

Benaderingen van diversiteitsvraagstukken in het beleid van onderwijsverlenende organisaties

Kim Langendries

promotor :

Prof. dr. Patrizia ZANONI

WOORD VOORAF

Als eindverhandeling voor mijn opleiding Toegepaste Economische Wetenschappen – Beleidsmanagement aan de Universiteit Hasselt heb ik gekozen voor het beleid van organisaties met betrekking tot diversiteit. Als specifieke organisatie heb ik gekozen voor de school. De bedoeling van het onderzoek is om de praktijken van secundaire scholen ten aanzien van hun gevarieerde studentenpopulatie in kaart te brengen.

Om de beperkte literatuur die over dit onderwerp beschikbaar is verder aan te vullen, heb ik een single case study uitgevoerd waarbij ik een vijftiental bevoorrechte getuigen geïnterviewd heb. Dit stelt mij in staat theorie en praktijk met elkaar vergelijken en een lijst opstellen met de schoolpraktijken die een positieve invloed hebben op hun allochtone studentenpopulatie.

Bij deze zou ik alle personen willen bedanken die bijgedragen hebben tot een positief verloop van mijn eindverhandeling.

Allereerst wil ik mijn promotor dr. Prof. Patrizia Zanoni bedanken voor de tijd en moeite die zij geïnvesteerd heeft in mijn eindverhandeling. Eveneens wil ik Dhr. Jelle Mampaey bedanken voor de begeleiding en het deskundig advies waarop ik steeds beroep kon doen.

Vervolgens ben ik de directeur, het personeel, de leerlingen en hun ouders van het Leonardo Lyceum Quellin te Antwerpen erg dankbaar voor de correcte en vlotte samenwerking tijdens mijn onderzoek.

Tot slot zou ik graag mijn familie en vrienden bedanken voor de steun en de hulp die zij mij verleend hebben gedurende het verloop van deze masterproef.

SAMENVATTING

Het Vlaamse onderwijs wordt gekenmerkt door een prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen. De negatieve gevolgen van deze prestatiekloof zetten zich verder op de arbeidsmarkt.

1.1 Literatuuroverzicht

De verklaringen uit de literatuur kunnen we indelen in twee groepen. Enerzijds zijn er de deficit-verklaringen, anderzijds vinden we de schoolkenmerken die de oorzaak zijn van de slechte prestaties van allochtone leerlingen. De deficitverklaringen bundelen de eigenschappen die noodzakelijk zijn voor goede schoolresultaten maar die ontbreken bij de meeste allochtonen. Deze kunnen opgedeeld worden in twee categorieën: verklaringen met betrekking tot de sociaal-economische achtergrond en verklaringen aangaande de etnisch-culturele identificatie van de jongeren en hun ouders.

Uit de literatuur blijkt dat er drie verklaringen met betrekking tot het sociaal-economisch milieu van de allochtone leerlingen zijn die een negatieve invloed hebben op de prestaties:

- Het lager sociaal-economisch milieu waarin de meeste allochtonen zich bevinden;
- Ouders van die weinig betrokken zijn bij de schoolloopbanen van hun kinderen;
- Een anti-schoolse houding van vriendengroepen.

De verklaringen uit de literatuur aangaande de etnisch-culturele identificatie van de jongeren en hun ouders die de schoolprestaties van allochtone jongeren negatief beïnvloeden zijn:

- Ouders die nog sterk op het land van herkomst gericht zijn;
- Minder schoolgerichte opvoedingswaarden van sommige culturen;
- Traditionele genderrolopvattingen;
- Onvoldoende kennis van de Nederlandse taal;
- Ouders die onvrijwillig immigrerden naar ons land;
- Jongeren die onvoldoende geïntegreerd zijn in de autochtone cultuur;
- Verschillende communicatiestijlen, leerstijlen en culturele waarden.

De schoolprestaties van leerlingen met een vreemde achtergrond worden niet enkel verklaard aan de hand van de sociale en culturele achtergrond van de leerlingen maar ook de school waarin ze onderwijs volgen speelt een rol. Hoewel sommige auteurs beweren dat de meeste scholen bijdragen tot de reproductie van de sociale ongelijkheid toont de literatuur aan dat sommige scholen zorgen voor een vooruitgang bij alle kinderen, ongeacht hun achtergrond of sociale klasse. Uit de literatuur blijkt dat volgende praktijken een positieve invloed hebben op de prestaties van allochtone leerlingen:

- Het creëren van een pluralistische schoolcultuur waarbij zowel normen aangenomen worden van de meerderheidsgroep als van de minderheidsgroep;
- Een inclusieve school die focust op de leerling als individu met elk hun eigen behoeften en vaardigheden;
- Een sterke directie die, afhankelijk van de context, verschillende leiderschapsstijlen aan bod laat komen;
- Hoge prestatieverwachtingen van leerkrachten;
- Meertaligheid en een goede beheersing van het Nederlands;
- Spreiding van allochtone leerlingen om het negatieve effect van concentratiescholen te elimineren;
- Betrekken van de allochtone ouders bij de schoolcarrière van hun kinderen;
- Begeleiding bij de studiekeuze, zowel bij instroom als doorstroom;
- Schoolbeleid dat gericht is op kostenbeheersing.

1.2 Onderzoeksoptzet

In de literatuur vinden we slechts een beperkt aantal verklaringen voor de prestatiekloof tussen allochtonen en autochtonen in het onderwijs. Verder onderzoek zal antwoord moeten bieden op volgende centrale onderzoeksvraag:

Welke combinatie van praktijken, die leiden tot positieve prestaties bij leerlingen met een vreemde afkomst, wordt door de school gehanteerd?

Door het uitvoeren van een single case study in een Antwerpse school waarbij 13 interviews zijn afgenomen met allerlei actoren van de school – directie, leerkrachten, secretariaatsmedewerkers, leerlingen en ouders – zullen we de verklaringen uit de literatuur aanvullen. In de volgende paragraaf zullen we de onderzoeksresultaten beknopt bespreken.

1.3 Resultaten

Op basis van de resultaten van de interviews hebben we de schoolpraktijken opgedeeld in vier groepen maatregelen:

- Praktijken met betrekking tot de waarden en normen van de school;
- Het pedagogisch beleid;
- Praktijken die de relaties met de stakeholders beïnvloeden;
- Beleid aangaande het wegwerken van structurele barrières.

Praktijken met betrekking tot de waarden en normen van de school

De visie van de school is dat het onderwijs gelijke kansen moet bieden voor iedereen en dat dit bereikt kan worden door het streven van inclusief onderwijs waarbij kinderen met allerlei verschillende achtergronden geïntegreerd worden. Aan het hoofd van de school staat een vooruitstrevende directeur die de taak heeft om een pedagogisch beleid in functie van de leerlingen uit te stippelen. Hij laat in zijn beleid verschillende leiderschapstijlen aan bod komen en omringt zich competente medewerkers. Er worden hoge verwachtingen gekoesterd naar deze medewerkers toe in de vorm van inzet en tijd. De verwachtingen naar de leerlingen toe worden ondersteund door een strikt beleid met betrekking tot discipline.

Pedagogisch beleid

De school wil onderwijs op maat van de leerling bereiken door een globaal leerprogramma aan te bieden maar met ruimte voor differentiatie. Deze differentiatie vinden we terug in de individuele trajecten, in de verschillende werkvormen die gebruikt worden in de klas, in de vrije ruimte en de cluburen. Bij de begeleiding van de leerlingen zijn verschillende actoren betrokken: de klassenraad, de leerlingenbegeleiding, het CLB, de vervolgcoach van OKAN en GON-begeleiders voor mindervalide leerlingen. Om eventuele taaltekorten te remediëren wordt er veel aandacht besteed aan taalmanagement. Bovendien streeft de school naar volledige persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen door naast de traditionele schoolprestaties te focussen op andere competenties en talenten.

Praktijken die de samenwerking met de stakeholders bevorderen

De school beoogt een goede samenwerking tussen de driehoek school, leerlingen en ouders. Vandaar dat er drie overlegorganen zijn opgericht om elke stakeholder te betrekken bij het schoolbeleid. Door het samenwerken met organen zoals de Lyceumraad, de Leerlingenraad en het Oudercomité wordt getracht om het personeel, de leerlingen en de ouders een stem te geven in het schoolgebeuren.

Praktijken die de structurele barrières wegwerken

Leerlingen van een andere etnische afkomst ondervinden vaak structurele barrières die de toegang tot het onderwijs belemmeren. De school wil de barrières ten aanzien van de ouders wegwerken door de toegankelijkheid voor de ouders tot de school te optimaliseren. Ook belemmeringen voor de leerlingen worden verlaagd door uitgebreide leerlingenwerving en studiekeuzebegeleiding. De financiële barrières worden geminimaliseerd door het kostenbewust gedrag van de school.

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF

SAMENVATTING

INHOUDSOPGAVE

| | | |
|-------------|--|----|
| HOOFDSTUK 1 | POBLEEMSTELLING | 1 |
| HOOFDSTUK 2 | INSTITUTIONELE CONTEXT | 4 |
| 2.1 | Migratievormen in België | 4 |
| 2.2 | Wettelijk kader | 7 |
| 2.2.1 | De structuur van het gewoon voltijds secundair onderwijs | 7 |
| 2.2.2 | Vlaamse regelgeving: het GOK-beleid | 9 |
| HOOFDSTUK 3 | LITERATUURSTUDIE | 14 |
| 3.1 | Deficit-verklaringen | 14 |
| 3.1.1 | Sociaal-economische achtergrond | 14 |
| 3.1.2 | Etnisch-culturele identificatie van de jongeren en hun ouders | 17 |
| 3.2 | Schoolkenmerken | 23 |
| 3.2.1 | De schoolcultuur | 24 |
| 3.2.2 | De inclusieve school | 25 |
| 3.2.3 | Leiderschap | 26 |
| 3.2.4 | Verwachtingen van leerkrachten | 27 |
| 3.2.5 | Taal op school | 28 |
| 3.2.6 | De etnische samenstelling van klas en school | 30 |
| 3.2.7 | Participatie van ouders | 31 |
| 3.2.8 | Begeleiding van de studiekeuze | 32 |
| 3.2.9 | Financiële drempels afbouwen | 32 |
| HOOFDSTUK 4 | ONDERZOEKSVRAGEN EN ONDERZOEKSOPZET | 34 |
| 4.1 | De centrale onderzoeksvraag en deelvragen | 34 |
| 4.2 | Onderzoeksopzet | 35 |
| 4.2.1 | Een diepte case | 35 |
| 4.2.2 | Databronnen | 36 |
| 4.2.3 | Vragenlijst | 37 |
| HOOFDSTUK 5 | BEVINDINGEN VAN DE CASE STUDY | 38 |
| 5.1 | Inleiding | 38 |
| 5.2 | Praktijken met betrekking tot de waarden en normen van de school | 39 |

