64
Genk	623	4414	1360	484	305	460	
Heusden – Zolder	232	542	717	44	199		42
Houthalen - Helchteren	404	1288	334	273	271	90	78

Deze cijfers moeten kritisch bekeken worden, aangezien er in de mijngemeenten nog veel Belgische inwoners zijn van een andere etnische afkomst. De schattingen rond deze cijfers zijn eerder al gegeven bij de verschillende gemeenschappen. Uit deze schatting kunnen we dan een vermenigvuldigingscoëfficiënt afleiden en bovenstaande tabel omvormen tot tabel 15 op volgende bladzijde. Deze geeft een meer realistisch beeld, maar zeker niet het juiste en accurate beeld. Het gaat hier ook om een schatting, maar dan over het aantal inwoners met een andere etnische afkomst, in plaats van de nationaliteit. De coëfficiënten voor de verschillende gemeenschappen heb ik berekend op volgende manier: *schatting aantal inwoners met etnische afkomst x / aantal inwoners met nationaliteit x*.

Zo komen we tot volgende coëfficiënten voor de belangrijkste gemeenschappen in de vier mijngemeenten:

- Nederlandse/Duitse gemeenschap: Zij houden vaak hun Nederlandse/Duitse nationaliteit, dus de coëfficiënt is hier niet van toepassing.
- Italiaanse gemeenschap: $((21000+25000)/2) / 11663 = 1,97$
- Spaanse gemeenschap: $3500 / 1648 = 2,12$
- Griekse gemeenschap: $2700 / 1101 = 2,45$
- Turkse gemeenschap: $((26000+30000)/2) / 4901 = 5,71$
- Marokkaanse gemeenschap: $7000 / 1926 = 3,63$

Tabel 15: Vermenigvuldigingscoëfficiënt toegepast op tabel 14

Bron: Eigen berekening

	Italië	Turkije	Marokko	Spanje	Griekenland
Beringen	981 (498)	3609 (632)	120 (33)	182 (86)	120 (49)
Genk	8695 (4414)	7766 (1360)	1757 (484)	647 (305)	1127 (460)
Heusden – Zolder	1068 (542)	4094 (717)	160 (44)	422 (199)	
Houthalen - Helchteren	2537 (1288)	1907 (334)	991 (273)	575 (271)	220 (90)
Totaal	13281 (6742)	17376 (3043)	3028 (834)	1826 (861)	1467* (599*)

Tussen de haakjes zijn de oorspronkelijke cijfers weergegeven. Het sterretje bij de Griekse gemeenschap geeft weer dat de cijfergegevens van één gemeente ontbreken. De belangrijkste gemeenschappen zijn dus de Turkse, Italiaanse en Marokkaanse gemeenschap.

4.2 Methodologie

4.2.1 Zoeken naar scholen

Aangezien ik voor mijn thesis veel informatie nodig had van scholen, ben ik in het begin op zoek gegaan naar de scholen die voor mij relevant zijn. Ik had ervoor gekozen om te werken met de Limburgse mijngemeenten, Genk, Heusden-Zolder, Houthalen-Helchteren en Beringen.

Eerst heb ik een inventaris opgemaakt van alle lagere en secundaire scholen in de vier mijngemeenten. Hiervoor heb ik de website van elke gemeente bekeken. Dit gaf mij een voorlopige, maar al uitgebreide lijst. Om er zeker van te zijn dat ik alle scholen had gevonden die momenteel aanwezig zijn in de gemeenten, ben ik ook op de website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming gaan kijken. Hier heb ik dan een lijst van scholen gezocht per gemeente en per onderwijsniveau. Als laatste heb ik de websites de twee belangrijke netten, het vrije en het gemeenschapsonderwijs, bekeken en nogmaals mijn inventaris verder aangevuld. Ik had bij elke school een aantal basisgegevens genoteerd, zoals de naam van de school, de contactgegevens en eventueel de naam van de directie. In bijlage 1 zijn enkel de namen weergegeven van de scholen, dit om het vertrouwelijke karakter te eerbiedigen.

De volgende stap in mijn onderzoek bestond erin cijfergegevens te verzamelen van de scholen in de mijngemeenten. In eerste instantie heb ik de scholen gecontacteerd via e-mail. In bijlage 2 kan u deze e-mail nalezen. De e-mails zijn in twee fasen verstuurd, namelijk in de maanden oktober en november van het jaar 2007 en in de maanden maart en mei van het jaar 2008. Aangezien ik van sommige scholen geen e-mailadressen had, heb ik deze scholen in maart 2008 via brief gecontacteerd. Om de antwoorden uit deze brieven op te vragen, heb ik een aantal scholen telefonisch gecontacteerd. Hier kan ik al opmerken dat de respons bij de lagere scholen veel lager lag dan bij de secundaire scholen. Ten laatste ben ik persoonlijk een aantal lagere scholen gaan bezoeken om de cijfergegevens te bekomen. De meeste scholen werkten mee, maar vaak kreeg ik het antwoord dat de directeur niet beschikbaar was of dat ze die gegevens niet zonder de toestemming van de directie konden meegeven.

Tabel 16: Responsratio voor cijfergegevens lagere en secundaire scholen in de mijngemeenten

Bron: Eigen berekening

	Lagere scholen	Secundaire scholen
Aanwezig in gemeenten	52	19
Cijfergegevens verkregen	31	13
Responsratio	59,62 %	68,42 %

Op basis van de verkregen cijfergegevens, samengevat in bijlage 1, heb ik dan de scholen in vier categorieën kunnen indelen, zowel voor lagere als secundaire scholen. Voor deze indeling heb ik mij gebaseerd op twee belangrijke criteria, namelijk de aanwezigheid van allochtone leerlingen en allochtone leerkrachten. Een school kan zowel een hoog als een laag aantal allochtone leerlingen of leerkrachten in de school hebben. De criteria kunnen op volgende manier verduidelijkt worden:

Aantal allochtone leerkrachten:

- Laag: één of geen allochtone leerkracht;
- Hoog: twee of meerdere allochtone leerkrachten.

Aantal allochtone leerlingen:

- Laag: minder dan 30 procent allochtone leerlingen;
- Hoog: 30 procent of meer allochtone leerlingen.

De indeling van de scholen is terug te vinden in bijlage 3. In deze bijlage heb ik de scholen een nummer gegeven en hen in de juiste categorie geplaatst op basis van bovenstaande criteria. Deze indeling gaf me dan de mogelijkheid de scholen te selecteren die relevant zijn voor mijn onderzoek, namelijk de scholen met een groot aantal allochtone leerlingen. Ik heb zowel scholen met een klein als een groot aantal allochtone leerkrachten geselecteerd, aangezien het ook nuttig is om na te gaan of bepaalde directies anders denken over de eventuele meerwaarde van allochtone leerkrachten.

Tabel 17: Responsratio voor interviews lagere en secundaire scholen in de mijngemeenten

Bron: Eigen berekening

	Lagere scholen	Secundaire scholen
Verkregen cijfergegevens	31	13
Gecontacteerd voor interviews	7 + 4	8
Aantal interviews	2 + 1	7
Responsratio	27,27 % (gemiddelde)	87,5 %

We kunnen hier opmerken dat de respons van de lagere scholen beduidend lager ligt dan deze van de secundaire scholen. De reden was vaak het niet beschikbaar zijn van de directie of een aan beschikbare tijd. Ik heb dan ook een viertal extra lagere scholen gecontacteerd in de hoop dat zij nog konden meewerken. Uit de oorspronkelijk gecontacteerde lagere scholen zijn twee interviews voortgekomen. Door het contacteren van vier extra scholen is hier nog één school bijgekomen.

Op basis van deze gegevens moet ik opmerken dat ik de resultaten van mijn onderzoek niet kan veralgemenen naar alle scholen in de mijngemeenten toe, omdat het aantal geïnterviewde directies en allochtone leerkrachten hiervoor te laag ligt. Het onderzoek kan wel als relevant beschouwd worden, aangezien een aantal interessante onderwerpen tijdens de interviews aan bod zijn gekomen. In de volgende paragraaf zal de onderzoeksmethode van de interviews besproken worden.

4.2.2 Onderzoeksmethode voor de interviews

De methode die ik gebruikt heb voor mijn onderzoek in de praktijk, is deze van interviews van bevoorrechte getuigen. Ik heb ervoor gekozen om eerder open of niet-gestructureerde interviews te gebruiken. Op voorhand heb ik een soort van leidraad opgemaakt voor het afnemen van de interviews. Hierop stonden telkens de onderwerpen die tijdens de interviews dienden aan bod te komen. Ik stelde eerst een openingsvraag om zo de respondenten de kans te geven zelf te beginnen vertellen over het onderwerp. Tijdens het interview controleerde ik dan regelmatig welke

onderwerpen al behandeld werden door de respondent. Als een specifiek gedeelte nog niet aangehaald was door de respondent, vroeg ik hier zelf even specifiek naar. Op deze manier kon ik ervoor zorgen dat de respondenten geen belangrijke informatie zouden vergeten. Het gebeurde ook dat respondenten antwoorden of verklaringen gaven die nog niet eerder werden genoemd. Deze antwoorden werden dan mee in de vragenlijst opgenomen voor de eventueel volgende respondenten. In bijlage 4 en 5 zijn de leidraden van de interviews voor directie en allochtone leerkrachten opgenomen.

De interviews gingen door in de school waar de respondenten werkzaam zijn. Het interview werd, met toestemming van de respondent, opgenomen met een dictafoon. Door het interview een aantal keren te beluisteren, kon ik zelf de antwoorden van de respondenten ordenen per deelvraag van de interviewleidraad. Op deze manier kon ik de verwerking van de interviews optimaliseren. Daarnaast heb ik ervoor gezorgd dat de interviewleidraad en de deelvragen van mijn onderzoeksopzet overeenkwamen zodat later in dit hoofdstuk de antwoorden op de deelvragen ook gestructureerd zouden kunnen worden.

4.2.3 Respondenten

Ik heb voor mijn eindverhandeling twee soorten respondenten geïnterviewd, namelijk de directie van een school en de allochtone leerkrachten die werkzaam zijn op een school in de Limburgse mijngemeenten. In bijlage 6 is een lijst opgenomen van alle interviews die zijn afgenomen met alle nodige details. Ik heb ervoor gekozen om de respondenten anoniem te houden, aangezien sommigen onder hen dit gevraagd hadden.

In onderstaande tabel 18 heb ik zelf even voor een overzicht van de geïnterviewde respondenten gezorgd, op basis van het soort onderwijsniveau en de categorie van respondent. Het gaat over een totaal van 14 interviews.

Tabel 18: Overzicht respondenten per categorie en onderwijsniveau

Bron: Eigen berekening

Categorie	Onderwijsniveau	
	Lager	Secundair
Directie	3	6
Leerkracht	1	4

In ons onderwijssysteem zijn er drie belangrijke netten, namelijk het gemeenschapsonderwijs, het katholieke net en de stedelijke en gemeentescholen. Enkel voor het lager onderwijs konden we stedelijke en gemeentescholen terugvinden. Als we dan kijken naar het aantal van deze scholen ten opzichte van alle lagere scholen in de vier mijngemeenten, zien we dat dit slechts gaat over 6 van de 52 scholen. Dit is slechts 11,54 procent van alle lagere scholen in de mijngemeenten. Omwille van dit lage cijfer hebben we besloten niet te werken met deze scholen in het onderzoek. Daarnaast kennen deze scholen andere sollicitatieprocedures, want de gemeente zelf staat dan in voor de selectie en aanwerving van de leerkrachten. We kiezen er dus bewust voor om enkel met scholen uit het katholieke en het gemeenschapsonderwijs te werken.

Omwille van deze lage respons van lagere scholen, zullen we de bespreking van de deelvragen eerst op basis van de interviews van het secundair onderwijs geven. Daarna zullen een aantal opmerkingen over het lager onderwijs worden toegelicht en als laatste zal een vergelijking gemaakt worden tussen het gemeenschapsonderwijs en het katholieke onderwijs.

4.4 Antwoorden op de deelvragen

Als inleiding op de deelvragen, wordt eerst nagegaan of de bevindingen uit de literatuurstudie overeenkomen met de realiteit. Hebben de allochtone leerkrachten die momenteel in het onderwijs staan problemen ervaren tijdens hun schoolloopbaan en wat zijn de eventuele verklaringen hiervoor? De eerste deelvraag over de aanwezigheid van allochtone leerkrachten en leerlingen zal zowel voor secundair als lager onderwijs besproken worden. Daarna volgt de deelvraag over de vakgebieden waarin de leerkrachten lesgeven. Aangezien in het lager onderwijs leerkrachten enkel het beroep van onderwijzer kunnen uitoefenen en geen specifiek vakgebied behandelen, zal vanaf deze deelvraag alles besproken worden op basis van de informatie van de secundaire scholen. Eerder werd al aangehaald dat de antwoorden op de deelvragen zouden gebeuren op basis van het secundair onderwijs, aangezien hierover de meeste informatie is vergaard. Wanneer alle vragen beantwoord zijn, zal ik ingaan op de specifieke punten die zich voordoen in het lager onderwijs. De analyse van de interviews is per deelvraag gebeurd. Ik heb de interviews een aantal keren beluisterd en per deelvraag de antwoorden genoteerd. Per deelvraag zullen de conclusies worden weergegeven die uit de interviews zijn gebleken en dit telkens voor de directie en leerkrachten apart.

4.4.1 Inleiding: Schoolloopbaan allochtone leerkrachten

Volgens alle bevroegde allochtone leerkrachten vormen het kleuter- en lager onderwijs de fundamente van een goede schoolloopbaan. Hiermee verwijzen ze indirect naar de taalachterstand die vaak voorkomt bij allochtone leerlingen. De allochtone leerkracht van Griekse afkomst kwam pas naar België op een leeftijd van 10 jaar en is dan ook één keer blijven zitten in de lagere school omwille van zijn taalachterstand. De andere leerkrachten hebben hier geen directe last van ondervonden. De stimulans van het gezin speelt hierbij een belangrijke rol. Alle allochtone leerkrachten werden door ouders, broers en zussen aangespoord om de Nederlandse taal te beheersen.