| | | |
|--------------------------------------|--|----|
| 5.2.1 | Visie: een inclusieve school _____ | 39 |
| 5.2.2 | Leiderschap _____ | 40 |
| 5.2.3 | Verwachtingen naar de schoolmedewerkers toe _____ | 42 |
| 5.2.4 | Verwachtingen naar leerlingen toe: discipline _____ | 44 |
| 5.3 | Pedagogische praktijken _____ | 45 |
| 5.3.1 | Onderwijs op maat in de praktijk _____ | 46 |
| 5.3.2 | Ondersteuning van de leerlingen _____ | 48 |
| 5.3.3 | Remedieringspraktijken: taalmanagement _____ | 50 |
| 5.3.4 | Volledige persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren _____ | 54 |
| 5.4 | Praktijken die de samenwerking met de stakeholders bevorderen _____ | 56 |
| 5.4.1 | Lyceumraad _____ | 56 |
| 5.4.2 | Leerlingenraad _____ | 56 |
| 5.4.3 | Oudercomité _____ | 57 |
| 5.5 | Praktijken die structurele barrières wegwerken _____ | 58 |
| 5.5.1 | Barrières ten aanzien van de ouders _____ | 59 |
| 5.5.2 | Barrières ten aanzien van de leerlingen _____ | 60 |
| 5.5.3 | Financiële barrières _____ | 65 |
| HOOFDSTUK 6 CONCLUSIE _____ | | 68 |
| 6.1 | Praktijken die betrekking hebben op de waarden en normen van de school _____ | 68 |
| 6.2 | Het pedagogisch beleid _____ | 70 |
| 6.3 | Praktijken die de relatie met de stakeholders beïnvloeden _____ | 71 |
| 6.4 | Het beleid met betrekking tot het wegwerken van structurele barrières _____ | 72 |
| LIJST VAN TABELLEN _____ | | 74 |
| LIJST VAN GERAADPLEEGDE WERKEN _____ | | 77 |
| BIJLAGEN _____ | | 81 |

HOOFDSTUK 1 POBLEEMSTELLING

Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007) stellen vast dat het onderwijs in een groot aantal ontwikkelde landen gekenmerkt wordt door een prestatiekloof tussen de sterkste en zwakste presteerders. Sociale afkomst zou een mogelijke oorzaak zijn van deze kloof (Hirtt e.a., 2007). Onderzoek heeft aangetoond dat de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen in Europa het op één na grootst is in België (Nicaise en Desmedt, 2008) en meer bepaald in Vlaanderen. Allochtonen van de tweede generatie zijn in België geboren en zouden dus in principe dezelfde kansen op degelijk onderwijs moeten krijgen als autochtone leerlingen. Jammer genoeg is de kloof tussen allochtonen en autochtonen veel groter in België dan in de meeste andere onderzochte landen (Nicaise en Desmedt, 2008). Ons onderwijssysteem wordt gekenmerkt door een hoge kwaliteit, maar tevens ook door een hoge selectiviteit (Hirtt e.a., 2007).

Uit de literatuur blijkt dat allochtone kinderen al bij de instroom in het basisonderwijs een achterstand hebben opgelopen in vergelijking met hun autochtone medeleerlingen. Deze schoolachterstand neemt toe tijdens het basisonderwijs en de verdere schoolloopbaan (Duquet e.a., 2006). Ook Sierens e.a. (2006) onderstrepen de toename van de schoolachterstand van allochtone kinderen in het basisonderwijs: in 2003-2004 bedraagt de schoolachterstand in het eerste leerjaar bij allochtone kinderen ongeveer 33%, in het zesde leerjaar is dit percentage al gestegen tot 50,5%. Bij hun autochtone medeleerlingen bedragen deze percentages respectievelijk 10% en 13%. Hirtt, Nicaise en De Zutter (2007) stellen dat de ongelijkheid die zich reeds manifesteerde tijdens het basisonderwijs in stand gehouden wordt en zelfs kan toenemen tijdens het middelbaar onderwijs doordat allochtone leerlingen meer in de lagere studieoriënteringen terecht komen. Er zijn grote verschillen tussen allochtone en autochtonen jongeren met betrekking tot de gekozen studierichting. Allochtonen zijn dikwijls terug te vinden op lagere onderwijsniveaus (Duquet e.a., 2006). Allochtone leerlingen zijn vaak oververtegenwoordigd in het BSO. Het gradueel zakken van onderwijsvorm tijdens het secundair onderwijs wordt door Duquet, Glorieux, Laurijssen en Van Dorsselaer (2006) het 'Waternival-fenomeen' genoemd. Dit is een belangrijke oorzaak van schoolmoeheid en verhoogt de kans op een ongekwalficeerde uitstroom (Duquet e.a., 2006). 33% van de allochtone jongens volgen niet het normale studietraject (Duquet e.a., 2006). Ze schakelen, al dan niet rechtstreeks, over van het ASO naar het BSO. Allochtone meisjes starten meestal rechtstreeks in de

laagste onderwijsvorm (Duquet e.a., 2006). Naast de oververtegenwoordiging op lagere onderwijsniveaus hebben allochtonen een grotere kans om een schoolse vertraging op te lopen en verlaten zij de schoolbanken frequenter zonder het behalen van een eindexamen dat toegang geeft tot het hoger onderwijs (Duquet e.a., 2006). De oplopende onderwijsachterstand weerhoudt vele allochtone jongeren van een succesvolle schoolloopbaan (Sierens e.a., 2006). Enkele indicatoren hiervan zijn: lagere leerprestaties, meer zittenblijvers, grotere schoolse vertraging, minder doorstroom naar betere studierichtingen en naar het hoger onderwijs en meer schoolverlaters zonder diploma (Sierens e.a., 2006). Later in het onderzoeksopzet zullen we zien dat we ons in deze masterproef zullen richten op het secundair onderwijs.

De school zou echter één van de kanalen bij uitstek moeten zijn om de prestatiekloof tussen allochtonen en autochtonen aan te pakken (Onderwijs Vlaanderen, 2009). Het heeft de mogelijkheid om als krachtigste hefboom te fungeren bij de sociale participatie van achtergestelde groepen (Hirtt e.a., 2007). Jammer genoeg draagt het onderwijs in zijn huidige organisatie bij tot de reproductie van prestatieongelijkheden (Hirtt e.a., 2007). De onderwijsinstanties staan voor een nieuwe uitdaging: hun publiek van allochtone leerlingen wordt steeds meer divers met elk hun eigen sociale, culturele en onderwijskundige behoeften. Terwijl scholen vroeger geconfronteerd werden met twee à drie etnische groepen, moeten ze nu inspelen op de noden van tientallen verschillende nationaliteiten, talen en culturen. Het kost leerkrachten en andere onderwijsactoren tijd om zich aan te passen aan deze evolutie (Sierens e.a., 2006).

De problematische schoolloopbanen van allochtone jongeren heeft negatieve gevolgen voor hun positie op de arbeidsmarkt. In onze huidige maatschappij wordt het steeds moeilijker om als laaggeschoolde een job te vinden (Duquet e.a., 2006). Dit vindt zijn oorzaak in het verschuiven van het zwaartepunt van de economie van industriële productie naar een diensteneconomie. Succes in het onderwijs vergroot later de kansen op de arbeidsmarkt en heeft een positieve invloed op de integratie van allochtone jongeren in de samenleving. Bovenop hun ondervertegenwoordiging op de betalende arbeidsmarkt, is deze bevolkingsgroep vooral tewerkgesteld in de primaire (levering van grondstoffen en voedsel), secundaire (verwerking van grondstoffen uit de primaire sector) en quataire sector (niet-commerciële gesubsidieerde of collectief

gefinancierde dienstverlening) (Sierens e.a., 2006 en Wikipedia, 2009). Als de benarde onderwijs- en arbeidssituatie niet snel verbetering kent, bestaat de kans dat er een allochtone onderklasse gevormd wordt in een autochtone dominante maatschappij (Sierens e.a., 2006).

HOOFDSTUK 2 INSTITUTIONELE CONTEXT

2.1 Migratievormen in België

Sinds de Tweede Wereldoorlog wordt Vlaanderen gekenmerkt door een immigratiesamenleving (Sierens e.a., 2006). Door een sterke economische groei was er in de jaren 1950 – 1960 een tekort aan arbeidskrachten. Om dit tekort op te vullen gingen sommige Europese landen een actief recruiteringsbeleid voeren (Bauer e.a., 2000). Ook de Belgische overheid begon zich met de internationale migratie te bemoeien en ging een actief arbeidsmigratiebeleid voeren (Sierens e.a., 2006). West-Europeanen, Turken en Marokkanen werden tijdens de eerste naoorlogse immigratiegolf (1946-1974) naar België gehaald om als goedkope arbeidskrachten in de industrie te komen werken (Sierens e.a., 2006). Omdat de arbeidsmigratie verondersteld werd tijdelijk te voorzien in goedkope gastarbeiders, werd er geen aandacht besteed aan opleiding, Nederlands leren en integratie in de samenleving.

Hoewel ondertussen ook de vrouwen en kinderen van de arbeidsmigranten naar België waren gekomen, werd nog steeds aangenomen dat de gezinnen naar hun land van herkomst zouden terugkeren (Sierens e.a., 2006). Wanneer de plannen om terug te keren eerst werden uitgesteld en nadien volledig werden opgeborgen veranderde arbeidsmigratie in gezinsmigratie. Als gevolg van de oliecrisis in 1973 werd het actief migratiebeleid stop gezet en werden er strengere voorwaarden gekoppeld aan gastarbeid (Bauer e.a., 2000). De migratiestop zorgde ervoor dat de migratie in de periode 1974-1988 werd voortgezet onder de noemer volg- en huwelijksmigratie, waarbij het gezin, familie en vrienden van de oorspronkelijke immigrant verhuisden naar het gastland (Sierens e.a., 2006 en Bauer e.a., 2000).