Doorheen het secundair onderwijs kunnen zich een aantal moeilijkheden voordoen, zoals gezien in hoofdstuk 1 van de literatuurstudie. De problemen die hier genoemd werden, namelijk watervalstelsel en zittenblijven, hebben voor de allochtone leerkrachten echter geen problemen

met zich meegebracht tijdens hun secundaire schoolloopbaan. Slechts één allochtone leerkracht van Turkse afkomst is rechtstreeks in een beroepsrichting begonnen, omwille van slechte resultaten in het lager onderwijs. Deze waren echter niet te wijten aan een taalachterstand, maar aan de lage kwaliteit van het onderwijs in de lagere school. Een andere Turkse leerkracht heeft bewust gekozen voor een boekhoudkundige richting in het TSO, omdat in de ASO-stroom geen specifieke richtingen bestonden voor zijn interesse.

De overstap naar het hoger onderwijs is bij de bevroegde allochtone leerkrachten probleemloos verlopen, hoewel er zeker steun en stimulans nodig is van andere gezinsleden. Bij twee Turkse leerkrachten hebben de vaders een grote rol gespeeld en bij de derde Turkse leerkracht heeft de zus haar overtuigd om toch te gaan verder studeren. Bij twee van de drie Turkse leerkrachten had ook een broer of zus een regentaatdiploma op zak. De doorstroom in het hoger onderwijs verliep slechts voor twee Turkse leerkrachten met wat problemen. Zij hebben hun eerste jaar overgedaan, omwille van aanpassingsproblemen in hun eerste jaar hoger onderwijs.

4.4.2 Aanwezigheid van allochtone leerkrachten en leerlingen in de vier mijngemeenten

Om na te gaan hoe het staat met de aanwezigheid van allochtone leerkrachten en leerlingen in het onderwijs in de vier mijngemeenten, had ik in bijlage 1 al een tabel opgemaakt met alle cijfergegevens van de lagere en secundaire scholen. Op deze manier is het mogelijk na te gaan hoeveel allochtone leerlingen en leerkrachten in elke school aanwezig zijn. Daarnaast staat telkens aangegeven per school bij welk net zij aangesloten zijn of dat het gaat om een gemeentelijke of stedelijke school. Deze gegevens heb ik verkregen, zoals eerder aangehaald, door het versturen van e-mails en brieven en later ook telefonisch contact met de scholen. Als laatste heb ik ook een aantal scholen persoonlijk bezocht om te vragen achter de nodige cijfergegevens.

We moeten de cijfers echter kritisch bekijken, omdat ze niet voor 100 procent de realiteit weergeven. We weten niet met zekerheid of alle scholen op eenzelfde manier hun cijfers hebben berekend en dezelfde definitie gehanteerd hebben van het woord 'allochtoon'. In mijn brief en e-mail had ik een definitie toegevoegd, maar niet alle directies vonden deze definitie handig te hanteren. Het ging hier over volgende definitie: *“een tweede generatieallochtoon is in België geboren en heeft ten minste één in het buitenland geboren ouder”*. De meerderheid van de allochtone leerlingen en leerkrachten, of leerlingen van een andere etnische herkomst, bezitten een Belgische

identiteitskaart. Om het aantal allochtone leerlingen en leerkrachten te berekenen, moesten de directies verder gaan kijken dan nationaliteiten. Dit was echter niet voor iedere school haalbaar en dus moeten we de cijfers kritisch bekijken. Er zijn scholen die enkel naar nationaliteit gekeken hebben, en dit geeft dus een vertekend beeld van de realiteit. Voor de lagere scholen is geopteerd om te werken met GOK-leerlingen in plaats van 'allochtone leerlingen'. Dit bracht voor sommige scholen met zich mee dat zij de cijfers niet konden vrijgeven, aangezien ze nog niet wisten hoeveel GOK-leerlingen zij dit jaar precies in de school hebben. Rekening houdend met deze opmerkingen moeten we dus vermelden dat het gaat om een ruwe schets. We kunnen niet met de cijfers op één definitie of vraag antwoorden, maar we krijgen wel een globaal beeld van de aanwezigheid van allochtone leerlingen en leerkrachten in de scholen in de mijngemeenten.

Om de cijfergegevens te analyseren, heb ik ervoor gekozen dit te doen door middel van een verhoudingsgetal, namelijk de verhouding tussen het aantal leerkrachten en het aantal leerlingen per school. Eerst zullen we de verhouding algemeen bekijken, en op basis hiervan vergelijken met de verhouding tussen de allochtone leerkrachten en allochtone leerlingen. De cijfergegevens van deze analyse zijn terug te vinden in bijlage 7. In de tabellen zijn de scholen waarvan geen cijfergegevens beschikbaar waren, weggelaten voor de analyse.

Eerst en vooral heb ik voor het lager onderwijs berekend per hoeveel leerlingen er een leerkracht aanwezig is op de school. Dit heb ik berekend door het aantal leerlingen te delen door het aantal leerkrachten op de school. Zo komen we bij het verhoudingsgetal dat we eerder hebben aangehaald. Om de verschillende scholen met elkaar te vergelijken, heb ik eerst een gemiddelde berekend van dit verhoudingsgetal. Gemiddeld is er in de lagere scholen één leerkracht per 11 leerlingen, met een minimum van 7 leerlingen en een maximum van 15 leerlingen. In het katholieke net zijn er evenveel lagere scholen met een verhouding onder het gemiddelde als erboven. Bij de gemeenschapsscholen en stedelijke en gemeentescholen zien we dezelfde conclusie. Alle soorten verhoudingen komen dus in alle netten voor.

Als tweede is de verhouding allochtone leerlingen – allochtone leerkrachten berekend per school en het gemiddelde voor de verschillende scholen. We moeten hier in ons achterhoofd houden dat niet alle scholen dezelfde definitie gehanteerd hebben, zoals eerder aangehaald. Het gemiddelde aantal allochtone leerlingen per allochtone leerkracht is 62. De verhouding van allochtonen is veel kleiner dan de algemene verhouding. Er zijn dus in vergelijking met het totale lerarenkorps zeer weinig allochtone leerkrachten voor de allochtone leerlingen op de scholen. Daarnaast moeten we opmerken dat er veel scholen zijn waar geen allochtone leerkrachten aanwezig zijn. Wanneer we

naar de verschillende netten kijken kunnen we volgende conclusies trekken. De scholen waar geen allochtone leerkrachten lesgeven zijn allen katholieke scholen op twee uitzonderingen na, namelijk de gemeenschapsschool De Step in Beringen en de gemeentelijke school Beekbeemden in Heusden – Zolder. Men kan hier concluderen dat op katholieke lagere scholen minder allochtone leerkrachten lesgeven. Van de katholieke scholen heeft 62 procent geen allochtone leerkracht in dienst.

Als volgt kunnen we dezelfde analyse toepassen voor de secundaire scholen. De algemene verhouding tussen leerlingen en leerkracht is hier één leerkracht per 7 leerlingen. Deze verhouding is veel groter dan deze bij de lagere scholen. Hierbij moeten we opmerken dat op de lagere scholen natuurlijk enkel onderwijzers lesgeven en dat zij meestal een eigen klas hebben. Op secundaire scholen hebben alle leerkrachten een bepaald vakgebied waarin zij lesgeven. Er zullen dus altijd in verhouding met de leerlingen meer leerkrachten aanwezig zijn op secundaire school. De verhouding van de allochtone leerlingen en leerkrachten is ook weer bij de secundaire scholen groter, namelijk 1 allochtone leerkracht per 30 allochtone leerlingen. Ook hier merken we duidelijk op dat op veel katholieke scholen weinig allochtone leerkrachten lesgeven. We praten hier over bijna 42 procent van de katholieke scholen die geen allochtone leerkrachten in dienst hebben. Daarnaast merken we dat er een aantal scholen wel een mooie verhouding hebben van allochtone leerkrachten ten opzichte van allochtone leerlingen. De verhouding zou vergelijkbaar moeten zijn met deze van de algemene verhouding en voor 35 procent van de scholen die allochtone leerkrachten in dienst hebben, is deze verhouding vergelijkbaar. We kunnen concluderen dat bij secundaire scholen de verhouding allochtone leerkrachten ten opzichte van allochtone leerlingen beter in balans staat ten opzichte van de verhouding in de lagere scholen.

4.4.3 In welke vakgebieden vinden we allochtone leerkrachten terug?

In alle richtingen en onderwijsniveaus kunnen allochtone leerkrachten voorkomen. Er zijn leerkrachten werkzaam in het lager onderwijs, dus als onderwijzer of onderwijzeres. In de secundaire scholen vinden we zowel in de ASO-, TSO- als de BSO-richtingen allochtone leerkrachten die er lesgeven. Wel moet even opgemerkt worden dat op basis van de afgenomen interviews moeilijk op deze deelvraag kan geantwoord worden. Ik kan alleen de vakgebieden waar de respondenten in lesgeven meedelen, maar dit geeft geen globaal antwoord op mijn deelvraag. De antwoorden die hier gevonden worden kunnen we dan ook niet veralgemenen en de deelvraag beantwoorden. We

krijgen op basis van deze antwoorden enkel een idee waar we de leerkrachten zoal kunnen terugvinden.

De directie van school 7 vertelde mij dat in hun school een aantal allochtone leerkrachten lesgeven, en velen van hen geven les in de technische vakken zoals mechanica, lassen en elektriciteit. Daarnaast was er een regent van Marokkaanse afkomst die technisch tekenen gaf. Als laatste is er ook een licentiaat Nederlands van Italiaanse afkomst werkzaam op school 7. Op deze school heb ik met een Griekse leerkracht gesproken die op school 7 het vak Elektriciteit geeft. Volgens de directie van school 7 vinden we meer allochtone leerkrachten terug in de technische richtingen omdat ze minder vaak verder studeren. In de plaats hiervan gaan zij na hun schoolloopbaan werken en gebruiken zij hun ervaring in de sector als basis voor het lesgeven en volgen zij een 'D-cursus'. In school 9 werkt sinds dit jaar een allochtone leerkracht van Turkse afkomst met open uren in de richting Haarzorg (BSO). Zij had ook voor islamleerkracht gestudeerd, maar aangezien school 9 een katholieke school is, kan ze dit vak hier niet geven. De leerkracht uit school 4 geeft les in Economie en Informatica als regent in zowel TSO- als BSO-richtingen.

In school 8 waren geen allochtone leerkrachten werkzaam, maar de directie deelde me wel mee dat in hun sollicitatiebestand toch leerkrachten van een andere etnische afkomst terug te vinden zijn. Bij de regenten was dit voornamelijk voor het vak Economie en Aardrijkskunde. De licentiaten vinden we eerder in vakken zoals LO, Nederlands, Engels en Biotechniek. Ook in scholen 11 en 12 zijn geen allochtone leerkrachten aanwezig momenteel. In het verleden zijn hier wel al allochtone leerkrachten in dienst geweest. In school 11 voor het vak Frans in de hogere cyclus en voor school 12 een regent Frans van Turkse afkomst en daarnaast een leerkracht Socio-economische Initiatie van Tunesische afkomst.

Op school 18 werkte volgende de directie twee allochtone leerkrachten. Ik had met één daarvan een interview gepland. Zij beantwoordde niet aan de definitie die ik vooraf gesteld had, want ze haar beide ouders zijn in België geboren. Zij had gestudeerd voor regentaat en geeft daarnaast les op de Katholieke Hogeschool Limburg. Tot dit jaar gaf op deze school nog een Turkse leerkracht les, maar zij was dit jaar van school veranderd. Zij gaf les in de lagere jaren van het secundair, dus gaat het om een regent. Mijn respondent wist niet precies welke school en had ook geen contactgegevens van haar. Spijtig genoeg heb ik haar dus niet meer kunnen interviewen.

4.4.4 Hoe rekruteren scholen leerkrachten en hoe solliciteren allochtone leerkrachten?

Op deze deelvraag zullen we in twee delen antwoorden. Eerst en vooral wordt de kant van de school bekeken, hoe de scholen allochtone leerkrachten gaan rekruteren. Daarna wordt de kant van de allochtone leerkrachten beschreven, hoe de leerkrachten precies op zoek gaan naar een baan in het onderwijs en hoe zij solliciteren.

a. Directie

Er zijn vier grote wegen waarlangs directies van secundaire scholen op zoek gaan naar nieuwe leerkrachten. Hierbij moet wel de opmerking gemaakt worden dat deze wegen verschillen wanneer men op zoek gaat naar een interim voor korte of voor lange termijn. Wanneer een school op zoek gaat naar een interim voor een korte periode, zullen ze minder hoge eisen stellen aan de sollicitant. Meestal zoekt men iemand die ofwel een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs bezit en die beschikbaar is gedurende de interim-periode. Als men voor een lange periode een interim nodig heeft, zal de directie een sollicitatiegesprek voeren met de mogelijke kandidaten.

De meest voorkomende procedure bij de secundaire scholen is die van de spontane sollicitaties. De meeste leerkrachten die op zoek zijn naar een baan in het onderwijs, sturen hun CV en motivatiebrief op naar de scholen van keuze. Deze brieven worden door de school bekeken en in een dossier bijgehouden. Dit geldt voor zowel school 4, 8, 11, 12 als 9. Zij vinden dit de normale procedure en hebben allen bij de personeelsadministratie een sollicitatiedatabank aangelegd via Excel of Acces. Als zij dan een interimaris nodig hebben voor een bepaald vak, kunnen zij op onderwijsniveau en per vak gaan zoeken in hun bestand of in de sollicitatiemappen. School 7 gaat iets anders te werk, namelijk zij maken eerst een profiel op van de leerkracht die zij zoeken. Op basis van dit profiel gaan ze dan op zoek naar mogelijke kandidaten. Voor de algemene vakken volgt er dan een gesprek met de directie, terwijl voor de technische vakken enkele proeven volgen voor een welbepaald vak. Om een leerkracht te vinden werken zij ook met sollicitatiemappen. In school 11 en 9 gaat men ook over tot een gesprek met de directie als het gaat om vervangingen op langere termijn. De directie van school 12 merkte op dat ze bijna nooit gesprekken doen met de leerkrachten, vaak omwille van tijdsgebrek. Daarnaast werken ze in school 11 met functioneringsgesprekken op het einde van een interim-periode van elke leerkracht. Zo kan het gebeuren dat een leerkracht waarvan de school minder tevreden was, terecht komt op een zwarte lijst. Deze lijst wordt dan ook onder de

scholengemeenschap verspreid. Op deze manier kan men moeilijkheden ondervinden bij het solliciteren in diezelfde scholengemeenschap.

Een tweede weg die de directies volgen, is deze van de scholengemeenschap. De directies van de scholen in een bepaalde scholengemeenschap verzamelen alle sollicitaties in mappen en bestanden zodat men ook in andere scholen kan navragen of zij nog een leerkracht op hun lijst hebben staan die eventueel beschikbaar is voor een vacature in hun school. Zo kunnen leerkrachten "uitgewisseld" worden tussen scholen en na een bepaalde vacature in school x naar een andere vacature in school y overgaan. De directie van scholen 7, 11 en 9 werken hier actief mee. Daarnaast werkt de directie van school 7 zelfs met een informeel netwerk van technische scholen in de omgeving om zo bepaalde vacatures in de technische vakken in te vullen. Bij deze vakken is ervaring zeer belangrijk volgens de directeur van school 7 en dit beaamt de directeur van school 9.

Een derde mogelijke weg is de VDAB-databank. Tijdens de interviews werd de VDAB-databank slechts door twee directies spontaan genoemd. In school 4 wordt de VDAB-databank zeker wel gebruikt. Volgens de directie kunnen hier heel wat leerkrachten gevonden worden. De directie van school 9 vindt de leerkrachtendatabank zeer goed, omdat in deze databank meer informatie beschikbaar is dan op de CV's die de leerkrachten naar de school sturen. De leerkrachten kunnen er aangeven hoeveel procent men beschikbaar is en voor welke periode. Daarnaast zorgt de overheid ervoor, samen met de VDAB, dat de bekwaamheidsbewijzen aangegeven worden per leerkracht. Volgens de directie van school 9 was er echter wel een nadeel aan de leerkrachtendatabank. Het is volgens hem een vraag of elke mogelijk beschikbare leerkracht zich heeft ingeschreven in de databank. Daarom maakt hij ook gebruik van de VDAB-diensten in de gemeente zelf. Hij contacteert het plaatselijk VDAB-kantoor en vraagt hen te zoeken naar geschikte kandidaten voor een bepaalde vacature. In de andere secundaire scholen wordt de leerkrachtendatabank van de VDAB niet actief gebruikt. Wanneer geen leerkracht gevonden wordt door middel van de vorige procedures, zal men als laatste wel in de databank gaan kijken. Dit geldt voor de directie van school 9 en 11. In school 7 wordt de databank enkel gebruikt om korte interim-opdrachten in te vullen. De directie van school 12 merkte op dat de databank die zij zelf hebben aangelegd groot genoeg is en dat ze dus de leerkrachtendatabank van de VDAB nog niet hebben moeten gebruiken voor het zoeken naar leerkrachten.

Als laatste zijn er nog een aantal wegen die door bepaalde directies gebruikt worden. De directie van school 4 gebruikt de contacten die zij hebben met de omliggende wijken. Zij proberen ook oud-leerlingen aan te spreken. Deze kanalen leveren echter niet altijd succes op. In school 8 gaat men

vaak op zoek naar leerkrachten die al lesgegeven hebben op de school. Deze zullen eerst gecontacteerd worden. Oud-leerlingen van de scholen krijgen hier geen voorkeursbehandeling. In school 12 en 4 wordt hier zeker rekening mee gehouden, maar de directie van school 9 zegt duidelijk dat hij kiest voor de leerkracht met de beste kwaliteiten. Hij zal er altijd voor zorgen dat wanneer hij een leerkracht in dienst neemt, deze een vereist bekwaamheidsbewijs bezit voor de vacature. Deze laatste stelling wordt bevestigd door de directie van school 11. We zouden hier kunnen denken dat dit bij alle scholen spontaan vernoemd zou worden, maar enkel in deze twee scholen duiden ze het belang van de diploma's zeer duidelijk aan.

- Belangrijke criteria

Er zijn een aantal belangrijke criteria die de scholen gebruiken bij het zoeken naar een leerkracht voor een bepaalde vacature. Zoals hierboven aangehaald zijn er een tweetal scholen die een vereist bekwaamheidsbewijs verwachten van hun leerkrachten. Dit is zeer belangrijk voor de vakinhoudelijke kennis. Daarnaast is het voor veel scholen van belang dat de leerkracht in de nabije omgeving van de school woont. Dit criterium was vooral in school 8 en 9 zeer belangrijk. De opmerking die de directie van school 9 hier bij had, was dat wanneer er geen leerkracht met een vereist diploma gevonden kan worden voor een bepaalde vacature, hij zijn zoekgebied wel zou uitbreiden buiten Limburg indien nodig. In school 12 is ervaring nog een extra criterium voor de technische en beroepsvakken. De directie van school 8 gaat ook kijken naar het verleden van de leerkracht. Wanneer men de leerkracht kent en deze een positieve evaluatie heeft gehad, zal die persoon meer kans hebben om aangenomen te worden voor een bepaalde vacature. Daarnaast kijkt de directie naar de buitenschoolse activiteiten van de leerkrachten. We kunnen dus concluderen dat er een heel aantal criteria meespelen bij het rekruteren van leerkrachten. Naarmate de interim een langere periode omvat, zal de directie meer criteria aanwenden om op zoek te gaan naar de best mogelijke leerkracht.

b. Leerkrachten

Ik heb in de secundaire scholen drie allochtone leerkrachten kunnen interviewen. Het interview met de vierde leerkracht is, zoals eerder vermeld, niet doorgegaan omdat zij niet voldeed aan de voorafgestelde definitie van allochtone leerkracht. Zij deelde deze mening en wilde niet meewerken aan mijn onderzoek als allochtone leerkracht.

De allochtone leerkracht uit school 4 heeft na zijn lerarenopleiding een aantal brieven verstuurd naar de scholen waar hij stage had gedaan. Daarnaast had hij zich ingeschreven in de leerkrachtendatabank van de VDAB. Hij zag dit eerder als een verplichting, maar de voorbije jaren krijgt hij nog regelmatig werkaanbiedingen via deze weg. In de secundaire school waar hij zelf naar school is geweest, heeft hij stage gelopen en een sollicitatiebrief naar verstuurd, maar dit had niets opgeleverd. Zijn huidige baan in het onderwijs heeft hij te danken aan zijn zus. Zij kent de directie van school 4 en had hen verteld dat haar broer afgestudeerd was als regentaat. Toen er zich een vacature voordeed, heeft de directie gevraagd of hij zijn CV wilde doorsturen en zo is hij beginnen lesgeven.

De leerkracht uit school 9 vertelde mij dat ze op aanraden van haar zus zich heeft ingeschreven in de leerkrachtendatabank van de VDAB en zich kandidaat heeft gesteld op de website van het gemeenschapsonderwijs. Aangezien ze na haar studies niet rechtstreeks in het onderwijs wilde stappen, heeft ze geen brieven verstuurd. Studenten in de lerarenopleiding moeten een aantal stages vervullen in het kader van hun opleiding. Vaak mogen deze stages niet in dezelfde school gebeuren. Zij had eerst gekozen voor haar oude secundaire school KTA1 in Genk, omdat ze hier ook islam kon geven. Als tweede stageplaats koos ze voor school 9, wat een katholieke school is. Nadat ze een aantal maanden buiten het onderwijs had gewerkt, werd ze door school 9 gecontacteerd en sindsdien geeft zij les op haar oude stageplaats.

Als laatste heb ik de leerkracht van school 12 gesproken. Wanneer hij pas afgestudeerd was, vroeg de directie van school 12 hem of hij wilde komen lesgeven. Maar na de lerarenopleiding wilde deze leerkracht ook niet rechtstreeks de stap naar het onderwijs maken. Hij wilde eerst ervaring opdoen en werken in de sector 'elektriciteit'. Na zijn jaar werkervaring, is hij weer gevraagd door de directie van school 12. Hij heeft dus niet echt moeten solliciteren in het onderwijs. We kunnen hier concluderen dat hij in dienst is genomen omdat hij oud-leerling van de school is geweest.

We zien duidelijk dat deze leerkrachten een andere weg afgelegd hebben. De ene leerkracht is ergens kunnen beginnen omdat hij oud-leerling was van de school, de andere omdat zij stage had gelopen in de school en de laatste via connecties.

4.4.5 Eventuele problemen of moeilijkheden door en voor allochtone leerkrachten?

Bij deze deelvraag gaan we op dezelfde manier tewerk als de vorige. We gaan eerst kijken of scholen eventueel problemen ondervinden bij of door het aannemen van allochtone leerkrachten. Daarna gaan we kijken of de allochtone leerkrachten zelf problemen ondervonden hebben bij het zoeken naar een baan in het onderwijs.

a. Directie

De directies van de secundaire scholen waren het er anoniem over eens dat er zich weinig allochtone leerkrachten aanbieden. Zowel bij de spontane sollicitatiebrieven die zij ontvangen als in de VDAB-leerkrachtendatabank, komen de directies van de secundaire scholen weinig tot geen allochtone leerkrachten tegen. De directies hadden direct een opmerking bij deze vraag rond eventuele problemen. Allochtone leerkrachten worden niet anders behandeld als autochtone leerkrachten. alle mogelijke kandidaten met de juiste kwalificaties komen in aanmerking voor een vacature. Zij moeten aan dezelfde criteria voldoen en voldoende capaciteiten bezitten. Wanneer een allochtone leerkracht aan deze criteria voldoet, zien de directies geen probleem in het aannemen van een allochtone leerkracht. Het belangrijkste is dat een leerkracht goed kan lesgeven en om kan gaan met de leerlingen. Ze zullen dus zeker niet negatief gediscrimineerd worden. In twee scholen vertelde de directie mij dat ze wel zouden denken aan positieve discriminatie. Als zich de mogelijkheid zou voordoen om een allochtone leerkracht aan te nemen, zouden ze zeker die kans met twee handen aannemen.

Als we verder gingen op de problemen die zich hadden voorgedaan in de scholen met allochtone leerkrachten, kwamen volgende moeilijkheden naar boven. Een belangrijk criterium dat scholen stellen aan leerkrachten is een goede beheersing van de Nederlandse taal, zowel schriftelijk als mondeling. Hier letten de directies niet alleen bij allochtone leerkrachten op, maar ook bij sommige autochtone leerkrachten merken de directies heel wat problemen. Naast de taal is de loyaliteit aan het opvoedingsproject van de school zeer belangrijk. Een school heeft een bepaalde visie over de opvoeding van jongeren en ze verwachten dat de leerkrachten hier volledig achter staan. De directies ondervinden dat dit een probleem kan opleveren bij het aannemen van allochtone leerkrachten. De geïnterviewde directies zijn allen directie van een katholieke school. Wanneer een leerkracht met een niet-katholieke godsdienst zich aanbiedt, moet deze zich ervan bewust zijn dat op een katholieke

school geen hoofddoek wordt toegelaten. Daarnaast mag de leerkracht geen manifeste meningen uiten tegen de katholieke godsdienst.

De directie van school 11 gaf ook aan dat allochtone leerkrachten vaak te laat komen en niet ordelijk zijn. De directie had geen positieve ervaring met allochtone leerkrachten en dit was voornamelijk te wijten aan de attitudes, het ordelijk zijn en te laat komen. Allochtone leerkrachten hebben volgens deze directie dan ook een andere mentaliteit op vlak van de opvoeding van jongeren. Deze mening is bij de andere directies niet aan bod gekomen. Zij hebben op dit vlak geen problemen ervaren.

Als laatste werd het probleem van de islamleerkrachten aangehaald door de directies. Zowel in school 9 als 12 werd hier spontaan gemeld dat dit wel eens problemen met zich mee heeft gebracht. Aangezien het hier over katholieke scholen gaat, is er volgens deze directies geen plaats voor een islamleerkracht binnen de school. Volgens de directie van school 9 zou het beter zijn als er ook islamleerkrachten in het katholieke onderwijs zouden werken, omdat ze op deze manier als school kunnen meewerken aan de integratie van allochtone leerlingen.