Na een periode van arbeidsmigratie en volg- en huwelijksmigratie is er vanaf de jaren 1980 een toename waar te nemen van de Oost-West-migratie en van de volg- en asielmigratie, bovendien stijgt het aantal mensen zonder papieren (Sierens e.a., 2006 en Bauer 2000). Het merendeel van de nieuwkomers uit Turkije en Marokko vervoegen familieleden die al eerder naar België immigrerden. Begin jaren 1990 wordt de toegang voor asielzoeker en vluchtelingen beperkt in de meeste Europese landen (Bauer e.a., 2000). Deze periode wordt eveneens gekenmerkt door een nieuwe groep immigranten: de Oost-Europeanen en de inwoners van de voormalige Sovjet-

Unie. De pendelmigratie is een recenter fenomeen waarbij vooral Oost-Europeanen heen en weer pendelen tussen Oost- en West-Europa om hier te komen werken (Sierens e.a., 2006). Door de Europese richtlijn van vrij verkeer van personen zijn ongeveer 50% van de nieuwe immigranten EU-burgers die in België wonen en werken (Sierens e.a., 2006).

De migratie en mondialisering brengt twee tegengestelde effecten met zich mee: uniformering en diversificatie (Timmerman e.a., 2002). Door een sterk uniformerende acculturatie gaan mensen meer en meer op elkaar lijken, zowel op gebied van de materiële cultuur, als op gebied van kunst en ontspanningsmedia. Ook de invloed van de Engelse taal op de rest van de wereld is niet te onderschatten (Timmerman e.a., 2002). Aan de andere kant onderhouden de oorspronkelijke migranten de relaties met hun thuisland. Wanneer de migranten tijdens vakanties terugkeren naar hun land van herkomst en er vertellen over hun ervaringen, wekt dit de interesse van vrienden en familie om ook naar het rijke Noorden of Westen te verhuizen (Timmerman e.a., 2002). Het fenomeen waarbij de ene migrant aangetrokken wordt door een migrant die al eerder zijn geboorteland achter zich liet, wordt kettingmigratie genoemd. De migranten pendelen tussen het gastland en het land van herkomst en houden zo de geschiedenis, cultuur en godsdienst in leven en nemen normen en waarden van de geboortestreek over (Timmerman e.a., 2002). Door cultuurvermenging en -creatie ontstaat een diversiteit aan verschillende culturen. Een andere recente migratievorm is de transmigratie waarbij personen economisch, politiek, sociaal en cultureel op meerdere plaatsen leven. Deze vorm van migratie wordt bevorderd door de mogelijkheid van de dubbele nationaliteit en door het uitbrengen van een politieke stem in zowel het land van herkomst als in het gastland (Timmerman e.a., 2002).

Het veranderend karakter is typerend voor de immigratiegolven in België (Sierens e.a., 2006). Het tijdelijk negatieve migratiesaldo in de jaren 1980 heeft plaats geruimd voor een doorlopend positief saldo sinds 1989 (Sierens e.a., 2006). Meer dan 82.000 immigranten zakten af naar België in 2003, ongeveer 50% afkomstig van landen buiten de Europese Unie (Sierens e.a., 2006). In 2006 bedroeg het immigratiesaldo in Vlaanderen ongeveer 22.000 per jaar. De immigranten komen uit 175 landen en ongeveer 50% zijn volgmigranten, wiens familieleden reeds in België gevestigd zijn (Sierens e.a., 2006). Net als in andere landen trekken de grootsteden de meeste immigranten aan (Sierens e.a., 2006). Dit komt omdat nieuwe migranten

de reeds gevestigde allochtonen vervoegen (Sierens e.a., 2006). De vijf grotere steden waar de meeste niet-Belgen zich gevestigd hebben, zijn Genk, Antwerpen, Leuven, Gent en Mechelen.

Niet alleen de stedelijke bevolking werd gevarieerder, ook tussen en binnen migrantengroepen is een verscheidenheid aan sociale, economische, culturele en taalkundige kenmerken waarneembaar (Sierens e.a., 2006). Verschillende generaties allochtonen volgden mekaar op en vormden etnische gemeenschappen met een eigen taal, cultuur en religie. Terwijl sommige migranten zich succesvol integreerden in de samenleving, werd voor heel wat migranten de toegang tot de mainstream maatschappij belemmert door gebrekkige woonomstandigheden, lage scholing, zwakke arbeidsmarktpositie en geringe politieke macht (Sierens e.a., 2006). De stadswijken waarin zij wonen werden gekenmerkt door verkrotting, verpaupering, stijgende werkloosheid, teloorgang van het wijk- en verenigingsleven en verwaarlozing door de plaatselijke politiek.

Dit was ook waarneembaar in de scholen (Sieren e.a., 2006). Door de voortdurende gezinshereniging en -vorming kwamen er steeds nieuwe migrantenkinderen bij die, omwille van de leerplicht, naar school moesten (Sierens e.a., 2006). Scholen en leerkrachten moesten zich behelpen en stelden de belangen van de allochtone kinderen niet voorop. Zonen van immigranten gingen naar het beroepsonderwijs om een 'stiel' te leren, dochters werden dikwijls thuis gehouden om te helpen in het huishouden (Sierens e.a., 2006). Van investeren in het onderwijs aan migrantenkinderen was geen sprake (Sierens e.a., 2006).

Na verloop van tijd werden de plannen om terug te keren naar het land van herkomst voorgoed uitgesteld en gingen de migrantenouders zich sterker toespitsen op de toekomst van hun kinderen (Sierens e.a., 2006). Ondanks het besef dat diploma's nodig zijn voor hoger onderwijs en voor heroriëntering in de samenleving werd de afstand tussen school- en thuisomgeving groter. Leerkrachten zagen de opvoeding en het thuismilieu als oorzaak voor de leerachterstand van allochtone kinderen, terwijl de achterstelling als gevolg van de belemmeringen die het onderwijssysteem zelf opwerpt, genegeerd werden (Sierens e.a., 2006). Naast de ouders en de leerkrachten is ook de overheid verantwoordelijk voor de prestaties van allochtonen in het onderwijs (Sierens e.a., 2006). Door de passieve en aarzelende houding van de

overheidsinstanties werd de ontmoediging in de scholen en bij de allochtonen versterkt. De nood voor structurele beleidsinterventies in het onderwijs nam onverminderd toe (Sierens e.a., 2006).

2.2 Wettelijk kader

2.2.1 De structuur van het gewoon voltijds secundair onderwijs

Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers

Jongeren van niet-Belgische of niet-Nederlandse nationaliteit die pas in ons land zijn en die de Nederlandse taal nog niet goed beheersen, kunnen sinds september 1991 terecht in de Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Dit taalbad, dat maximaal een schooljaar duurt, zal deze leerlingen Nederlands leren zodat ze kunnen doorstromen naar het secundair onderwijs.

De eerste graad

Leerlingen die uit het basisonderwijs komen, hebben de keuze tussen het eerste leerjaar A of het eerste leerjaar B (Onderwijs Vlaanderen, 2010). De meeste vakken uit het eerste leerjaar A zijn gemeenschappelijk voor alle leerlingen uit eenzelfde school. Een klein deel van het curriculum wordt verdeeld in verschillende keuzevakken. Kinderen met een leerachterstand kunnen terecht in het eerste leerjaar B. Na deze brugklas tussen het lager en het secundair onderwijs kunnen de leerlingen naar het eerste leerjaar A of naar het beroepsvoorbereidend leerjaar.

Naast een lessenpakket dat gemeenschappelijk is voor iedereen moeten de leerlingen in het tweede leerjaar van de eerste graad kiezen tussen verschillende opleidingen (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Deze basisopties dienen ter voorbereiding van de keuze die de leerling moet maken bij de overstap van de eerste graad naar de tweede graad, waarbij hij kan kiezen voor een studierichting in een van de vier onderwijsvormen die we hierna zullen bespreken.

Het beroepsvoorbereidend jaar biedt verschillende beroepenvelden aan (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Deze verschillende opleidingen worden aangevuld met een gemeenschappelijk lessenspakket voor alle leerlingen uit eenzelfde school. Tijdens dit jaar wordt de overstap naar de tweede graad in het beroepssecundair onderwijs voorbereid.

De tweede, derde en vierde graad

Vanaf de tweede graad moeten de leerlingen kiezen tussen vier onderwijsvormen: het Algemeen Secundair Onderwijs, het Technisch Secundair Onderwijs, het Kunstsecundair Onderwijs en het Beroepssecundair Onderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Onderwijs Vlaanderen definieert de onderwijsvormen als volgt:

- Het ASO: De onderwijsvorm waarbij de nadruk wordt gelegd op een ruime theoretische vorming, die vooral een stevige basis biedt voor het volgen van hoger onderwijs;
- Het TSO: Een onderwijsvorm waarbij de aandacht vooral gaat naar algemene en technisch-theoretische vakken en praktijklessen, waarna de jongere een beroep kan uitoefenen of verder studeren in het hoger onderwijs;
- Het KSO: Een algemene, ruime vorming die gekoppeld wordt aan een actieve kunstbeoefening en waarna de jongere een beroep kan uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs;
- Het BSO: Een praktische onderwijsvorm waarin de jongere een specifiek beroep aanleert, terwijl hij/zij ook een algemene vorming ontvangt.

Deze onderwijsvormen worden opgesplitst in studiegebieden met elk zijn eigen studierichtingen (Onderwijs Vlaanderen, 2010).

De derde graad biedt een verfijning van de specifieke vorming aan om de leerlingen nog gericht voor te bereiden op de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs of op de uiteindelijke beroepskeuze (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Een aantal studierichtingen starten pas in de derde graad. Het diploma secundair onderwijs wordt toegekend na het tweede jaar van de derde graad ASO, TSO, KSO of na het derde jaar van de derde graad BSO (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Leerlingen die het tweede jaar van de derde graad BSO met vrucht beëindigd hebben ontvangen een studiegetuigschrift.

De leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs kunnen kiezen voor een vierde graad voor bepaalde specialisaties in dit beroepsonderwijs (Onderwijs Vlaanderen, 2010).