De conclusie die we hier kunnen maken is dat allochtone leerkrachten niet meteen voor moeilijkheden of problemen zorgen in secundaire scholen. Er zijn ook geen specifieke eisen die gesteld worden aan allochtone leerkrachten die verschillen van de eisen van autochtone leerkrachten. Als het gaat om een katholieke school, wordt van de allochtone leerkrachten verwacht dat zij loyaal zijn aan het opvoedingsproject van de school. Aangezien in het gemeenschapsonderwijs wel vaak een islamleerkracht werkzaam is, zou het hier interessant geweest zijn om een vergelijking te kunnen maken tussen de verschillende netten. De meerderheid van de allochtone leerkrachten zullen eerst in het gemeenschapsonderwijs een baan zoeken, alvorens naar het katholieke net over te stappen omwille van de andere godsdienst. Het zou een meerwaarde betekenen voor deze eindverhandeling als er ook een directie van het gemeenschapsonderwijs kon geïnterviewd worden.

b. Leerkrachten

De geïnterviewde leerkrachten hebben geen echte problemen gekend bij het solliciteren. De Griekse leerkracht uit school 7 kon na zijn studies en jaar werkervaring onmiddellijk beginnen lesgeven op zijn oude secundaire school. De Turkse leerkracht uit school 9 werd na haar studies gecontacteerd door haar stageschool. Ze gaf wel aan dat ze in het begin wat moest wennen aan het idee van les te geven op een katholieke school. Ze draagt normaal geen hoofddoek, maar ze vindt ook dat men als

leerkracht Haarzorg een voorbeeldfunctie heeft naar de leerlingen toe. Daarnaast heeft ze nog verteld over haar vriend die de boekhouding doet in een school in Lanaken. Hij heeft wel problemen en moeilijkheden ondervonden om werk te vinden en dit kwam vaak door zijn allochtone afkomst. De Turkse leerkracht uit school 4 heeft slechts één keer iets ondervonden wat volgens hem een vorm van discriminatie kon zijn. Nadat hij de lerarenopleiding had voltooid, was hij gaan solliciteren bij een school in Hasselt en dit samen met een klasgenote. Beide kregen de mededeling te vernemen wie de baan zou krijgen, als er een beslissing genomen is. Na een aantal dagen krijgt hij bericht van de klasgenote dat zij de baan gekregen heeft. Wanneer hij dan de school zelf contacteert voor meer informatie, zeggen ze hem dat ze iemand met ervaring aangenomen hebben. Aangezien hij samen met zijn klasgenote is afgestudeerd, kon zij niet over meer ervaring beschikken. Hij heeft dus het gevoel gehad dat hij gediscrimineerd is geweest op deze school. Op school 4 waar hij momenteel lesgeeft, hebben zich nooit problemen voorgedaan. Hij vertelde wel over een incident dat zich had voorgedaan een aantal maanden geleden. Een autochtone leerling had een scheldwoord tegen hem gebruikt, namelijk 'vuile Turk'. De ouders van die leerling hebben hem dan diezelfde avond nog gecontacteerd voor zich te excuseren. De Turkse leerkracht zelf heeft hier weinig problemen mee en opmerkingen of racisme storen hem niet. Hij begrijpt wel dat niet alle allochtone leerkrachten op deze manier kunnen omgaan met dergelijke incidenten.

We kunnen concluderen voor de allochtone leerkrachten dat er zich op gebied van solliciteren en lesgeven niet veel problemen voordoen. Het kan voorkomen dat een allochtone leerkracht problemen ondervindt, maar dit zal dan niet direct een gevolg zijn van hun andere etnische afkomst. Natuurlijk stellen zich hier weer de eisen van het juiste diploma, de goede beheersing van de Nederlandse taal en de loyaliteit aan het opvoedingsproject.

- Kleurrijk onderwijs Limburg

De leerkracht uit school 4 heeft deze deelvraag over moeilijkheden bij solliciteren, de werkgroep Kleurrijk Onderwijs Limburg aangehaald. Hij is van mening dat dit initiatief niet correct is. Men gaat er bij deze werkgroep vanuit dat allochtone leerkrachten problemen gaan ondervinden bij het solliciteren en via deze werkgroep willen ze dat opvangen. Zijn mening hierover is dat wanneer een allochtone leerkracht zijn diploma krijgt als regent of licentiaat, deze ook in staat moet zijn om zelf te solliciteren. Autochtone leerkrachten ondervinden ook moeilijkheden tijdens het solliciteren en bij het vinden van een baan in het onderwijs. Hij vindt het initiatief goed voor de leerkrachten die echt moeilijkheden ondervinden, maar men hen niet 'positief mogen discrimineren'. Een werkgroep voor allochtone leerlingen rond motivatie en studeren zou een beter initiatief vormen.

4.4.6 Eventuele meerwaarde van allochtone leerkrachten?

We hebben al besproken dat er weinig allochtone leerkrachten te vinden zijn in het secundaire onderwijs. Wanneer de directie ze dan toch vindt, doen er zich niet echt problemen voor bij het rekruteren afgezien van de godsdienst en misschien de mindere taalvaardigheid. Als laatste ben ik dan nagegaan bij de directies of de allochtone leerkrachten een meerwaarde kunnen betekenen. Ik heb getracht na te gaan voor wie dit het geval kan zijn en welke ervaringen de directies hiermee hebben. Als allochtone leerkrachten een meerwaarde betekenen, gaan directies dan ook specifiek op zoek naar allochtone leerkrachten om deze reden? Daarna ga ik na of de allochtone leerkrachten ervaren dat zij voor bepaalde personen een meerwaarde kunnen betekenen.

Bij de vraag naar meerwaarde kwamen een aantal groepen aan bod. De antwoorden op deze deelvraag zijn dan ook ingedeeld op basis van deze groepen, namelijk leerlingen, ouders en andere leerkrachten. Eerst zullen de meningen van de directies weergegeven worden.

a. Directie

De directie van school 7 beantwoordde mijn vraag met een belangrijke opmerking, namelijk dat alle leerkrachten, ongeacht hun etnische afkomst, een meerwaarde betekenen voor de school. Ik heb mijn vraag dan ook wat moeten specificeren naar allochtone leerkrachten toe: 'Kunnen allochtone leerkrachten een meerwaarde betekenen door hun andere etnische herkomst?'. Deze vraag werd duidelijk beter ontvangen bij de directies. De directie van school 7 merkte hier op dat die meerwaarde sterk afhankelijk is van de leerkracht zelf. Zo kan volgens de directie een bepaalde allochtone leerkracht wel een meerwaarde betekenen voor de school, terwijl een andere allochtone leerkracht geen meerwaarde betekent.

- Leerlingen

"Allochtone leerkrachten zouden een meerwaarde kunnen betekenen voor de leerlingen op de school." De meeste directies gebruikten hier het woord voorbeeldfunctie om de meerwaarde aan te geven. Allochtone leerkrachten kunnen naar de leerlingen toe een voorbeeldfunctie of rolmodel uitoefenen. Voor allochtone leerlingen is het immers zeer belangrijk dat zij duidelijk kunnen zien dat allochtonen iets kunnen bereiken in de Vlaamse samenleving. Allochtone leerkrachten kunnen de

allochtone leerlingen motiveren om te studeren, zo worden zij beter begeleid en krijgen meer kansen om door te stromen naar het hoger onderwijs.

Volgens de directie van school 4 is deze voorbeeldfunctie van kapitaal belang. De Turkse leerkracht neemt de voorbeeldfunctie op zich en de directie ziet duidelijk de invloed hiervan. Voor allochtone leerlingen is een rolmodel zeer belangrijk en dus gaat de directie ook in de omgeving op zoek naar allochtonen die een bepaalde meerwaarde betekenen voor de omgeving. Hij laat deze persoon dan spreken in de omgeving of op school om verder studeren aan te moedigen. De directie merkte echter dat allochtone leerlingen niet anders omgaan met de allochtone leerkracht dan de autochtone leerkrachten. Op school 12 is de allochtone leerkracht in de richting Haarzorg van zeer groot belang volgens de directie. De meisjes in de klas kijken op naar de leerkracht en zij vervult duidelijk de voorbeeldfunctie. De directie van school 11, 7 en 9 zijn het eens met de stelling van de voorbeeldfiguur en de directie van school 11 voegt hier nog aan toe dat op deze manier er gewerkt kan worden tegen racisme bij autochtone leerlingen. De directie denkt dat op deze manier autochtone leerlingen leren omgaan met multiculturalisme in de samenleving. De allochtone leerkracht kan dus voor zowel allochtone als autochtone leerlingen een meerwaarde betekenen.

Maar niet alle directies denken hier hetzelfde over. De directies van school 7 en 8 denken dat een allochtone leerkracht niet echt een meerwaarde kan betekenen voor de leerlingen. Volgens de directie van school 7 is er nood aan diversiteit op school, maar van een meerwaarde is ze niet overtuigd. Dat de allochtone leerkracht een voorbeeldfiguur of rolmodel is voor allochtone leerlingen is volgens de directie wel het geval. In school 8 zegt de directie dat allochtone leerkrachten geen meerwaarde kunnen betekenen. Allochtone leerkrachten aannemen voor de allochtone leerlingen vinden zij geen goed idee want allochtone leerlingen moeten niet anders behandeld worden dan autochtone leerlingen. De directie zag het in dienst nemen van een allochtone leerkracht als het aangener maken van de schoolloopbaan van de allochtone leerlingen.

- Jojo-project

De directie in school 9 vermeldde bij deze vraag het Jojo-project. Dit is een project van de overheid om ervoor te zorgen dat in bedrijven en non-profitorganisaties een aantal laaggeschoolden tewerkgesteld worden. De school werkt mee aan dit project omdat de directie erin geloofd dat ook in het onderwijs laaggeschoolden een kans moeten krijgen. Voor de invulling van dit project gaat de directie wel specifiek op zoek naar iemand met een andere etnische herkomst. De school opteert

voor een ervaringsdeskundige interculturele bemiddelaar. Bij de leerkrachten passen ze deze gedachtegang spijtig genoeg niet toe.

- Leerkrachten

“Allochtone leerkrachten zouden een meerwaarde kunnen betekenen voor de andere leerkrachten en de school in zijn geheel.” Sommige directieleden waren van mening dat allochtone leerkrachten zeer zeker een meerwaarde kunnen betekenen voor andere leerkrachten en dat het lerarenkorps een afspiegeling zou moeten zijn van de samenleving. Wanneer we leven in een multiculturele samenleving en de leerlingenpopulatie multicultureel is, zou ook het lerarenkorpsen weerspiegeling moeten zijn volgens de directie van school 4 en 7. Ook de directie van school 11 sloot zich bij deze mening aan. De directie van school 4 denkt dat zachte vormen van racisme weggewerkt zouden kunnen worden, omdat leerkrachten zo leren omgaan met multiculturalisme op het werk. Vaak heeft deze vorm van racisme te maken met het niet begrijpen of vertrouwd zijn met de cultuur van de allochtone leerkracht en op deze manier zou de drempel tussen beide culturen verlaagd kunnen worden. De directie van school 11 sluit zich bij deze mening aan. De allochtone leerkracht kan bepaalde aspecten van hun cultuur uitleggen aan leerkrachten zodat zij de leerlingen beter leren begrijpen. Op school 11 bieden ze één keer per jaar een gezond ontbijt aan de kinderen aan. Ze is er zich van bewust dat in de allochtone gemeenschap waarschijnlijk andere gebruiken en voedingsmiddelen gebruikt worden. De directie zou graag voor de allochtone leerlingen een aangepast ontbijt voorzien met behulp van een allochtone leerkracht. Dit is niet alleen beter voor de allochtone leerlingen maar ook voor de autochtone leerlingen. Zo leren de kinderen omgaan met aspecten van hun cultuur en kunnen ze elkaar beter proberen te begrijpen.

De directie in school 7 is niet overtuigd van de meerwaarde van allochtone leerkrachten naar andere leerkrachten toe. Volgens de directie heeft elke leerkracht een evenwaardige meerwaarde. Bij het aanhalen van het cultuurverschil, denkt de directie dat allochtone leerkrachten wel tips zouden kunnen geven aan andere leerkrachten met betrekking tot hun cultuur en omgang. De directie van school 9 deelt deze mening en kan bij het woord meerwaarde alleen denken aan het oplossen van hindernissen in taal. Wanneer er zich problemen zouden voordoen, kan de allochtone leerkracht optreden om eventuele misverstanden te vermijden. De directie in school 12 gaf geen sluitend antwoord op deze vraag. De allochtone leerkracht op de school werkt volgens haar goed en wordt geaccepteerd door de andere leerkrachten. Ze was niet overtuigd van een eventuele meerwaarde.

- Ouders

“Allochtone leerkrachten kunnen een meerwaarde betekenen voor ouders, zeker de allochtone ouders.” Volgens de directie van school 4 zouden allochtone leerkrachten op school ervoor kunnen zorgen dat allochtone ouders zich meer gewaardeerd voelen in de samenleving, want vaak voelen ze zich tweederangsburgers. Door het aanwerven van allochtone leerkrachten, merken de ouders dat ook aan hen gedacht wordt op school en zo kan het gevoel van zelfwaarde bij allochtone ouders gestimuleerd worden. Het contact met en de ouderbetrokkenheid van allochtone ouders zou op deze manier verbeterd kunnen worden. De mening van directie van school 4 wordt niet door de andere directies gesteund. De directies denken wel dat een allochtone leerkracht zou kunnen helpen bij het tolken tijdens ouderavonden en eventueel het oplossen van misverstanden. Volgens de andere directies is zelfs tolken niet meer noodzakelijk. De allochtone ouders brengen zelf iemand mee die voor hen kan tolken. Daarnaast doen een aantal scholen beroep op een tolk van de gemeente of via het Centrum van Leerlingenbegeleiding.

De directies zijn het er echter wel over eens dat allochtone leerkrachten een meerwaarde kunnen betekenen voor autochtone ouders. Het leert de ouders omgaan met diversiteit. De meesten wonen in de mijn gemeenten, in een multiculturele omgeving en hun kinderen gaan naar school met allochtone leerlingen. De ouders zouden volgens de directies met de allochtone ouders overweg moeten kunnen en elkaar leren begrijpen. Er zijn echter nog steeds autochtone ouders die vrezen dat de kwaliteit van het onderwijs daalt naarmate er meer allochtone leerlingen op de school aanwezig zijn. De directie van school 4 merkt ook dat autochtone ouders zich vragen stellen bij de kwaliteit van het onderwijs wanneer er een allochtone leerkracht lesgeeft aan hun kinderen. Als de kwaliteit van het onderwijs gegarandeerd wordt aan hen, zijn er meestal geen verdere problemen. Autochtone ouders van leerlingen in ASO-richtingen hebben meer moeilijkheden met een allochtone leerkracht, omdat ze vrezen voor de taalvaardigheid van de allochtone leerkracht. De directie van school 11 vreest daarnaast ook dat autochtone ouders minder krediet geven aan allochtone leerkrachten. De ouders worden meer kritisch en verwachten meer van de allochtone leerkrachten.

Als conclusie kunnen we hier stellen dat niet alle directies een meerwaarde zien in een allochtone leerkracht. Ze erkennen allemaal dat een allochtone leerkracht op bepaalde gebieden zou kunnen helpen, bijvoorbeeld bij het tolken. Een aantal van hen zien in dat een allochtone leerkracht voor zowel leerlingen, andere leerkrachten als ouders een meerwaarde kan betekenen. Dit kan gaan van het leren omgaan met diversiteit voor leerkrachten en ouders tot een voorbeeldfunctie naar de

leerlingen toe. De directies die vinden dat een allochtone leerkracht een meerwaarde betekent, zouden zij ook precies omwille van die meerwaarde op zoek gaan naar een allochtone leerkracht?

Dit bleek voor de meerderheid van de directies een moeilijke vraag. De directies van scholen 4 en 11 zouden graag meer allochtone leerkrachten in dienst nemen. In school 4 zijn ze op zoek gegaan naar allochtone leerkrachten via contacten in de gemeente zelf. Daarnaast hebben ze oud-leerlingen met een andere etnische herkomst gecontacteerd. Beide zoektochten leverden geen resultaten op. De grootste reden voor het lage aantal allochtone leerkrachten is volgens de directie te wijten aan het feit dat het beroep van leerkracht geen hoog aanzien geniet binnen de Turkse en Marokkaanse gemeenschap. In school 11 is men ook op zoek naar een allochtone leerkracht. Als er zich in school 11 een allochtone leerkracht zou aanbieden, wil de directie deze leerkracht onmiddellijk in dienst nemen. Ze zijn er van overtuigd dat zij zeer zeker een meerwaarde kunnen betekenen. Volgens de directie hoort het lerarenkorps een realistische afspiegeling te zijn van de samenleving en de directe omgeving. De directie vreest echter voor slechte ervaringen met allochtone leerkrachten en dat dit een negatief gevolg zal hebben voor het aanwerven van allochtone leerkrachten binnen de school. De andere scholen, die niet overtuigd waren van de meerwaarde van allochtone leerkrachten, reageerden minder positief. Zij maken geen specifiek onderscheid tussen allochtone en autochtone leerkrachten en gaan niet specifiek op zoek naar een allochtone leerkracht.

b. Leerkrachten

Volgens sommige directies kan een allochtone leerkracht, en dan voornamelijk een leerkracht van Turkse afkomst, een meerwaarde betekenen voor de school, leerlingen, ouders en andere leerkrachten. Ervaren de allochtone leerkrachten dat zij op bepaalde gebieden een meerwaarde kunnen betekenen voor deze groepen?

- Leerlingen

De Turkse leerkracht in school 4 denk een meerwaarde te betekenen voor de allochtone leerlingen op school. Hij merkt dat hij een soort van voorbeeldfunctie vervult naar de allochtone leerlingen toe. De leerlingen kijken naar hem op en willen zijn voorbeeld volgen. Ze tonen veel respect, ze luisteren in de klas en doen hard hun best, want ze hebben schrik dat ze de leerkracht, met wie ze hun afkomst delen, zouden teleurstellen. Daarnaast praten de allochtone leerlingen in zijn les minder snel Turks. De leerlingen weten dat ze alleen Nederlands mogen praten in de klas, en ze maken kans dat

de leerkracht hen verstaat. Wanneer de leerlingen toch onderling Turks praten, moeten ze een opstel schrijven over de reden van het Turks spreken. Een leerling had hier opgemerkt dat zij straf krijgt wanneer ze Turks spreekt, terwijl sommige autochtone leerlingen enkel een waarschuwing krijgen bij het gebruiken van scheldwoorden. De Turkse leerkracht heeft hier ingezien dat men steeds rechtvaardig moet blijven in alle situaties. Volgens de Turkse leerkracht vinden leerlingen, zowel autochtoon als allochtoon, het toch vreemd om les te krijgen van een allochtone leerkracht.

In school 9 voelt de Turkse leerkracht dat ze een voorbeeld is voor haar leerlingen, vooral voor de Turkse leerlingen. De leerlingen zijn geïnteresseerd in verder studeren en stellen de allochtone leerkracht regelmatig vragen over haar lerarenopleiding. De Turkse leerkracht tracht dan ook hen aan te sporen om goed te studeren en niet te stoppen na hun 7^e jaar BSO Haarzorg. In haar klassen stoot ze echter op een probleem bij de Turkse meisjes. In de klas spreken ze vaak Turks onderling en de taalvaardigheid van de leerlingen is niet goed genoeg. Vele meisjes kunnen zich niet in het Nederlands uitdrukken. Daarom moedigt ze haar leerlingen aan om regelmatig naar Nederlandstalige programma's te kijken voor het verbeteren van hun Nederlandse taalvaardigheid.

De Turkse leerkrachten dachten dus zeker voor de leerlingen een meerwaarde te kunnen betekenen maar de Griekse leerkracht uit school 7 deelt deze mening niet. Hij zou een meerwaarde kunnen betekenen voor leerlingen van Griekse afkomst wanneer deze moeilijkheden ondervindt op school en hij de ouders beter kan uitleggen wat er aan de hand is. Voor de Turkse leerlingen zou een Turkse leerkracht wel een meerwaarde kunnen betekenen, vooral op vlak van studiemotivatie en taalvaardigheid. Zelf probeert de Griekse leerkracht leerlingen te motiveren om beter Nederlands te praten en schrijven, maar hij merkt dat dit een moeilijke opdracht is.

- Leerkrachten

Op school 4 merkt de Turkse leerkracht dat de andere leerkrachten het aangenaam vinden dat hij lesgeeft op de school. Hij staat andere leerkrachten bij probleemgevallen met allochtone leerlingen bij of helpt bij het opstellen van Turkse documenten. Wanneer een andere leerkracht zijn hulp inroept, staat hij voor hen klaar en praat in naam van de andere leerkracht met de allochtone ouders. Vorig jaar heeft hij de leerkrachten en directie uitgenodigd op zijn trouwfeest om hen zo te doen kennismaken met de Turkse cultuur. Dit heeft meerdere leerkrachten de cultuur doen begrijpen en zij staan nu meer open voor de Turkse cultuur.

De Turkse leerkracht in school 9 denkt dat ze, buiten vertalen naar ouders en leerlingen toe, geen echte meerwaarde betekent voor andere leerkrachten. De Griekse leerkracht uit school 7 helpt de

andere leerkrachten wanneer het gaat over een leerling uit de Griekse gemeenschap, maar een echte meerwaarde denkt hij niet te betekenen voor de andere leerkrachten.

- Ouders

De Turkse leerkrachten uit school 4 en 9 vinden dat ze een meerwaarde betekenen voor de allochtone ouders. De Turkse leerkrachten merken bij oudercontacten dat de Turkse ouders de aanwezigheid van de Turkse leerkrachten zeker appreciëren. De ouderbetrokkenheid bij allochtone ouders ligt relatief laag en op deze manier denken zij de drempel naar de school toe te verlagen. De ouders voelen zich geapprecieerd en kunnen via de allochtone leerkracht meer te weten komen over de school en hun kind als leerling. Hiervoor zijn de meeste allochtone ouders zeer dankbaar. Een opmerking die de Turkse leerkracht uit school 4 wel maakt, is dat de meeste allochtone ouders de Nederlandse taal nog niet voldoende beheersen. De ouders zouden meer inspanningen moeten leveren om Nederlands te leren. “Als men zo gaat redeneren, hebben we binnenkort een Italiaanse leerkracht voor de Italiaanse ouders nodig en een Marokkaanse leerkracht voor de Marokkaanse ouders.”⁷ Het is opvallend dat vooral bij de Turkse gemeenschap een grote taalachterstand is. Hier zou dringend aan gewerkt moeten worden. De Turkse leerkracht van school 9 was het hier volledig mee eens. Zij probeert ook bij oudercontacten aanwezig te zijn en eventueel in als tolk op te treden. De Griekse leerkracht ervaart de lage ouderbetrokkenheid bij allochtone leerlingen nog steeds als probleem. Hij spoort daarom allochtone ouders aanwezig te zijn bij oudercontacten, ongeacht de taal die ze spreken. Veel Turkse en Marokkaanse ouders kennen immers niet voldoende Nederlands om met de leerkrachten op het oudercontact te gaan spreken. “Waarom zouden ze naar de school komen om te praten, als ze toch niet verstaan wat je te zeggen hebt?”⁸

Zoals bij de directies kunnen we concluderen dat niet alle allochtone leerkrachten vinden dat ze een meerwaarde betekenen. Aangezien in de mijn gemeenten een grote Turkse gemeenschap leeft, betekenen de Turkse leerkrachten eerder een meerwaarde voor zowel de ouders, de leerkrachten als de leerlingen. De Turkse leerkrachten merken dat ze een voorbeeldfunctie hebben en proberen de leerlingen te motiveren. Ze leren andere leerkrachten omgaan met diversiteit en andere culturen, maar helpen hen ook in geval van probleemsituaties of taaldrempels. Naar de ouders toe is volgens hen de grootste meerwaarde merkbaar. De ouders appreciëren de moeite die zij voor hen doen en kunnen via de Turkse leerkracht op een voor hen verstaanbare manier geïnformeerd worden over hun kinderen en de school.

⁷ Citaat van de Turkse leerkracht uit school 4

⁸ Citaat van de Griekse leerkracht uit school 7

4.4.7 Bespreking lager onderwijs

De bespreking van het lager onderwijs staat in een aparte paragraaf omdat hier, zoals eerder vermeld, weinig respons was op de vraag naar interviews. Ik zal hier per deelvraag een aantal bemerkingen geven die voor het lager onderwijs opgaan. De meeste antwoorden op de deelvragen komen overeen met de antwoorden uit de interviews van het secundair onderwijs. De opdeling leerkracht ten opzichte van directie zal bij de deelvragen zelf gemaakt worden.

a) Hoe solliciteren allochtone leerkrachten en hoe rekruteren lagere scholen leerkrachten?

De directies van de lagere scholen 1, 38 en 50 gebruiken allen dezelfde procedure bij het rekruteren van leerkrachten. Ze hebben een soort van sollicitatiebestand aangemaakt waarin alle brieven van de spontane sollicitaties worden bewaard. Wanneer niemand uit de mappen beschikbaar is, gaat men in de scholengemeenschap rondvragen. Als iemand in de scholengemeenschap beschikbaar is, zal deze persoon voorrang krijgen. Zoals de directies van de secundaire scholen, hechten de directies van de lagere scholen ook veel belang aan positieve ervaringen en goede referenties. De directie van lagere school 1 rekruteert liefst pas afgestudeerden van de lerarenopleiding. Ze contacteren hiervoor de hogescholen met de vraag naar een lijst van de afgestudeerden. In school 50 wordt deze procedure ook gebruikt. Zij gaan zelfs de mening van de docenten over de studenten vragen. Als laatste kijken de directies regelmatig in de leerkrachtendatabank van de VDAB. De directies van lagere scholen gebruiken dus meer actief deze databank dan de secundaire scholen. In school 1 gaat men eerst de lijst van afgestudeerden bekijken, alvorens in de databank te zoeken. We kunnen concluderen dat in lagere scholen dezelfde procedures gebruikt worden om vacatures op te vullen. Daarnaast gebruiken zijn ook lijsten van afgestudeerden van de lerarenopleiding. Deze procedure werd niet expliciet vermeld door de directies van de secundaire scholen.

De allochtone leerkracht uit school 1 heeft vijf sollicitatiebrieven verstuurd na het afstuderen van de lerarenopleiding, voornamelijk naar haar stageplaatsen. Op één van deze stageplaatsen in Heusden is ze dan aangenomen. Vroeger werd er nog gewerkt met de vervangingspool. Wanneer een leerkracht terug beschikbaar is, kwam deze in de vervangingspool terecht en had men zo meer kans om gecontacteerd te worden voor een volgende interim. Door dit systeem heeft ze zowel in Hasselt als Houthalen en Herk-de-Stad gewerkt. Haar ankerschool in het systeem was school 1, waar ze momenteel lesgeeft. Naast het versturen van sollicitatiebrieven had ze zich ingeschreven in de

leerkrachtendatabank van de VDAB. We merken bij het solliciteren naar een baan in het onderwijs geen specifieke verschillen op tussen de leerkracht van het lager en secundair onderwijs.

- Belangrijke criteria

De criteria die de lagere scholen gebruiken verschillen niet van de criteria die secundaire scholen stellen aan hun leerkrachten. De leerkrachten moeten de Nederlandse taal zeer goed beheersen en vrouwelijke allochtone leerkrachten mogen geen hoofddoek dragen in de katholieke lagere scholen. In school 38 wordt naast deze criteria belang gehecht aan de studies, het onderwerp van het eindwerk en welke hobby's dat de leerkracht heeft.

b) Eventuele problemen of moeilijkheden voor en door allochtone leerkrachten?

De directie van school 38 had een aantal bemerkingen bij het aannemen van allochtone leerkrachten. De leerlingenpopulatie van de school bestaat momenteel voor 50 procent uit allochtone leerlingen en deze verhouding zou de directie graag behouden. De laatste jaren merkt de directie echter dat meer en meer autochtone ouders hun kinderen naar een andere school laten gaan, want ze vrezen dat school 38 een zwarte school gaat worden in de loop der tijd. De directie is er van overtuigd dat een allochtone leerkracht de autochtone ouders een extra reden zal geven om hun kind uit school 38 te halen. Daarnaast verwijten vele autochtone ouders dat de kwaliteit van het onderwijs daalt bij een stijgend aantal allochtone leerlingen. De directie vreest dat een allochtone leerkracht in de school de autochtone ouders nog meer zal doen twijfelen aan de kwaliteit van het onderwijs op de school. Om ervoor te zorgen dat de allochtone ouders minder kiezen voor de school, heeft de directie acht jaar geleden beslist om de islamleerkracht uit het aanbod weg te laten. De directie moet momenteel hard vechten tegen druk en kritiek van de autochtone ouders. Omwille van deze reden heeft de directie een marketingplan voor de school uitgewerkt. Ze werken rond het thema 'Brede school' en meer specifiek aan de profilering van de school om zo aan de autochtone gemeenschap duidelijk te maken wat zij allemaal doen en waar zij voor werken in hun opvoedingsproject. Ze willen hier de autochtone ouders mee overtuigen van de kwaliteit van hun onderwijs op de school. We hebben hier dus toch een school gevonden die aan scholenmarketing doet, zoals eerder al besproken in hoofdstuk 3 van de literatuurstudie. Volgens de directie van school 38 is dit een nieuw fenomeen in het onderwijs, maar beginnen meerdere scholen ook rond dit thema van marketing te werken.