2.2.2 Vlaamse regelgeving: het GOK-beleid

We zullen kort aandacht besteden aan de regelgeving op regionaal niveau. Na de staatshervorming in 1989 werd de bevoegdheid van onderwijs overgeheveld naar de gemeenschappen (Sierens e.a., 2006). Vlaanderen bepaalt dus zelf, rekening houdend met wetten en regelgeving op de hogere niveaus, hoe zij het onderwijs organiseert. Dit bemoeilijkt complementaire beleidsinterventies op gebied van onderwijs en bijvoorbeeld welzijn, welke een federale bevoegdheid is (Sierens e.a., 2006).

In datzelfde jaar werd er voor het eerst aandacht besteed aan de positie van allochtonen in het Vlaamse Onderwijs (Steunpunt GOK, 2010). Het Koninklijk Commissariaat voor het Migratiebeleid maakte een analyse van het probleem (Sierens e.a., 2006). Dit leidde tot het rapport D'Hondt, waarin het Commissariaat erkende dat Vlaanderen multicultureel was en dat het terugdringen van kansarmoede bij allochtonen en autochtonen de oplossing om de integratie- en samenlevingsproblemen van migranten aan te pakken (Steunpunt GOK, 2010). De begrippen 'achterstand', 'achterstelling' en 'culturele eigenheid' komen uitgebreid aan bod. Het rapport stelt bovendien een reeks ondersteunende maatregelen voor die scholen helpen bij het verbeteren van hun inhoudelijke, structurele en organisatorische componenten. De maatregelen die betrekking hebben op een specifieke doelgroep zouden volgens het Commissariaat ook baten hebben voor de andere leerlingen. Op basis van het rapport werd de Commissie Onderwijs Migrantengroepen opgericht (Steunpunt GOK, 2010).

Na een eerder passieve houding van de overheid met betrekking tot migranten keerde het tij in de jaren 1990 (Sierens e.a., 2006). Door gebeurtenissen als de Zwarte Zondagen en de Brusselse migrantenrellen werd de politiek geconfronteerd met de maatschappelijke problemen die zij tot dan toe genegeerd had: de gebrekkige integratie van migranten, het toenemend racisme en onverdraagzaamheid en de hoge graad van mislukking van migranten in het onderwijs (Sierens e.a., 2006). De leerkrachten pleitten voor meer personeel, kleinere klassen, aangepaste methoden en leermiddelen, brugfiguren, enzovoort. Het eindrapport dat de Commissie Onderwijs Migrantengroepen neerlegde in december 1990 werd door de Minister als basis gebruikt voor

zijn beleidsplan (Steunpunt GOK, 2010). Het in 1991 opgerichte Onderwijsvoorrangsbeleid Migranten (OVB) had als doel de integratie en het onderwijssucces van allochtone leerlingen te verbeteren (Steunpunt GOK, 2010). Dit werd in de praktijk bewerkstelligd door extra lestijden toe te kennen aan scholen die een bepaald aantal migrantenleerlingen overschreden (Sierens e.a., 2006). Aan deze extra steun waren voorwaarden gekoppeld. Het Onderwijsvoorrangsbeleid evolueerde in 1994 tot het doelgroepenbeleid, dat zich meer ging toespitsen op kansarme allochtonen (Steunpunt GOK, 2010). Ook hier werd de extra steun berekend op basis van de proportionele aanwezigheid van allochtonen in de scholen. Later werd de OVB aangevuld door het project Zorgverbreding (ZVB) (Steunpunt GOK, 2010). Het doel van dit project was het verbeteren van de onderwijskansen van leerbedreigde allochtone leerlingen in het lager onderwijs. De nadruk lag op een preventieve werking en op scholen die extra inspanningen leverden naar hun allochtone leerlingpopulatie toe (Steunpunt GOK, 2010).

Doorheen de jaren werd getracht om het Onderwijsvoorrangsbeleid en het project Zorgverbreding meer op elkaar af te stemmen (Steunpunt GOK, 2010). In 2001 werden alle vorige programma's samengesmolten tot het Gelijke Onderwijskansenbeleid (Steunpunt GOK, 2010). Door het onderwijsbeleid te focussen op gelijke kansen wordt getracht om de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen te minimaliseren (Onderwijs Vlaanderen, 2010). In 2002 werd het decreet Gelijke Onderwijskansen uitgevaardigd (Onderwijs Vlaanderen, 2010). Het decreet wil uitsluiting, sociale scheiding en discriminatie tegen gaan zodat alle kinderen dezelfde mogelijkheden krijgen om te leren en zich te ontwikkelen (Sierens e.a., 2006 en Onderwijs Vlaanderen, 2010). Drie pijlers vormen de basis voor het GOK-beleid:

- GOK I: het inschrijvingsrecht – het kind heeft het recht op inschrijving in een school naar keuze -,
- GOK II: zorg – ondersteuning van de scholen zodat zij een zorgbrede werking kunnen ontwikkelen – en
- GOK III: maatwerk in samenspraak (Onderwijs Vlaanderen, 2010).

Er wordt eveneens werk gemaakt van een geïntegreerde aanpak van de onderwijsachterstand bij alle risicogroepen in de maatschappij en van het bepalen van leerrisico's door het gebruik van aangescherpte indicatoren (Sierens e.a., 2006). Wanneer de school aan bepaalde voorwaarden voldoet kan ze, op basis van de gelijkheidsindicatoren, bijkomende lestijden of extra uren-leraar krijgen (Steunpunt

GOK, 2010). De factoren die een rol spelen bij het bepalen van deze gelijkekansenindicatoren worden beschreven in art. VI.2 en zijn:

- het gezin leeft van een vervangingsinkomen;
- de leerling is tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgenomen door een gezin of persoon, een voorziening of een sociale dienst, bedoeld in de gecoördineerde decreten van 4 april 1990 inzake bijzondere jeugdbijstand, met uitzondering van de internaten gefinancierd of gesubsidieerd door het departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap;
- de ouders behoren tot de trekkende bevolking;
- de moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs;
- de taal die gebruikt wordt voor de gangbare communicatie in het gezin is niet het Nederlands.

Het beleid richt zich dus niet alleen op allochtonen, maar op gelijke kansen voor alle groepen van de samenleving (Steunpunt GOK, 2010).

Met behulp van art. VI.5 van het GOK-decreet kan de school zijn GOK-beleid uitstippelen (Steunpunt GOK, 2010). De GOK-cyclus duurt drie jaar, elk jaar met aparte doelstellingen. In het eerste trimester van het eerste jaar van de GOK-cyclus voert de school een beginsituatieanalyse uit. Dit vormt de basis voor het formuleren van doelstellingen op gebied van leerlingen, personeelsleden en schoolniveau.

Er zijn zes thema's waarbinnen de school doelstellingen kan kiezen: preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, socio-emotionele ontwikkeling en leerlingen- en ouderparticipatie. Aan de hand van deze doelstellingen werkt de school een gelijkekansenbeleid uit. Hierin wordt gespecificeerd hoe de school de doelstellingen wil bereiken en zal evalueren (Steunpunt GOK, 2010). Tijdens het tweede jaar van de GOK-cyclus komt de zelfevaluatie aan bod. De school evalueert het gevoerde beleid en stuurt bij waar nodig. De school wordt door externen geëvalueerd gedurende het laatste jaar van de GOK-cyclus. Door middel van steekproeven voert het departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap evaluaties uit, maar ook de onderwijsinspectie gaat na in hoeverre het bereiken van de doelstellingen geëvolueerd is (Steukpunt GOK, 2010). Bij een

positieve evaluatie kunnen scholen opnieuw aanvullende lestijden of extra uren-leraar krijgen voor een periode van drie schooljaren.

Sinds het bestaan van het decreet zijn er al enkele aanpassingen en verfijningen van het decreet doorgevoerd (Steunpunt GOK, 2010). In 2005 werd het decreet op drie punten gewijzigd. Ten eerste werden er nieuwe inschrijvingsregels toegevoegd. Ten tweede werden er nieuwe bepalingen voor het weigeren van leerlingen opgesteld. Ten derde werd het doorverwijzingsrecht vervangen door een voorrangsregeling, tevens de belangrijkste verandering. Hierbij wordt aan bepaalde groepen leerlingen voorrang gegeven, ongeacht of ze beantwoorden aan de GOK-indicatoren. Terwijl het doorverwijzingsrecht zich vooral focuste op de thuistaal, wordt bij de voorrangsregeling gekeken naar de volledige socio-economische achtergrond van de leerling. Ook de gelijke kansen indicatoren werden doorheen de jaren aangepast. Naast het bijsturen werd er eveneens een gewicht toegekend aan de verschillende indicatoren. De belangrijkste verandering die werd doorgevoerd is de omschrijving van het begrip thuistaal. Deze indicator werd voortaan omschreven als "de taal die de leerling in het gezin spreekt, dit is de taal die de leerling spreekt met vader, moeder, broers of zussen. Die taal is niet het Nederlands indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid het Nederlands spreekt Verschillende broers en zussen worden steeds als één gezinslid beschouwd".

Er bestaan eveneens GOK-maatregelen in het kleuter- en het buitengewoon onderwijs (Steunpunt GOK, 2010). GOK+ kent extra lestijden toe aan scholen met minstens 40% kleuters die voldoen aan één of meerdere gelijkekansenindicatoren. Ook binnen het buitengewoon onderwijs bestaat sinds 2009 de mogelijkheid om extra GOK-uren te verwerven.

Als gevolg van besparingsmaatregelen wordt het Steunpunt GOK afgevoerd op 31 december 2009 (Steunpunt GOK, 2010). Hierdoor zullen scholen vanaf dan ondersteund worden door pedagogische begeleiding. In 2010 zijn er twee nieuwe projecten ter vervanging van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen en gefinancierd door de Minister van Onderwijs, Gelijke kansen, Jeugd en Brussel: het Brede School-project door het Steunpunt Diversiteit en Leren en een project rond gelijke onderwijskansen en taal door het Centrum voor Taal en Onderwijs (Steunpunt GOK,

2010). Ook het Centrum Ervaringsgericht Onderwijs blijft zich inzetten voor Gelijke Onderwijskansen.

HOOFDSTUK 3 LITERATUURSTUDIE

3.1 Deficit-verklaringen

Er zijn twee soorten verklaringen voor de te lage schoolresultaten van allochtone leerlingen. De eerste groep verklaringen kan worden ondergebracht onder deficit-verklaringen. Hiermee wordt bedoeld dat de meeste allochtonen bepaalde eigenschappen ontbreken die onontbeerlijk zijn voor goede prestaties op school. We kunnen een onderverdeling maken tussen de sociaal-economische verklaringen en de etnisch-culturele verklaringen.