De directie van school 50 ziet slechts één probleem bij het aanwerven van allochtone leerkrachten. Deze leerkrachten kunnen op een lagere school geen katholieke godsdienst geven en in de meerderheid van de scholen geven alle leerkrachten godsdienst aan hun eigen klas. Hier zou zich een probleem voordoen van organisatie, want er zou ofwel een andere leerkracht de uren godsdienst van de islamitische leerkracht moeten overnemen ofwel een extra leerkracht aangeworven moeten worden voor enkel de godsdienstlessen te verzorgen. Op deze katholieke school is wel een islamleerkracht aanwezig en zij ervaren, net zoals in school 38, dat er hierdoor meer allochtone leerlingen naar de school komen. De islamleerkracht op zich heeft nooit voor problemen gezorgd. De directie van school 50 heeft, net als de directie van school 38, schrik dat zijn school zwart zou worden in de toekomst. De directie is er namelijk van overtuigd dat de leerlingenpopulatie de omliggende omgeving realistisch moet weerspiegelen. De kinderen zouden zowel op school als daarbuiten eenzelfde mengeling van culturen moeten tegenkomen.

In school 1 hebben ze geen problemen ervaren met allochtone leerkrachten. De school is sinds een aantal jaren een zwarte school met 99 procent allochtone leerlingen. Volgens de directie heeft de komst van de 'Turkse juf' hieraan meegewerkt. Voor de meerderheid van de autochtone ouders bleek er echter een drempel ontstaan om hun kind in te schrijven bij een 'Turkse juf'. De andere leerkrachten hebben zich moeten aanpassen, maar momenteel vormt het lerarenkorps een hecht team. Bij deze school moeten we even opmerken dat het gaat om een school van het gemeenschapsonderwijs en aangezien de meerderheid van de leerlingen van allochtone afkomst zijn, wordt er voornamelijk islam onderricht.

We kunnen voor de lagere scholen concluderen dat er een verschil is tussen de katholieke en gemeenschapsscholen. Voor katholieke scholen zijn er problemen rond het inplannen van de uren godsdienst die de leerlingen krijgen. Op een gemeenschapsschool zijn beide godsdiensten beschikbaar en doen er op dit gebied zich geen problemen voor.

De Turkse leerkracht van school 1 heeft bij het solliciteren en lesgeven nooit problemen ondervonden. Het onderwijs is een sociale en publieke sector en volgens haar hoort racisme en discriminatie hier zeker niet thuis. Tijdens haar stages en eerdere werkervaringen heeft ze altijd positieve commentaar gekregen, vooral op haar taalvaardigheid. Een allochtone leerkracht moet zich sociaal opstellen, anders gaat men zich geïsoleerd voelen als allochtone leerkracht. Tijdens haar eerste stage heeft ze echter wel een negatieve ervaring gehad met haar stagebegeleidster. Het ging hier eerder over een persoonlijke mening van die begeleidster ten opzichte van haar als allochtone leerkracht.

c) Eventuele meerwaarde van allochtone leerkrachten

Aangezien in school 1 99 procent van de leerlingen van allochtone afkomst is, betekent volgens de directie de Turkse leerkracht een enorme meerwaarde voor de school. De leerlingen worden beter opgevangen en begeleid, want de allochtone leerkracht kent de cultuur van de leerlingen en kan beter inspelen op problemen of conflicten. De leerlingen hebben daarnaast ook nood aan een moederfiguur en voor allochtone leerlingen is dan een allochtone leerkracht realistischer. De directie van school 38 is het hier mee eens. Een allochtone leerkracht zou ervoor kunnen zorgen dat de allochtone leerlingen op de school zich gewaardeerd en erkend voelen. Ze kunnen zich ook optrekken aan een persoon uit hun eigen cultuur. Volgens de directie van school 50 betekent een allochtone leerkracht wel een meerwaarde voor de leerlingen, maar op welke manier dit zou kunnen zijn is voor hem moeilijk in te schatten. Naast een meerwaarde voor de leerlingen, is volgens de directie van school 1 de allochtone leerkracht zeker een meerwaarde voor de ouders. De directie denkt hier vooral aan hulp bij oudercontacten bij ouders die de Nederlandse taal niet machtig zijn. Voor de directie van school 38 kan een allochtone leerkracht een meerwaarde betekenen, op die manier dat allochtone ouders zich meer gewaardeerd voelen. Het betekent dan eerder een meerwaarde op gebied van ouderbetrokkenheid en diversiteit. Deze mening wordt gedeeld door de directie van school 50. Of een allochtone leerkracht een meerwaarde kan betekenen voor autochtone ouders is volgens de directies niet direct zichtbaar. Volgens de directie van school 38 zou de allochtone leerkracht ervoor kunnen zorgen dat autochtone ouders leren omgaan met andere culturen en hen dan ook beter leren begrijpen. Op de vraag naar de meerwaarde naar andere leerkrachten toe antwoordden de directies van de lagere scholen op gelijke wijze dan deze van de secundaire scholen. Andere leerkrachten kunnen leren van een allochtone leerkracht op gebied van cultuur en omgang met allochtone leerlingen. De leerkrachten leren zo toleranter te zijn naar andere culturen toe volgens de directie van school 1. De directies van de lagere scholen zien duidelijk een meerwaarde in allochtone leerkracht en dit voor diverse groepen, maar voornamelijk voor de allochtone leerlingen als moederfiguur.

De Turkse leerkracht uit school 1 vindt dat zij een grote meerwaarde betekent voor de school. Ze kent de Turkse taal en dit werkt drempelverlagend voor de allochtone ouders. Ze begeleidt de ouders en geeft hen informatie over het schoolsysteem. Daarnaast heeft ze een bemiddelende functie bij problemen met leerlingen, bijvoorbeeld bij emotionele problemen of pestgedrag. Niet alleen kan zij alles duidelijk uitleggen aan de ouders, eventueel in het Turks, maar ook aan de allochtone leerlingen. Daarnaast heeft ze het gevoel dat ze een voorbeeldfunctie heeft naar de Turkse leerlingen

toe. Naar de andere leerkrachten toe betekent ze ook een meerwaarde, want ze kan hen helpen bij problemen, conflicten en vragen. De leerkrachten zien haar als een brugfiguur en vragen hulp indien nodig. We zien hier dat, zoals de andere Turkse leerkrachten, deze allochtone leerkracht merkt dat ze een meerwaarde betekent op de school voor allerlei groepen.

Ook bij de directies van de lagere scholen zijn we nagegaan of men al dan niet een allochtone leerkracht zou aannemen omwille van de eventuele meerwaarde. De directie van school 38 weet dit niet zeker. De druk van de autochtone ouders is voor haar groter dan de meerwaarde van de allochtone leerkracht en om deze reden zou ze dus niet specifiek op zoek gaan naar een allochtone leerkracht. In school 50 zou men zeker wel een allochtone leerkracht willen aannemen indien het probleem van de godsdienstlessen in eigen klas opgelost zou kunnen worden. In school 1 werken twee allochtone leerkrachten en dit is volgens de directies een zeer goede beslissing geweest. Omwille van de grote meerwaarde van de allochtone leerkrachten, zouden ze graag nog extra allochtone leerkrachten in dienst nemen. In de lagere scholen is het duidelijk dat de directies eerder geneigd zijn om een allochtone leerkracht aan te nemen. Zij zien dat de meerwaarde er is en om deze reden zouden ze allochtone leerkrachten in dienst willen nemen. Op de secundaire scholen was deze tendens niet merkbaar. Men gaat hier enkel op zoek naar leerkrachten met het vereiste diploma en eventueel goede referenties en ervaringen.

Deel 5: Conclusies

Uit de formulering van het praktijkprobleem, de literatuurstudie en de interviews van bevoorrechte getuigen, kunnen heel wat conclusies getrokken worden. De interviews zijn zowel met directies van lagere als secundaire scholen als met allochtone leerkrachten van lagere en secundaire scholen doorgegaan.

In het Vlaamse onderwijs zijn er zeer weinig allochtone leerkrachten aanwezig en zou men kunnen praten over een tekort. Er bestaat dus een probleem langs de aanbodkant bij allochtone leerkrachten. Zowel in de literatuurstudie als in het praktijkonderzoek van deze eindverhandeling werd kort de problematiek onderzocht. Eerst en vooral heeft dit te maken met het lage schoolsucces van allochtone leerlingen. Uit de literatuur kunnen we concluderen dat allochtone leerlingen vaker te maken hebben met problemen tijdens hun schoolloopbaan. In het lager onderwijs hebben zij een achterstand, vaak omwille van hun taalproblemen. Naarmate het secundair onderwijs wordt deze achterstand niet ingehaald en doen er zich andere problemen voor. Allochtone leerlingen moeten frequenter blijven zitten, starten vaker met vertraging aan hun secundaire schoolloopbaan en ook in een lagere onderwijsvorm, zoals het BSO. Daar bovenop zien we dat bij allochtone leerlingen het watervalfenomeen, geleidelijk van een hogere naar lagere onderwijsvorm overstappen, meer voorkomt dan bij autochtone leerlingen. De lagere onderwijsvormen geven minder kans op doorstroming naar het hoger onderwijs en minder allochtone leerlingen studeren gekwalificeerd, met diploma, af. Deze problemen die zich voordoen verkleinen dus, zeker bij allochtone leerlingen, de kans dat zij gekwalificeerd afstuderen van het secundair onderwijs. Deze bevindingen in de literatuur werden niet bevestigd door de allochtone leerkrachten. Zij hebben geen laag schoolsucces gekend en dus bovenstaande problemen niet ervaren. Een Turkse leerkracht is wel gestart in een BSO-richting, maar dit heeft haar niet weerhouden om verder te studeren. De directies zien deze fenomenen wel dagelijks bij de allochtone leerlingen terugkomen.

Daarnaast zijn er nog andere verklaringen te vinden in de literatuur. Er kunnen eerst en vooral twee stellingen gebruikt worden om het lage schoolsucces van allochtone leerlingen te schetsen. Een eerste stelling handelt over de sociaal-culturele integratie van allochtone leerlingen. Hoe beter de jongeren geïntegreerd zijn in de autochtone samenleving, hoe minder problemen zij ondervinden tijdens hun schoolloopbaan. De tweede stelling heeft te maken met de sociale achterstand bij allochtone jongeren. De hypothese zegt dat de slechte onderwijspositie niet te maken heeft met de

etnische herkomst van allochtone jongeren, maar eerder met het feit dat ze vaker uit lagere sociale klassen afkomstig zijn. Daarnaast hebben alle personen uit de omgeving een grote invloed op de allochtone leerling. We denken hier vooral aan de leeftijdsgenoten, eventuele broers en zussen, ouders en de school. Zij betekenen eerst en vooral een grote steun voor de allochtone leerlingen. De ouders moeten de kinderen voldoende steunen en aansporen om de Nederlandse taal te beheersen. Deze rol kan overgenomen worden door de oudere broers of zussen wanneer de ouders te weinig kennis hebben. Voor allochtone leerlingen kunnen zij een grote invloed hebben op de kans om gekwalificeerd af te studeren. Leeftijdsgenoten kunnen zowel een positieve als negatieve invloed hebben. Autochtone leeftijdsgenoten kunnen ervoor zorgen dat allochtone jongeren meer in contact komen met de Nederlandse taal en zo op taalvaardig vlak veel bijleren. Daarnaast is de steun van de school van belang. Scholen zouden de jongeren moeten helpen bij hun integratie en dit kunnen ze op verschillende manier doen, onder andere door het aanwerven van allochtone leerkrachten. Van deze verklaringen kwamen tijdens de interviews met allochtone leerkrachten wel een aantal naar voor. De steun van ouders en broers of zussen speelt een belangrijke rol, maar ook de mate van integratie bepaalt het schoolsucces. Vooral de kennis van het Nederlands is van onschatbare waarde. De directies kwamen tot dezelfde conclusies als de allochtone leerkrachten.

Een laatste gedeelte in de literatuurstudie behandelde de termen scholenmarketing en etnocommunicatie. Scholen zouden hun communicatie moeten aanpassen om beter te kunnen communiceren met allerlei doelgroepen, vooral allochtone ouders en leerlingen. Uit de interviews blijkt echter niet dat scholen gebruik maken van deze methoden. Slechts in één school werd deze methode expliciet vermeld. Zij werken mee aan het thema 'brede school', waarmee ze een multiculturele school trachten te creëren. Wat wel opvalt, is dat zij niet communiceren met allochtone ouders of proberen te communiceren met allochtone ouders, maar eerder proberen de autochtone ouders aan te trekken en aan profilering te doen. Dit is natuurlijk een andere opvatting dan deze van de term 'etnocommunicatie'. We kunnen hier de conclusie trekken dat er weinig scholen werken aan een beter communicatie met de allochtone doelgroep.

Het doel van deze eindverhandeling bestaat er in om na te gaan of allochtone leerkrachten een meerwaarde zouden kunnen betekenen voor scholen in de Limburgse mijngemeenten en of scholen dan op zoek gaan naar allochtone leerkrachten omwille van deze meerwaarde. Op deze manier konden we nagaan of er een vraag bestaat naar allochtone leerkrachten in het onderwijs. Het onderzoek werd opgedeeld in een aantal vragen over het solliciteren en rekruteren van allochtone leerkrachten, de eventuele moeilijkheden en problemen hierbij en de eventuele meerwaarde van

allochtone leerkrachten. Over de vraag naar allochtone leerkrachten in het onderwijs is echter geen specifieke literatuur te vinden. Vandaar dat de vragen beantwoord worden vanuit de informatie verkregen uit de interviews.