3.1.1 Sociaal-economische achtergrond

Het effect van de sociaal-economische achtergrond op de schoolprestaties is reeds herhaaldelijk het onderwerp geweest van schoolloopbaanonderzoek (Sierens e.a., 2006). De invloed van het sociaal-economisch milieu op de schoolprestaties van allochtone studenten onderzoeken is niet eenvoudig (Sierens e.a., 2006). Sommige groepen allochtonen, bijvoorbeeld Marokkanen en Turken, zijn hoofdzakelijk terug te vinden in de laagste sociale milieus, waardoor etniciteit en sociaal-economische achtergrond moeilijk van elkaar te scheiden zijn. Met betrekking tot het sociaal-economische milieu bespreken we achtereenvolgens de theorie van het achterstandsperspectief, de invloed van de verwachting en steun van de ouders en de invloed van leeftijdsgenoten.

Achterstandsperspectief

Volgens Duquet e.a. (2006) kan de theorie van het achterstandsperspectief gebruikt worden als een mogelijke verklaring voor de mindere schoolprestaties van allochtone jongeren. Deze theorie meent dat de problemen niet het gevolg zijn van het allochtoon zijn, maar dat de oorzaak te vinden is in het feit dat allochtonen uit een lager sociaal-economisch milieu komen. Door een tekort aan financiële en culturele middelen zullen de allochtone leerlingen te maken krijgen met onvoldoende studiebegeleiding, weinig stimulansen en financiële drempels. Al deze factoren hebben een negatieve invloed op het behalen van een eindexamen secundair onderwijs

(Duquet e.a., 2006). De theorie van het achterstandspersectief wordt door verschillende onderzoeken bevestigd en speelt vooral bij Turkse en Noord-Afrikaanse leerlingen een belangrijke rol (Duquet e.a., 2006). Hierbij dient echter opgemerkt te worden dat het sociaal-economisch milieu een belangrijkere determinant van de onderwijsprestaties is bij autochtone dan bij allochtone studenten (Duquet e.a., 2006).

Betrokkenheid van het thuismilieu

Een onderdeel van de sociaal-economische achtergrond is de invloed van de verwachting en ondersteuning binnen het gezin en van leeftijdsgenoten. Nicaise en Desmedt (2008) definiëren het begrip sociaal kapitaal als 'het geheel van bestaande of potentiële hulpbronnen die voortvloeien uit een min of meer geïstitutioniseerd duurzaam netwerk van relaties van onderlinge bekendheid of erkentelijkheid'. Ook de informele netwerken met familie, burens en vrienden moeten aan deze definitie toegevoegd worden (Nicaise en Desmedt, 2008).

Het gezinsnetwerk kan zowel een negatieve als positieve invloed hebben. De mobiliteitsoriëntatie en migratiemotieven van de ouders spelen hierbij een belangrijke rol (Duquet e.a., 2006). Wanneer de ouders vertrokken uit hun land van herkomst omdat er weinig toekomstmogelijkheden waren (push-factoren) zal dit zijn effect hebben op de verwachtingen van deze ouders naar hun kinderen toe (Duquet e.a., 2006). Sierens e.a. (2006) merken dat wanneer ouders onvoldoende kennis hebben van het onderwijssysteem en niet betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen dit een negatief effect heeft op de prestaties van allochtone leerlingen.

Uit onderzoek bij leerkrachten blijkt dat ouders van allochtone kinderen minder positief ingesteld zijn ten opzichte van het onderwijs en dat hun interesse in de schoolcarrière van hun kinderen eerder beperkt is (Sierens e.a., 2006). Ze volgen de schoolloopbaan van hun kinderen minder op en zijn moeilijker aanspreekbaar voor de school. Ouders van allochtone kinderen beschikken niet altijd over de praktische kennis van en ervaring met het Vlaamse onderwijssysteem om hun kinderen de benodigde ondersteuning en begeleiding te geven (Duquet e.a., 2006). Volgens Nicaise en Desmedt (2008) omvat het menselijk kapitaal kennis, vaardigheden, gezondheid, psychische veerkracht, fysieke capaciteiten en algemeen welbevinden.

Ook Sierens e.a. (2006) onderstrepen de invloed van het menselijk kapitaal van de ouders. Het opleidingsniveau van de ouders wordt tot de belangrijkste voorspellers van het schoolsucces van de kinderen gerekend (Nicaise en Desmedt, 2008). Ouders die zelf veel onderwijs hebben genoten moedigen ontwikkelingsstimulerende activiteiten zoals voorlezen, gezelschapsspelen, aandacht voor educatief speelgoed en het bezoeken van musea en dierentuinen aan (Nicaise en Desmedt, 2008) en kunnen hun kinderen beter bijstaan en begeleiden in hun schoolloopbaan dan ouders die geen of slechts een beperkte opleiding hebben gevolgd (Sierens e.a., 2006).

Bij voorgaande verklaring dienen echter twee opmerkingen gemaakt te worden. Ten eerste kan de negatieve invloed van de ingesteldheid van de ouders overwonnen worden door de hulp van (oudere) broers en zussen, die een belangrijke motiverende factor zijn (Duquet e.a., 2006 en Timmerman e.a., 2002). De broers of zussen bieden ondersteuning bestaande uit studieadvies, praktische hulp bij het maken van huiswerk, begeleiding, bemiddeling en het aanmoedigen van deze jongeren om goed te presteren. Zelf hebben deze broers en zussen niet altijd succes geboekt in hun schoolloopbaan, ze zijn echter beter op de hoogte van het Vlaamse onderwijssysteem dan hun ouders. Bovendien is hun kennis van het Nederlands beter in vergelijking met hun ouders. Deze ondersteuning heeft een grotere positieve invloed bij allochtone leerlingen dan bij autochtone leerlingen (Duquet e.a., 2006). Daarnaast zijn de specifieke persoonskenmerken van de allochtone leerling een tweede manier om de beperkte ondersteuning van de ouders te overwinnen (Duquet e.a., 2006). Omwille van het gebrek aan ondersteuning en motivatie worden de succesvolle allochtone studenten gekenmerkt door een hoge zelfstandigheid. De ouders zijn meestal laag opgeleid en kunnen weinig ondersteuning bieden, waardoor hun kinderen op jonge leeftijd zelfstandig en gemotiveerd moeten zijn als ze succes willen boeken tijdens hun opleiding. De barrières in hun schoolcarrière zijn een extra motivatie om te slagen en zo een betere positie op de arbeidsmarkt te verwerven, terwijl onsuccesvolle allochtone leerlingen zich juist laten ontmoedigen door deze hindernissen (Duquet e.a., 2006). De specifieke persoonskenmerken blijken belangrijker voor allochtone dan voor autochtone studenten.

Invloed van leeftijdsgenoten

Volgens sommige auteurs neemt de ondersteunde invloed van de ouders af naarmate de jongeren ouder worden en wordt de invloed van leeftijdsgenoten belangrijker (Duquet e.a., 2006). Allochtone jongeren voelen zich verbonden door hun zelfde etnische herkomst, gelijkaardige ervaringen in het onderwijssysteem en het gevoel buitengesloten te worden in de samenleving en willen deel uitmaken van een subgroep waarin ze zich thuis voelen (Duquet e.a., 2006 en Timmerman e.a., 2002). De houding die de jongeren aannemen ten opzichte van school wordt sterk beïnvloed door de leeftijdsgenoten. Deze invloed is dikwijls negatief. Wanneer groepen een contrasterende visie hebben, groeit er wantrouwen en vijandschap en oefenen de jongeren druk uit op elkaar om de groepsgrenzen niet te overschrijden (Timmerman e.a., 2002). Goede schoolresultaten staat in bepaalde culturen gelijk met het gedrag van iemand van de meerderheidsgroep en zal worden afgekeurd. Op die manier zal er een negatieve houding tegenover het onderwijs ontstaan (Timmerman e.a., 2002). Een rebelse en anti-schoolse houding kan een verklaring zijn voor de onsuccesvolle schoolloopbaan van allochtone studenten, wat op zijn beurt een negatief effect heeft op de opwaartse sociale mobiliteit (Duquet e.a., 2006). Dit verband komt sterker tot uiting bij allochtone jongens dan meisjes. Vooral bij Turkse en Marokkaanse studenten kunnen problematische vriendengroepen negatief gedrag in de hand werken. Dit uit zich in slechte relaties met leerkrachten, vertonen van storend gedrag, overtreden van regels, spijbelen, slechte schoolresultaten en problemen op school. Het vroegtijdig verlaten van de schoolbanken is een gevolg van deze anti-schoolse houding (Duquet e.a., 2006). De auteurs merken echter op dat de leeftijdsgenoten ook een positief effect kunnen hebben op de schoolloopbaan van de jongeren en dat dit effect sterker is bij allochtonen dan bij autochtonen (Duquet e.a., 2006).

3.1.2 Etnisch-culturele identificatie van de jongeren en hun ouders

Naast de sociaal-economische factoren wordt de etnisch-culturele identificatie van allochtone jongeren en hun ouders als verklarende factor voor hun minder goede prestaties op school besproken. We bespreken achtereenvolgens de etnisch-culturele identificatie van de ouders, de opvoedingsverschillen, de traditionele genderrolopvattingen, de thuistaal, de cultureel-ecologische visie van Ogbu, de

integratiehypothese en de verschillen in gelijkwaardige culturen als mogelijke verklaringen voor de problematische schoolloopbanen van allochtone jongeren.

Etnisch-culturele identificatie van ouders

De etnisch-culturele oriëntatie van de ouders van allochtone leerlingen spelen een rol bij de schoolloopbanen van hun kinderen (Duquet e.a., 2006). Onderzoek toont aan dat wanneer de ouders sterk georiënteerd zijn op hun land van herkomst, door regelmatige vakanties, huwelijksmigratie, bezitten van huizen, het volgen van de lokale media via satelliettelevisie, enzovoort, zullen de kinderen slechtere resultaten behalen op school dan wanneer ouders zich distantiëren van hun geboorteland. Marokkaanse ouders hebben een hechte band met hun geboorteland en willen niet dat hun kinderen hun afkomst vergeten, zo blijkt uit onderzoek (Duquet e.a., 2006). Volgens sommige auteurs wordt de etnisch-culturele identificatie van de ouders bepaald door hun migratiegeschiedenis, waarbij de migratiemotieven onderverdeeld worden in push- en pull-factoren. Wanneer de ouders hun geboorteland verlieten om hun sociaal-economische status te verbeteren (pull-factor), zullen hun kinderen beter presteren op school dan wanneer het beperkt aantal toekomstmogelijkheden in het land van herkomst de reden was voor de migratie (push-factor) (Duquet e.a., 2006). De migratiemotieven van de ouders komen nog uitgebreid aan bod bij de bespreking van de cultureel-ecologische visie van Ogbu.