Eerst en vooral werd de aanwezigheid van allochtone leerlingen en leerkrachten in de mijngemeenten onderzocht om een beeld te krijgen van de situatie in de Limburgse mijngemeenten. Uit de cijfergegevens konden we afleiden dat de verhouding allochtone leerkracht ten opzichte van de allochtone leerlingen zeer groot is ten opzichte van de verhouding tussen de leerkrachten en de leerlingen in het algemeen. Er zijn te weinig allochtone leerkrachten voor de allochtone leerlingen in de scholen. In de secundaire scholen liggen de verhoudingen niet hetzelfde als in het lager onderwijs. De situatie in het secundair onderwijs is beter dan deze van het lager onderwijs.

Bij het rekruteren en solliciteren van allochtone leerkrachten gebruikten de verschillende respondenten ongeveer dezelfde procedures. Scholen hebben sollicitatiemappen binnen de school en de scholengemeenschap van de spontane sollicitaties. Soms is er een informeel netwerk tussen bepaalde scholen en gebruiken ze de VDAB-leerkrachtendatabank. Bij de lagere scholen gaat men ook kijken naar de lijsten van afgestudeerden van de hogescholen. De allochtone leerkrachten hebben niet moeten solliciteren, omdat zij direct een vacature konden opvullen. Ze hadden allen sollicitatiebrieven verstuurd naar hun stagescholen en zich ingeschreven op de VDAB-leerkrachtendatabank. In de literatuur zijn de verschillende procedures per net beschreven en op leerkrachten manier of via welke procedures leerkrachten kunnen solliciteren. Deze zijn allen aan bod gekomen. Daarnaast is hier informatie opgenomen over de vereisten waaraan een leerkracht moet voldoen om te mogen lesgeven. In een aantal scholen gaat men specifiek op zoek naar leerkrachten met een vereist diploma, maar deze mening werd niet door alle directies gedeeld.

Op de vraag of er moeilijkheden door of voor allochtone leerkrachten in het onderwijs bestaan, waren de directies het niet allemaal met elkaar eens. Sommige directies hadden nog geen problemen ondervonden met allochtone leerkrachten. In het lager onderwijs gaat het hier om een school van het gemeenschapsonderwijs. In het gemeenschapsonderwijs wordt zowel de katholieke als de islamgodsdienst voorzien voor de leerlingen en dus hebben ouders en leerlingen vaak minder problemen met allochtone leerkrachten. Deze school is ook een zwarte school en dit kan een extra reden zijn waarom hier minder moeilijkheden ontstaan rond de allochtone leerkracht. Voor katholieke lagere scholen ligt de situaties anders. De allochtone leerkrachten mogen geen godsdienst geven en dus ontstaan er organisatorische problemen. Daarnaast zijn de autochtone ouders minder gesteld op een allochtone leerkracht. In het secundair onderwijs zijn er minder problemen rond het

vak godsdienst. De allochtone leerkrachten zullen eerst opteren om les te geven in het gemeenschapsonderwijs, omdat hier hun godsdienst aangeboden wordt. Toch worden er door zowel directies als allochtone leerkrachten geen problemen gemaakt rond allochtone leerkrachten in katholiek onderwijs. Alle directies van zowel lager als secundair stellen wel voorop dat de allochtone leerkrachten de Nederlandse taal moeten beheersen. De allochtone leerkrachten ondervinden daarnaast ook geen problemen die te maken hebben met hun afkomst.

Wanneer we als laatste nagaan of allochtone leerkrachten een meerwaarde betekenen zijn de allochtone leerkrachten allen van mening dat zij zeker een meerwaarde betekenen, en dit vooral bij de allochtone leerkrachten van Turkse afkomst. Voor de leerlingen kunnen ze een voorbeeldfiguur of rolmodel zijn. Voor de andere leerkrachten een brugfiguur of helpende hand om eventuele taalbarrières. Als laatste zijn ze een meerwaarde voor de ouders omdat zij hun moedertaal spreken en alles kunnen uitleggen in die moedertaal. Daarnaast voelen de ouders zich meer gewaardeerd omdat ook aan hen gedacht wordt door een allochtone leerkracht in te zetten in het lerarenkorps. De directies zijn minder eensgezind over de eventuele meerwaarde van allochtone leerkrachten. Volgens de meerderheid van de directies betekenen zij zeker een meerwaarde en ook voor de reeds genoemde groepen. Het gaat hier over directies van katholieke scholen, dus het net heeft geen invloed op de mening van de directies voor zover in dit onderzoek scholen onderzocht zijn. Slechts van een tweetal scholen zijn de directies niet overtuigd van de meerwaarde. Zij vinden dat allochtone leerlingen niet anders behandeld moeten worden en dat niet speciaal voor hen een allochtone leerkracht in dienst zou genomen moeten worden. Ze geven wel aan dat het een hulp zou zijn voor de school en de leerkrachten op gebied van taaldrempels.

Zo komen we tot de vraag naar de allochtone leerkrachten. Het is duidelijk dat bepaalde directies een vraag hebben naar allochtone leerkrachten omwille van de meerwaarde. Ze vinden dat het lerarenkorps een afspiegeling moet zijn van de omgeving van de school en dat deze leerkrachten een meerwaarde kunnen betekenen. Ze zouden dus specifiek op zoek gaan naar allochtone leerkrachten omwille van deze meerwaarde. Daarnaast hebben bepaalde directies duidelijk meegedeeld dat zij zeker niet specifiek naar allochtone leerkrachten op zoek zullen gaan. We kunnen concluderen dat er zowel voor- als tegenstanders zijn van een positieve discriminatie.

Een eindconclusie kan dus als volgt geformuleerd worden: de vraag naar allochtone leerkrachten bestaat, maar is net als het aanbod beperkt.

Lijst van geraadpleegde werken

Bisdom Hasselt (september 2000) *Moslims welkom als leerkracht*. Limburgs Mozaïek, september 2000, nummer 86. Opgevraagd op 26 september 2008 van de volgende website: <http://users.telenet.be/arseen.de.kesel/bisdomha.htm>

Boehme, O. (2002). *Hoe multicultureel is het multiculturalisme?* Liberales. Opgevraagd op 2 december 2008, van de volgende website: <http://www.liberales.be/cgi-bin/showframe.pl?essay&boehmemulticul>

Braeckman, F. (2006). *Allochtone leerkrachten in het onderwijs. Diversiteit vóór de klas*. Diversiteit en gelijke kansen (ACOD onderwijs). Opgevraagd op 7 december 2008, van de volgende website: <http://www.acodonderwijs.be/doc/diversiteit-gelijkekansen.pdf>

de Keyser, P. (2002) *Solliciteren in het onderwijs*. Katholieke Hogeschool Leuven Departement Lerarenopleiding

De Mets (2003) 'Inkleuren. Een werkboek voor diversiteit in het hoger onderwijs' in Royackers, H. (2007) *Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs*. Eindverhandeling, Universiteit Hasselt, Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Diepenbeek

Dulmers, R.J. et al. (1987) *Marketing voor scholen*. Alphen aan den Rijn/Brussel, Samsom

Duquet, N. et al. (2006) *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant

Ekchouchou, L. (2006, 14 maart) *Hoezo te weinig allochtonen voor de klas?* Opgevraagd op 26 november 2008, van de volgende website: <http://www.indymedia.be/en/node/1674>

Genk (2007) *Genk in cijfers*. Opgevraagd op 15 oktober 2007, van de volgende website: http://www.genk.be/upload/39030067/downloads/g_incipif_dec2007.pdf

Genk (2008) Update cijfers – Inwoners op 1 januari 2008. Opgevraagd op 20 december 2008, van de volgende website: http://www.genk.be/upload/39030067/downloads/aantal_inwoners.xls

Heusden – Zolder (2007) *Bevolking – cijfers*. Opgevraagd op 20 oktober 2007, van de volgende website: http://www.heusden-zolder.be/product/1568/default.aspx?_vs=0_N&id=1647

Hofstede, M. (1998) *Allochtone doelgroep nog nauwelijks ontdekt. Scan bepaalt relevantie etnomarketing*. Tijdschrift voor marketing, 32:7, p 10-12

Houthalen – Helchteren (2008) *Jaarverslag. Hoofdstuk 8: De bevolking van Houthalen – Helchteren in cijfers*. Opgevraagd op 20 oktober 2007, van volgende website: <http://www.houthalen-helchteren.be/Page.aspx?PageID=231>

Provinciaal Integratiecentrum Limburg (2007) *Jaarboek Migratie en Integratie Limburg 2007*. Opgevraagd op 10 september 2007, van de volgende website: http://www.limburg.be/webfiles/FILES_DIR02/Studiecel/PDF_documenten/Jaarboek_2007.pdf

Provinciaal Integratiecentrum Limburg. *Jaarboek 2008 Migratie en Integratie Limburg*. Opgevraagd op 29 december 2008, van de volgende website: http://www.limburg.be/webfiles/FILES_DIR02/Minderheden/documenten/2007/Jaarboek_2008.pdf

Kotler, P. et al. (2003) *Principes van marketing*. Pearson Education Benelux

Matheus, N. et al. (2004) *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*. Opgevraagd op 20 december 2008, van de volgende website: <http://www.hiva.be/docs/rapport/r902.pdf>

Mijngemeenten (2007) GIS Limburg, Provincie Limburg. Opgevraagd op 30 oktober 2007, van de volgende website: http://www.limburg.be/webfiles/FILES_DIR07/LIMBURGINKAART/pdf/14.pdf

Royackers, H. (2007) *Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs*. Eindverhandeling, Universiteit Hasselt, Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Diepenbeek

Slechts één procent allochtone leerkrachten in Vlaams onderwijs. (2007, 4 oktober) *Minderhedenforum* Opgevraagd op 20 oktober 2008, van de volgende website: <http://www.minderhedenforum.be/2onderwijs.200710allochtoneleerkrachten.htm>

Stages nekken allochtone leerkrachten. (2005, 30 augustus) *Het Nieuwsblad* Opgevraagd op 15 december 2008, van de volgende website:

<http://www.nieuwsblad.be/Article/Detail.aspx?articleID=gh8hde4k>

Tiggelovend, I. (2005) *Etnocommunicatie. Communiceren met een multicultureel publiek*. Publicatie van Verbal Vision vzw in opdracht van de Cel Gelijke Kansen van de Vlaamse Gemeenschap en met de steun van de Provincie Antwerpen. Aangevraagd via de volgende website op 20 november 2007: <http://publicaties.vlaanderen.be/ebl-web/do/start/publiek>

Van Dale (2008) *Gratis onlinewoordenboek*. Opgevraagd op 10 december 2008, van de volgende website: <http://www.vandale.be/vandale/opzoeken/woordenboek/?zoekwoord=allochtoon>

Van de Castele, J. (2007, maart) *Migratiedebat moet dringend zindelijk worden gevoerd*. *Doorbraak*, 3, 4-5. Opgevraagd op 28 februari 2008, van de volgende website: http://www.doorbraak.org/extra/19013/migratiedebat_moet_dringend_zindelijk_worden_gevoerd.pdf

Vandevenne, G. (2006) *Uitstroom van hooggeschoolde allochtonen naar de arbeidsmarkt*. Eindverhandeling, Universiteit Hasselt, Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, Diepenbeek

VDAB (2008) *Leerkrachtendatabank* Opgevraagd op 10 oktober 2008, van de volgende website: <http://www.vdab.be/leerkrachtendatabank>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008) Opgevraagd op 10 oktober 2008, van de volgende website: <http://www.ondvlaanderen.be>

Bijlagen

Bijlage 1	Cijfergegevens lagere en secundaire scholen (mijngemeenten)
Bijlage 2	E-mail ter bevraging scholen voor cijfergegevens
Bijlage 3	Indeling scholen in categorieën op basis van cijfergegevens
Bijlage 4	Leidraad voor interview met directie
Bijlage 5	Leidraad voor interview met allochtone leerkracht
Bijlage 6	Lijst van interviews directies en allochtone leerkrachten
Bijlage 7	Analyse cijfergegevens op basis van verhoudingsgetal

Bijlage 1 Cijfergegevens van lagere en secundaire scholen (mijngemeenten)

Lagere scholen

Naam school	aantal lln	aantal all lln	%	aantal lkr	aantal all lkr	GO/VGO
BERINGEN						
t Ateljeeke	221	198	89,59	22	3	GO
De Step	192	20	10,42	13	0	GO
De Berk						GO
De Beerring	337	74	21,96	26	1	VGO
De Horizon	156	145	92,95	17	2	VGO
Stadswal	167	85	50,9	16	0	VGO
Het Mozaïek	204	87	42,65	20	2	VGO
Westakker						VGO
Picardschool	226	70	30,97		1	VGO
Koersel	337	74	21,96	26	1	VGO
Paal	471	47	9,979	35	0	VGO
De hoeksteen	264 (2008)	73 (2003)	27,65	24	1	stedelijk
Koersel stedelijke basisschool						stedelijk
GENK						
Hoevenzavel		90%		7	1	GO
De Reinpad	901	298	33,07	60	4	GO
De Vlinder						GO
Het Kompas						GO

Europaschool	154	137	88,96	11	3	GO
Oud-Waterschei	194	35%		25	1	VGO
Sint Jansschool						VGO
Bret-Gerlieren						VGO
Boxbergheide						VGO
Bokrijk	206	< 10	4,854	16	0	VGO
Broederschool						VGO
Mater Dei	246	108	43,9	26	0	VGO
School met de Bijbel	205	55%		21	4	VGO
De Sleutel						VGO
De Schom						VGO
Sint Michiel						VGO
Sint Albertus						VGO
Driehoeven	220	114	51,82	22	0	VGO
sint Jozefsschool	145	66		20	0	VGO
meisjesschool Hoevenzavel	250	75	30	28	0	VGO
HEUSDEN ZOLDER						
De Schans - de luchtballon						GO
Het Bergske	115	87	75,65	17	3	GO
Beekbeemden	271	129	47,6	25	0	gemeente
Berkenbos	172	53%		15	0	VGO
Boekt						VGO
Bolderberg						VGO

De Springplank (+ Eversel)	409	119	29,1	29	0	VGO
De Brug	208			16	0	VGO
Viversel	164	75%		24	4	VGO
t Molenholleke	446	40	8,969	38	0	VGO

HOUTHALEN - HELCHTEREN

Euroschool De Mozaïek						GO
Park van Genk						GO
t Centrum	192	97	50,52	27	2	gemeente
De Lakerberg	139	51	36,69	16	1	gemeente
De Griffel						gemeente
De Schakel	415	140	33,73	27	1	VGO
De Biekorf	360	56	15,56	30	0	VGO
Lillo						VGO
Meulenberg						VGO

Secundaire scholen

Naam school	aantal lln	aantal all lln	%	aantal lkr	aantal all lkr	GO/VGO
GENK						
Middenschool	275	49	17,8182	47	6	GO
KTA 1		meesten				GO
KTA 2	374	331	88,5027			GO
Sint Jan Berchmanscollege	1263	47 (eigenlijk 1/3)		144	4 (echt 1)	VGO
Sint Jozef Instituut						VGO

OLV Lyceum	863	327	37,8911	85	0	VGO
Technisch Instituut Sint Lodewijk	898	13%		165	4	VGO
Regina Mundi	1000	515	51,5	200	12	VGO
Instituut Immaculata	525	15	2,85714	75	1	VGO
Kunstschool	282	10		50	1	VGO

HEUSDEN - ZOLDER

Sint Franciscuscollege	1760	537	30,5114	222	1	VGO VGO
------------------------	------	-----	---------	-----	---	------------

BERINGEN

Middenschool Sint Jan	536	143	26,6791	66	0	VGO
OLV Instituut	150	0	0	20	0	VGO
Sint Jozefcollege	369	21	5,69106	48	0	VGO
Sint Lutgartinstituut TSO/BSO						VGO
Vrij Technisch Instituut	471	146	30,9979	93	6	VGO

HOUTHALEN - HELCHTEREN

Filip Neri middenschool						VGO
Sint Paulus College	534	18	3,37079	75	2	VGO
Technisch Instituut Don Bosco						VGO

Bijlage 2 E-mail/brief ter bevraging scholen voor cijfergegevens

Beste directie,

Mijn naam is Nele Claesen en ik ben een studente van de Universiteit Hasselt te Diepenbeek. Ik studeer er Toegepaste Economische Wetenschappen gecombineerd met de Specifieke Lerarenopleiding. Om te kunnen afstuderen zal ik natuurlijk ook een thesis moeten afleveren. Mijn thesis zal gaan over allochtone leerlingen en leerkrachten in het onderwijs in Limburgse scholen.

De eerste stap is alle cijfergegevens in kaart te brengen. Hier bedoel ik mee dat ik ga bekijken hoeveel allochtone leerlingen en leerkrachten in het lager/secundair onderwijs les volgen of tewerkgesteld zijn en dit voor elke Limburgse gemeente. Deze cijfers dienen enkel en alleen om een algemene situatie van Limburg te schetsen. Er wordt op een confidentiële manier gewerkt met de cijfers die u ons verschaft.

Mijn vraag naar u is of u enkele minuten de tijd voor mij zou kunnen vrijmaken en onderstaande vragen zou kunnen beantwoorden voor uw school. U mag dan de antwoorden op deze vragen terugsturen op onderstaand e-mailadres. Indien u bemerkingen, opmerkingen of twijfels heeft over een bepaalde vraag, mag u mij natuurlijk ook altijd contacteren voor verdere uitleg.

Ik dank u alvast voor uw tijd en medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Nele Claesen

nele.claesen@student.uhasselt.be

Vooraleer u aan de vragen begint, zal ik u eerst nog wat informatie meedelen die nuttig is om correct op de vragen te kunnen antwoorden.

Allochtone leerkrachten: leerkrachten waarvan minstens één ouder geboren is in een ander land, het gaat hier dus om allochtone leerkrachten van de 2^e generatie.

“een tweede generatieallochtoon is in België geboren en heeft ten minste één in het buitenland geboren ouder”

Vragen:

1. Hoeveel leerlingen zijn er momenteel ingeschreven in uw school?
2. Hoeveel leerlingen hiervan zijn GOK-leerlingen/allochtone leerlingen?
3. Hoeveel leerkrachten werken er momenteel binnen uw school?
4. Wat is het aantal allochtone leerkrachten dat momenteel in uw school aanwezig is? Ik bedoel dus echt het aantal personen, u hoeft geen rekening te houden met voltijdse of deeltijdse tewerkstelling.
5. Kunt u voor de volledigheid ook even aanduiden om hoeveel afdelingen het gaat in uw school? Ik bedoel hiermee of alles op eenzelfde adres is geconcentreerd of dat u meerdere campussen in één cijfer hebt opgenomen.

Nogmaals bedankt voor uw medewerking!

Bijlage 3 Indeling scholen in categorieën op basis van cijfergegevens

Lagere scholen

	% allochtone leerlingen (GOK)		allochtone leerkrachten	
	hoog (> 1)	laag (1 of geen)	laag (1 of geen)	
hoog (>30%)	1	9	9	
	5	14	14	
	7	20	20	
	15	26	26	
	19	32	32	
	27	34	34	
	36	37	37	
	43	38	38	
	47	48	48	
			50	
laag (<30%)	GEEN		6	
			2	
			10	
			11	
			12	
			24	
			41	
			44	
		4		
		51		

Secundaire scholen

	% allochtone leerlingen		allochtone leerkrachten	
	hoog (>1)	laag (1 of geen)	laag (1 of geen)	
hoog > 30%	8	4	4	
	16	6	6	
		11	11	
laag < 30%	1	9	9	
	7	12	12	
	18	13	13	
		14	14	
		10	10	

Legende:

Geel: Geselecteerde scholen (+ gecontacteerd voor interview)

Blauw: extra gecontacteerde scholen voor interview

Bijlage 4 Leidraad voor interview met directie

1. Hoe worden binnen uw school leerkrachten gerekruteerd?
 - VDAB leerkrachtendatabank
 - Spontane sollicitatie
 - Oud-leerlingen
 - Andere?

2. Dienen er zich ook veel allochtone leerkrachten aan voor een baan?
 - Hoe dienen zij zich aan? Via welke weg?
 - Vindt u er zelf ook veel als u zelf op zoek gaat naar een leerkracht?

3. Waarom worden deze allochtone leerkrachten al dan niet aangenomen? Specifieke redenen?
 - Capaciteiten?
 - Nederlands?
 - Vakken?
 - Islam?
 - Andere?

4. Zijn er buiten allochtone godsdienstleerkrachten nog andere allochtone leerkrachten werkzaam op uw school?

5. (indien allochtone leerkrachten) → betekenen zij volgens u een meerwaarde voor de school, de andere leerkrachten, de leerlingen, de gemeenschap, ... ?
 - Leerlingen
 - Leerkrachten
 - Directie
 - Ouders
 - School
 - Omgeving, gemeenschap, maatschappij
 - Andere?

6. (indien geen allochtone leerkrachten) → zouden zij volgens u een meerwaarde kunnen betekenen voor de school, andere leerkrachten, de leerlingen, de gemeenschap, ... ?
 - Zie vraag 5

7. (indien meerwaarde) → gaat u dan ook bewust op zoek naar allochtone leerkrachten en waarom of hoe zouden zij een meerwaarde kunnen betekenen? Voor wie?
 - Zie vraag 5

8. (indien geen meerwaarde) → waarom niet?
 - Cultuur?
 - Taal?
 - Ouders?
 - Leerlingen?

Bijlage 5 Leidraad voor interview met allochtone leerkracht

1. Hoe bent u op zoek gegaan naar een baan in het onderwijs?
 - Spontaan?
 - Oud leerling?
 - VDAB databank?

2. Hebt u moeilijkheden ondervonden bij het zoeken naar werk als allochtone leerkracht?

3. Langs welke weg werd u aangenomen? Interim? Meerdere kandidaten?
 - Nadelen ondervonden?
 - Positieve discriminatie?

4. Hoe voelt u zich als allochtone leerkracht op de school?
 - Leerlingen?
 - Andere leerkrachten?
 - Directie?
 - Ouders, omgeving?

5. Denkt u dat u een meerwaarde betekent op de school? Zo ja, voor wie zoal? Zo nee, waarom denkt u van niet? Verschil allochtone – autochtone leerlingen?

6. Welk vak geeft u hier op de school? Wat hebt u hiervoor gestudeerd? Hebt u hier problemen ondervonden tijdens uw studies (zowel SO als HO)?

Bijlage 6 Lijst van interviews directies en allochtone leerkrachten

- Interview 1 10 juni 2008 om 11u: Directie Sint JanBerchmanscollege Genk (25min)
- Interview 2 10 juni 2008 om 14u30: Directie Technisch Instituut Sint Lodewijk Genk (35min)
- Interview 3 12 november 2008 om 11u: Allochtone lkr. Sint JanBerchmanscollege (35min)
- Interview 4 14 november 2008 om 10u: Directie 't Ateljeeke Beringen (55min)
- Interview 5 14 november 2008 om 13u: Directie Regina Mundi Genk (45min)
- Interview 6 17 november 2008 om 13u: Directie Sint Franciscuscollege Heusden-Zolder (30min)
- Interview 7 20 november 2008 om 15u30: Directie Don Bosco Genk (25min)
- Interview 8 20 november 2008 om 16u30: Allochtone lkr. Don Bosco Genk (30min)
- Interview 9 21 november 2008 om 9u: Allochtone lkr. 't Ateljeeke Beringen (40min)
- Interview 10 24 november 2008 om 10u: Directie Middenschool Sint Jan Beringen (45min)
- Interview 11 4 december 2008 om 9u: Directie Berkenbos Heusden-Zolder (40min)
- Interview 12 4 december 2008 om 12u: Allochtone lkr. TI Sint Lodewijk (40min)
- Interview 13 4 december 2008 om 10u20: Allochtone lkr. Sint Pauluscollege (niet doorgestaan)
- Interview 14 4 december 2008 om 14u: Directie De Schakel Houthalen-Helchteren (40min)

Bijlage 7 Analyse cijfergegevens op basis van verhoudingsgetal

Lagere scholen

	Leerlingen	Leerkracht	Verhouding lln/lkr	All. lln.	All. lkr.	Verhouding all lln/all lkr	
BERINGEN							
t Ateljeeke	221	22	1 per 10	198	3	1 per 66	GO
De Step	192	13	1 per 15	20	0	0	GO
De Beerring	337	26	1 per 13	74	1	1 per 74	VGO
De Horizon	156	17	1 per 9	145	2	1 per 73	VGO
Stadswal	167	16	1 per 10	85	0	0	VGO
Het Mozaïek	204	20	1 per 10	87	2	1 per 44	VGO
Picardschool	226			70	1	1 per 70	VGO
Koersel	337	26	1 per 13	74	1	1 per 74	VGO
Paal	471	35	1 per 13	47	0	0	VGO
De hoeksteen	264 (2008)	24	1 per 11	73 (2003)	1	1 per 73	stedelijk
GENK							
De Reinpad	901	60	1 per 15	298	4	1 per 75	GO
Europaschool	154	11	1 per 14	137	3	1 per 46	GO

Oud-Waterschei	194	25	1 per 8	35%	1	1 per 68	VGO
Bokrijk	206	16	1 per 13	< 10	0	0	VGO
Mater Dei	246	26	1 per 9	108	0	0	VGO
School met de Bijbel	205	21	1 per 10	55%	4	1 per 28	VGO
Driehoeven	220	22	1 per 10	114	0	0	VGO
Sint Jozefsschool	145	20	1 per 7	66	0	0	VGO
Hoevenzavel	250	28	1 per 9	75	0	0	VGO
HEUSDEN ZOLDER							
Het Bergske	115	17	1 per 7	87	3	1 per 29	GO
Beekbeemden	271	25	1 per 11	129	0	0	gemeentelijk
Berkenbos	172	15	1 per 11	53%	0	0	VGO
De Springplank	409	29	1 per 14	119	0	0	VGO
De Brug	208	16	1 per 13		0	0	VGO
Viversel	164	24	1 per 7	75%	4	1 per 31	VGO
t Molenholleke	446	38	1 per 12	40	0	0	VGO
HOUTHALEN HELCHTEREN							
t Centrum	192	27	1 per 7	97	2	1 per 49	gemeentelijk
De Lakerberg	139	16	1 per 9	51	1	1 per 51	gemeentelijk

De Schakel	415	27	1 per 15	140	1	1 per 140	VGO
De Biekorf	360	30	1 per 12	56	0	0	VGO
		totaal aantal scholen	317		totaal aantal scholen	991	
		gemiddelde	29		gemiddelde	16	
			1 per 11			1 per 62	

Secundaire scholen

Naam school	Leerlingen	Leerkracht	verhouding lln/kr	All. lln.	All. lkr.	Verhouding all lln / all lkr
GENK						
Middenschool	275	47	1 per 6	49	6	1 per 8 GO
Sint -Jan Berchmanscollege	1263	144	1 per 9	420	4	1 per 105 VGO
OLV lyceum	863	85	1 per 10	327	0	0 VGO
Technisch instituut Sint Lodewijk	898	?	?	13%	4	1 per 29 VGO
Regina Mundi	1000	200	1 per 5	515	12	1 per 43 VGO
Instituut Immaculata	525	75	1 per 7	15	1	1 per 15 VGO
Kunstschool	282	50	1 per 6	10	1	1 per 10 VGO

HEUSDEN ZOLDER

Sint Franciscuscollege 1760 222 1 per 8 537 0 0 VGO

BERINGEN

Middenschool Sint Jan 536 66 1 per 8 143 0 0 VGO

OLV instituut 150 20 1 per 8 0 0 0 VGO

Sint Jozefcollege 369 48 1 per 8 21 0 0 VGO

Vrij Technisch Instituut 471 93 1 per 5 146 6 1 per 24 VGO

HOUTHALEN HELCHTEREN

Sint Pauluscollege 534 75 1 per 7 18 2 1 per 9 VGO

totaal
aantal
scholen
gemiddelde

84
12
1 per 7

totaal
aantal
scholen
gemiddelde

243
8
1 per 30