Opvoedingsverschillen

De etnisch-culturele oriëntatie van de ouders hangt sterk samen met hun visie over de opvoeding die zij hun kinderen moeten bieden. Terwijl Nederlandse ouders hun opvoeding focussen op zelfexpressie, individuele ontwikkeling, vindingrijkheid en spel, zijn het disciplineren en het modelleren naar het volwassen mannelijk of vrouwelijk ideaal, het memoriseren, het vormen van morele principes en het stimuleren van rationele en sociale vaardigheden belangrijke, minder schoolgerichte, opvoedingswaarden binnen Marokkaanse gezinnen (Timmerman e.a., 2002). Een theorie die de cultuurverschillen tussen allochtonen en autochtonen beschrijft, de culturele deprivatie perspectief, stelt dat ouders in sommige culturen niet de culturele patronen aanreiken die onmisbaar zijn voor goede prestaties op school (Sierens e.a., 2006 en Timmerman e.a., 2002). Voorbeelden hiervan zijn een gebrek aan

schooltraditie, onvoldoende aandacht voor communicatievaardigheden, onvoldoende aanbod van boeken en speelgoed in de thuissituatie, een gebrek aan adequate ondersteuning en te veel tv-kijken (Sierens e.a., 2006 en Timmerman e.a., 2002). Een ander punt van verschil tussen culturen is de mate waarin tijdens de opvoeding aandacht wordt besteed aan prestatiemotivatie (Timmerman e.a., 2002). In de Westerse cultuur worden strenge en afstandelijke opvoedingsprincipes gehanteerd die leiden tot een grote mate van onafhankelijkheid. In andere culturen, bijvoorbeeld Latijns-Amerikaanse en islamitische wordt er een groter belang gehecht aan het geloof in het noodlot dan aan prestatiemotivatie (Timmerman e.a., 2002). Ook de waarden en normen verschillen tussen culturen onderling. Sommige waarden en normen zijn geschikter voor het functioneren op school dan anderen, bijvoorbeeld het leggen van de nadruk op de toekomst in plaats van op het heden (Sierens e.a., 2006). Minder schoolgerichte waarden en normen in samenspel met een gebrek aan prestatiemotivatie leidt tot het falen op school. De kritiek op deze visie luidt dat hij uitgaat van ongelijkwaardige culturen (Sierens e.a., 2006).

Traditionele genderrolvattingen

Als verklaring voor de slechte prestaties van allochtone meisjes bespreken we vervolgens de traditionele genderrolvattingen. De genderrollen worden vaak beschouwd als een barrière voor allochtone meisjes om een succesvolle schoolloopbaan uit te bouwen (Duquet e.a., 2006). Turkse en Noord-Afrikaanse meisjes worden geacht zich voor te bereiden op hun toekomstige rol als huisvrouw door mee te helpen in het huishouden en een studierichting te kiezen die aansluit bij de huishoudelijke taken. Deze visie mag echter niet veralgemeend worden. Soms worden de allochtone meisjes wel aangemoedigd om actief te participeren in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Maar ook hier blijven het huwelijk en het huishouden centraal staan in de opvoeding. Het onderwijs is de manier om te emanciperen en zich los te maken van het traditionele rolpatroon (Duquet e.a., 2006).

Thuis taal

Thuis geen Nederlands praten, resulteert in een gebrekkige taalontwikkeling en kan een belangrijke hinderpaal vormen voor een succesvolle schoolloopbaan (Duquet e.a., 2006). Sierens e.a. (2006) wijzen op het belang van het taalgebruik binnen het gezin

en bekendheid met aspecten van taal die nodig zijn voor het leren op school, attitudes, omgangsvormen, leescultuur, communicatieve competentie, bekendheid met en het aanvaarden van routines en regels die op school gebruikelijk zijn. Bij Turkse en Noord-Afrikaanse leerlingen is de invloed van de thuistaal op de schoolresultaten het grootst (Duquet e.a., 2006). Om een efficiënte communicatie te bereiken is kennis van woordenschat en spraakkunst niet voldoende, ook het begrijpen van een complexe cultureel bepaalde en gedeelde context draagt hiertoe bij (Timmerman e.a., 2002). Volgens Sierens e.a. (2006) is de kennis van het Nederlands bij ouders van allochtone leerlingen eerder beperkt. Ongeveer één op vijf vaders van allochtone leerlingen verstaat of spreekt geen Nederlands wanneer hun kind het secundair onderwijs start en ongeveer de helft van de moeders heeft geen kennis van het Nederlands. Slechts 25% van de vaders beheerst het Nederlands vrij goed, in vergelijking met 16% van de moeders (Sierens e.a., 2006). Bovendien is er een hogere graad van analfabetisme bij anderstalige ouders dan bij Nederlandstalige ouders en dit geldt vooral bij Noord-Afrikaanse ouders en Turkse moeders (Sierens e.a., 2006). Soms kan de twee- of meertaligheid van allochtone jongeren een verrijking zijn, maar dikwijls zullen allochtonen door een combinatie van kansarmoede, onvoldoende kennis van het Nederlands bij hun ouders en sociaal isolement zowel in hun moedertaal als in het Nederlands moeilijkheden ondervinden (Nicaise en Desmedt, 2008). Deze moedertaalproblemen vormt een grotere belemmering voor schoolsucces dan de anderstaligheid op zich (Nicaise en Desmedt, 2008). Een factor die aan de basis ligt van een succesvolle integratie in de samenleving en dus ook van een probleemloze schoolloopbaan is de beheersing van het Nederlands. Wanneer de allochtone leerlingen thuis Nederlands praten heeft dit een positieve invloed op hun schoolprestaties (Duquet e.a., 2006).

Cultureel-ecologische visie van Ogbu

De cultureel-ecologische visie van Ogbu houdt zowel rekening met de culturele eigenheid van de minderheden als met de maatschappelijke situaties en processen en maakt een onderscheid tussen vrijwillige en onvrijwillige minderheden (Duquet e.a., 2006 en Timmerman e.a., 2002). De eerste groep immigrerede vrijwillig om economische, sociale of politieke redenen, terwijl slavernij, gedwongen arbeid en kolonisatie de oorzaak is van de immigratie van de tweede groep. Zwarten en Spaanssprekende etnische groepen zijn voorbeelden van onvrijwillige of kasteachtige

minderheden, Zuid-Amerikaanse en Aziatische immigranten daarentegen behoren tot de groep van de vrijwillige minderheden (Timmerman e.a., 2002). Elke groep wordt geconfronteerd met dezelfde denigrerende behandeling zoals lagere lonen, minder politieke rechten en geen volledige toegang tot alle beroepen op de arbeidsmarkt, de manier waarop de groepen deze behandeling ervaart is echter verschillend (Timmerman e.a., 2002). Vrijwillige minderheden zijn er van overtuigd dat ze meer economische mogelijkheden en politieke vrijheden zullen verwerven dan in hun geboorteland. Hiertegenover staan de onvrijwillige minderheden die het discriminerend gedrag sterker ervaren en die de culturele, economische, politieke en sociale hindernissen als onterechte verdrukking zien (Timmerman e.a., 2002). Omdat deze groep ervan overtuigd is dat ze toch geen gelijke kansen zullen krijgen, beschouwen ze het onderwijs als nutteloos: waarom studeren als het toch geen werk of een hoger loon oplevert. De vrijwillige allochtonen willen participeren in het dominante cultureel referentiekader. Culturele verschillen, taalachterstand en discriminatie worden door hun beschouwd als barrières die moeten worden overwonnen om succesvol te integreren in de nieuwe samenleving. Zij presteren beter op school dan de onvrijwillige migranten, die zich verzetten tegen het dominant cultureel referentiekader.

Omwille van allerlei redenen, onder andere (arbeidsmarkt)discriminatie en een negatieve houding van een deel van de bevolking en enkele politieke partijen, voelen Marokkanen zich niet aanvaard door de autochtone samenleving. Een gevolg hiervan is dat ze zich afzetten tegen deze samenleving en tegen het onderwijs. Hierdoor kunnen Marokkanen beschouwd worden als onvrijwillige immigranten, terwijl ze toch vrijwillig gemigreerd zijn naar België (Duquet e.a., 2006).

Timmerman e.a. (2002) stellen dat allochtonen zich kunnen afzetten tegen de cultuur van de dominante meerderheid. Toewijding op school wordt door kinderen van sommige etnische minderheden gezien als het conformeren met de dominante cultuur en het opgeven van de eigen identiteit. Om het behoud van hun eigen sociale identiteit te verzekeren gaan culturele minderheden een oppositionele identiteit en cultuur creëren door onder meer collectieve haat en wantrouwen ten opzichte van de meerderheid, door deviant gedrag en door culturele inversie (Timmerman e.a., 2002). Culturele inversie wordt door de auteurs omschreven als "een reactie waarbij bepaalde gedragingen, betekenissen en symbolen inacceptabel worden gevonden omdat zij

eigenschappen zijn van die meerderheid". Waken over de eigen identiteit en zich afzetten tegen de dominante cultuur is bovendien een manier om solidariteit te tonen aan de andere leden van de minderheidsgroep (Timmerman e.a., 2002). De invloed van het gezin en leeftijdsgenoten zullen we hierna nog uitgebreid bespreken.

Ook Bauer e.a. (2000) maken een onderscheid tussen de migratiemotieven van de ouders. Enerzijds zijn er de economische migranten, die migreren wanneer de verwachte kosten van de migratie kleiner zijn dan het inkomen dat zij na hun verhuis verwachten te verdienen. Zij zullen hun migratie goed voorbereiden en investeren in human capital dat zij nodig achten om goed te functioneren in het immigratieland (Bauer e.a., 2000). Aan de andere kant staan de migranten die niet om economische redenen willen verhuizen, maar om de politieke situatie in hun geboorteland te ontvluchten zoals bijvoorbeeld asielzoekers en vluchtelingen (Bauer e.a., 2000). Het is onwaarschijnlijk dat zij hun migratie even goed zullen voorbereiden als de economische migranten en zullen allicht niet investeren in het benodigde human capital.

Integratiehypothese

Een andere theorie met betrekking tot de etnisch-culturele identificatie van allochtone leerlingen en hun ouders is de integratiehypothese. Deze hypothese stelt dat allochtone leerlingen die onvoldoende geïntegreerd zijn in de autochtone gemeenschap vaker problemen ervaren tijdens hun schoolcarrière (Duquet e.a., 2006). Uit onderzoek blijkt dat er vier acculturatiestrategieën zijn: integratie, segregatie, assimilatie en marginalisatie. Deze laatste strategie is het minst succesvol, terwijl integratie de beste strategie blijkt voor allochtonen. Bij Turkse jongeren zijn de uitgebreide netwerken en sociale controle binnen de eigen gemeenschap een bijkomende oorzaak voor hun schoolproblemen (Duquet e.a., 2006). Door hun beperkte contacten met autochtone leeftijdsgenoten missen ze voorbeelden en rolmodellen op gebied van schoolgedrag. Belgisch en Nederlands onderzoek stelt dat allochtonen van de tweede generatie, die zich meer identificeren met de autochtone meerderheidscultuur, dus beter zullen presteren dan eerste-generatie allochtonen (Duquet e.a., 2006).

Verschillen in gelijkwaardige culturen

In plaats van de oorzaak voor problematische schoolloopbanen van allochtone jongeren te zoeken bij de minderheidscultuur, wordt in latere studies het effect onderzocht van verschillen in (gelijkwaardige) culturen (Timmerman e.a., 2002). Conflicten en discontinuïteiten tussen deze culturen zijn het gevolg van verschillende communicatiestijlen, leerstijlen en culturele waarden en uiten zich in een verkeerde interpretatie van elkaars gedrag en houding. Onvoldoende kennis van attitudes, gewoonten en waarden van andere culturen kan leiden tot onverdraagzaamheid bij leerkrachten, wat op zijn beurt nefast is voor de relatie tussen leerkrachten en leerlingen en een ernstige belemmering van het leerproces betekent (Timmerman e.a., 2002).

3.2 Schoolkenmerken

Talrijke onderzoeken focussen zich op de significantie van voorgaande deficit-verklaringen voor de onderwijskloof tussen allochtone en autochtone leerlingen. Minder onderzoek is er verricht naar een andere belangrijke variabele in het diversiteitvraagstuk: de rol die de schoolomgeving vervult. Toch hebben schoolprestaties volgens onder andere Timmerman e.a. (2002) niet alleen te maken met de sociale en culturele achtergrond van de leerlingen, maar ook met de soort school waarin ze onderwijs volgen. Wanneer klassen en scholen op dezelfde manier gestructureerd zijn als de samenleving zal de school de sociale ongelijkheid niet doen inkrimpen, integendeel. In hun huidige indeling dragen de meeste scholen bij tot de reproductie van deze ongelijkheid (Timmerman e.a., 2002). Wie tot de hogere sociale milieus behoort volgt onderwijs dat toegang geeft tot de betere beroepen, terwijl ongeschoolde of laaggeschoolde arbeiders komen uit de lagere klassen, etnische minderheden en andere subculturen (Timmerman e.a., 2002).

Deze visie mag echter niet veralgemeend worden. In sommige scholen is er namelijk geen onderscheid in de onderwijsresultaten van kinderen uit verschillende sociale klassen en is er vooruitgang waarneembaar bij alle kinderen, ongeacht hun achtergrond (Timmerman e.a., 2002). Volgens de auteurs worden goede scholen gekenmerkt door duidelijke leiding door de directie op gebied van onderwijs; vastberadenheid om opvoedkundige doelstellingen te halen; een kalme, veilige en

geëngageerde schoolatmosfeer; aanvaarding door de leerkrachten van hun verantwoordelijkheid in de vooruitgang van elke leerling; veelvuldig nagaan van deze vooruitgang door middel van objectieve tests. Ook andere factoren zoals duidelijk gestructureerde lesactiviteiten; duidelijk omliggende programma's per les; intellectueel stimulerend onderwijs; consistentie tussen leerkrachten en leerlingen en positieve verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen zijn belangrijk (Timmerman e.a., 2002).

De maatschappelijke verantwoordelijkheid om ongelijke kansen (meer) gelijk te maken berust niet bij de school maar bij andere sectoren van het sociale beleid (Nicaise en Desmedt, 2008). Het onderwijs kan wel proberen om de impact van deze ongelijkheid op de schoolprestaties te neutraliseren. In de volgende sectie bespreken we welke schoolvariabelen een positieve invloed hebben op de prestaties van allochtone leerlingen in het onderwijs.

3.2.1 De schoolcultuur

De literatuur aangaande het managen van diversiteit in het bedrijfsleven doet aanbevelingen om een multiculturele organisatie te bereiken. Cox (1991) onderstreept dat het creëren van een pluralistische cultuur – waarin zowel normen aangenomen worden van de minderheidsgroepen als van de meerderheidsgroepen – een goede zaak is voor de organisatiecultuur.

Deze acculturatie is ook toepasbaar op de school. De schoolomgeving past de regels en normen toe van autochtone meerderheid. Deze schoolcultuur staat in contrast tot de cultuur, regels en normen die allochtone leerlingen thuis ervaren. Volgens de sociale reproductietheorie is dit een mogelijke oorzaak voor de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen (Bourdieu, 1977). Dit wordt bevestigd door de cultureel-verschil-theorie. Volgens deze theorie vinden de schoolproblemen bij allochtone leerlingen hun oorzaak bij het falen van onderwijsinstellingen om niet-dominante culturen te integreren in de schoolcultuur, de curricula, de onderwijspraktijk en in de onderwijsstructuur (Sierens e.a., 2006). Wanneer culturele verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen met elkaar verzoend worden, zullen vooroordelen, discriminatie en etnische conflicten tot een minimum beperkt worden. Dit draagt bij tot de prestaties van allochtonen (Duquet e.a., 2006).

Intercultureel onderwijs legt de nadruk op identiteitsontwikkeling van allochtone jongeren en het verbeteren van hun zelfbeeld (Nicaise en Desmedt, 2008). Via het verwerven van kennis over elkaars culturele achtergronden, gewoonten, land van herkomst en overtuigingen zullen leerlingen die net gemigreerd zijn meer betrokken worden in het onderwijs en zullen hun prestaties verbeteren (Nicaise en Desmedt, 2008). Bovendien zullen de andere leerlingen toleranter en meer begripvol zijn voor de allochtone leerlingen wanneer ze inzicht krijgen in hun culturele achtergrond. De integratie van allochtone leerlingen in het schoolgebeuren verhoogt de slaagkansen van deze groep (Duquet e.a., 2006). Beleidsmaatregelen die integratie kunnen bewerkstelligen zijn het opnemen in het curriculum van de taal en cultuur van de allochtonen, meer allochtone leerkrachten, extra bijlessen voor allochtone leerlingen en het vermijden van etnische conflicten (Duquet e.a., 2006).

3.2.2 De inclusieve school

Een inclusieve school legt de focus op de student en zal proberen om aan de noden van alle leerlingen tegemoet te komen (Odom en Diamond, 1998). Leerlingen met verschillende noden en capaciteiten worden in dezelfde omgeving geplaatst en worden op een objectieve en rationele manier georiënteerd naar een bepaalde studierichting. Dit wordt verantwoorde tracking genoemd (Sierens e.a., 2006). Hoewel het institutioneel kader niet bevorderend is, kunnen scholen inclusieve praktijken implementeren in hun schoolbeleid. De rol van een school- en klascultuur die openstaat voor "inclusie" is cruciaal (Hanson e.a., 1998). In deze cultuur worden kinderen beschouwd als unieke individuen met elk hun eigen behoeften en vaardigheden.

Hoewel slechts enkele auteurs zich toespitsen op inclusieve praktijken van scholen, is er meer onderzoek verricht naar het negatieve effect van educational sorting. Hieronder worden activiteiten begrepen zoals tracking, special education placement en zittenblijven (Dornbusch e.a., 1996 en Entwisle en Alexander, 1993). Onder tracking wordt het op jonge leeftijd groeperen van leerlingen volgens gepercipieerde bekwaamheid en motivatie begrepen (Dornbusch e.a., 1996 en Brunello e.a., 2004). Special education placement verwijst naar oriëntatie in het buitengewoon onderwijs. Deze activiteiten zijn schadelijk voor de leerprestaties van etnische minderheden en kunnen worden vermeden door een aanpassing van het onderwijssysteem (Entwisle

en Alexander, 1993). Ook Duquet e.a. (2006) bespreken de invloed van het zittenblijven. Zittenblijven is negatief gecorreleerd met het behalen van een eindexamen secundair onderwijs. Allochtonen blijven vaker zitten dan autochtonen en lopen hierdoor schoolvertraging op. In vergelijking met 38% autochtone jongens blijft 49% van de allochtone jongens minstens eenmaal zitten in het secundair onderwijs. Zowel allochtone (35%) als autochtone (24%) meisjes blijven minder vaak zitten dan hun mannelijke medeleerlingen (Duquet e.a., 2006). Wanneer allochtone leerlingen blijven zitten doen ze dit ook meerdere keren. Nicaise en Desmedt (2008) omschrijven het begrip segregatie als de min of meer bewuste, min of meer vrijwillige processen van ongelijke spreiding van de leerlingen over scholen, klassen en studierichtingen. Scholen willen leerlingen naar prestatieniveau groeperen in zogenaamde 'niveauklassen'. Dit vergroot de ongelijkheid in de onderwijsprestaties (Nicaise en Desmedt, 2008).

3.2.3 Leiderschap

De leider van een school moet streven naar een effectieve school die zowel zorgt voor hoge prestaties van de leerlingen als voor een schoolomgeving waarin iedereen zich goed voelt (Blair, 2002). Dit is een complexe en uitdagende taak, zeker voor directeurs in een multiculturele school.

In de literatuur bestaat er onenigheid over de manier waarop de schooldirecteur zijn opdracht moet vervullen (Blair, 2002). Enerzijds wordt gewezen op het belang van de autoritaire leider die macht uitoefenend op zijn medewerkers en leerlingen, anderzijds wordt er aandacht geschonken aan de democratische leider die macht uitoefenend samen met zijn medewerkers en zo de verschillende talenten en vaardigheden van zijn medewerkers benut. Bij democratisch leiderschap heeft elke medewerker zijn eigen leiderschapsrol en verantwoordelijkheid en worden de leerkrachten aanzien als leiders in hun klaslokaal. Naast autoritair en democratisch leiderschap wordt eveneens belang gehecht aan de transformationele leider (Blair, 2002). Als transformationele leider zorgt de directeur voor een enorme toewijding van zijn leerkrachten in de vorm van tijd en energie om zo de houding van leerlingen en hun ouders ten opzichte van de school te veranderen en meer waarde te hechten aan onderwijs en prestaties.

Uit onderzoek blijkt dat radicaal transformationeel leiderschap leidt tot een inclusieve en antiracistische schoolomgeving waar iedereen opgenomen wordt in het onderwijsproces en de meeste leerlingen goede resultaten behalen (Blair, 2002). Robbins en Coulter (2003) definiëren transformationele leiders als charismatische leiders die werknemers prikkelen, ondersteunen en inspireren, zodat zij zich extra inspannen om de doelstellingen te bereiken. In dit democratisch proces wordt de schoolcultuur geïnspecteerd en worden zowel medewerkers, studenten als ouders betrokken bij het definiëren van het sociaal en academisch gebeuren op school. Transformationele verandering wordt bereikt door alle leiders, dus de directeur en zijn medewerkers, te betrekken bij de visie van de school en nieuwe manier van denken en werken te introduceren.

Om dit beleid in praktijk om te zetten moet de directeur een combinatie van leiderschapsstijlen aan bod laten komen. De verandering moet geleid worden door een sterke directeur die mogelijke tegenstand kan overwinnen. Hiermee wordt bedoeld dat de directeur de kracht moet hebben om vast te houden aan de schoolvisie en de moed om deze visie om te zetten in een beleid. Er is ook nood aan een democratische directeur die zijn medewerkers betreft bij discussies, plannen, het opstellen van een beleid en implementatie. Afhankelijk van de context dient de directeur dus gebruik te maken van zowel de harde, rationeel-technische als de zachte, emotionele leiderschapsstijlen (Blair, 2002). Hij is verantwoordelijk voor het inrichten van systemen die zorgen voor goede schoolprestaties bij de studenten, alsook voor een aangenaam schoolklimaat waarin de leerlingen geprikkeld worden om te leren. Aangezien verbetering van het totale schoolgebeuren een continu proces is, moet er constant geëvalueerd en bijgestuurd worden (Blair, 2002).

3.2.4 Verwachtingen van leerkrachten

Een onderdeel van de schoolcultuur zijn de verwachtingen die leerkrachten koesteren naar hun leerlingen toe. Hoge verwachtingen en vertrouwen van leerkrachten en ouders hebben een positief effect op de schoolresultaten van allochtone leerlingen (Sierens e.a., 2006). Scholen moeten een prestatiegericht schoolbeleid ontwikkelen, waarbij basisdoelen worden opgesteld, duidelijke afspraken over deze doelen worden gemaakt en een evaluatiebeleid wordt ontwikkeld (Sierens e.a., 2006). Niettegenstaande dit positief effect stellen Timmerman e.a. (2002) dat leerkrachten

minder hoge eisen stellen, andere opdrachten geven en minder aandacht schenken aan leerlingen die zij lager inschatten. Ze gaan het nagestreefde einddoel voor zwakkere leerlingen verlagen in vergelijking met de leerlingen met een hoger beginniveau. Deze lagere prestatieverwachtingen hebben een negatieve invloed op de werkelijke prestaties van de zwakkere leerlingen (Nicaise en Desmedt, 2008). Ook Sierens e.a. (2006) verwijzen naar onderzoeken betreffende de verwachtingen van leerkrachten. Hieruit blijkt dat leerkrachten lagere verwachtingen koesteren voor allochtone leerlingen en dat dit een negatieve invloed heeft op het schoolsucces van deze leerlingen.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat leerkrachten – meestal onbewust - discriminerend gedrag kunnen vertonen (Nicaise en Desmedt, 2008). Door de hoge prestatiedruk die ze ervaren zullen ze zo efficiënt mogelijk met hun tijd omgaan: er wordt een afweging gemaakt tussen de geïnvesteerde tijd en energie in 'moeilijke' leerlingen en inspanningen in andere leerlingen. Leerkrachten zullen automatisch hun aandacht en tijd vestigen op leerlingen met een hoger leerrendement, terwijl minder aandacht wordt geschonken aan leerlingen die trager vorderen. Dit wordt het Mattheuseffect genoemd (Nicaise en Desmedt, 2008). Uit onderzoek blijkt dat de verdeling van tijd en aandacht in het begin van het schooljaar gunstiger is voor zwakkere leerlingen, maar naarmate het schooljaar vordert genieten de sterkere leerlingen van een voorkeursbehandeling.

3.2.5 Taal op school

Een onderdeel van de schoolcultuur is de taal die er gesproken wordt. Hoewel het opnemen in het curriculum van de taal van de allochtonen een positieve invloed heeft op het schoolklimaat waarin zij gedijen, wordt er in de literatuur frequent gewezen op het belang van een beheersing van het Nederlands bij allochtone leerlingen. Het verschil in taalkennis- en ontwikkeling tussen allochtonen en autochtonen ligt aan de basis van de schoolachterstand bij allochtone leerlingen (Sierens e.a., 2006). Een gebrekkige taalkennis kan problematische gevolgen hebben voor de schoolcarrière van allochtone kinderen en voor hun integratie in de samenleving. Sierens, Van Houtte, Loobuyck, Delrue en Pelleriaux (2006) stellen dat een beheersing van het Nederlands en het behalen van waardevolle diploma's de sleutels zijn tot het bekomen van betere jobs. Kennis van het Nederlands zou de startpositie van allochtonen in het onderwijs

en op de arbeidsmarkt alvast flink verbeteren. Sierens e.a. (2006) verwijzen naar onderzoek dat aantoont dat de beheersing van het Nederlands een kleinere invloed heeft dan gedacht. Taalproblemen zouden eerder het gevolg zijn van een lagere socio-economische status dan van een andere etnische afkomst (Sierens e.a., 2006).

Een goede kennis van het Nederlands betekent echter niet dat de thuistaal van de anderstalige studenten moet worden verbannen (Nicaise en Desmedt, 2008). Het respecteren en stimuleren van meertaligheid zal bijdragen tot conflictpreventie, integratie van minderheden en een verhoging van de onderwijs- en arbeidskansen (Nicaise en Desmedt, 2008).

De auteurs bespreken enkele methoden om deze meertaligheid te bereiken. Een eerste manier bestaat erin de leerlingen de kans te geven om de kennis en vaardigheden eerst op te bouwen in hun thuistaal en geleidelijk overschakelen naar het Nederlands. Deze visie kan worden bewerkstelligd door in het curriculum een aantal uren les te geven in de moedertaal van de allochtone leerlingen en dit aantal langzaam afbouwen of door de leerlingen hun eigen taal te laten gebruiken tijdens de lessen en groepswerken (Nicaise en Desmedt, 2008). Ook Timmerman e.a. (2002) wijzen op de positieve effecten van het opnemen van de moedertaal in het onderwijsprogramma. Het integreren van de thuistaal van anderstalige studenten in het curriculum zou bijdragen tot het leren van andere talen en zelfs tot betere schoolresultaten (Timmerman e.a., 2002). Bij voldoende deskundigheid van leerkrachten en heldere doelstellingen levert deze methode positieve resultaten op in de praktijk (Nicaise en Desmedt, 2008). Een probleem bij deze methode doet zich voor wanneer de opgenomen taal verschilt van de moedertaal van de leerlingen. Het opnemen van Standaard Arabisch in het onderwijsprogramma terwijl de moedertaal van de leerlingen Berbers of Marokkaans Arabisch is, is een voorbeeld van dergelijk probleem (Timmerman e.a., 2002).

Het omgaan met de thuistaal kan ook een positieve invloed hebben op het sociaal-emotioneel welbevinden van de anderstalige studenten. Door de thuistaal, de identiteit en de thuiscultuur van de jongere te respecteren, zal deze zich meer gewaardeerd voelen en zich openstellen voor de school en de leerkrachten (Nicaise en Desmedt, 2008). Een negatieve houding ten opzichte van de thuistaal kan er voor zorgen dat de leerling zich niet gerespecteerd voelt en zich afzet tegen school. Een manier om dit te

realiseren is het toelaten van de moedertaal van de allochtone leerlingen op school of door deze taal in een positief daglicht te stellen. In de Vlaamse scholen wordt niet alleen in de klas Nederlands gesproken, ook in de gangen en op de speelplaats wordt het spreken van andere talen ontmoedigd, zo blijkt uit onderzoek.

Een derde visie op meertaligheid suggereert een positieve invloed van het aanbieden van minderheidstalen als een vak in het lessenpakket (Nicaise en Desmedt, 2008). In plaats van te kiezen voor de traditionele meerderheidstalen zoals Frans, Engels en Spaans, kan de school opteren voor een minderheidstaal en zo de expertise en ervaring van de allochtone leerlingen benutten.

Een laatste manier om om te gaan met meertaligheid is het stimuleren van een meertalig communicatiebeleid met de ouders van allochtone leerlingen (Nicaise en Desmedt, 2008). Zoals reeds opgemerkt beschikken de meeste allochtone ouders niet over voldoende kennis van het Nederlands en dit kan de communicatie over de schoolloopbaan van hun kinderen belemmeren. De auteurs geven een aantal voorbeelden van creatieve manieren om dit communicatieprobleem op te lossen: schoolpoortcontacten in een andere taal, meertalige openklasmomenten, schoolbrieven in een andere taal en hulp van tolken of het kind zelf bij oudercontacten of infomomenten.

Uit voorgaande methoden blijkt dat een beleid met betrekking tot meertaligheid niet betekent dat de Nederlandse taalvaardigheid naar de achtergrond wordt gedrukt, integendeel. Positief omgaan met meertaligheid zal de kennis en het gebruik van de Nederlandse taal enkel ten goede komen. Welk beleid het meest efficiënt is hangt af van de specifieke kenmerken en doelstellingen van de school en zijn omgeving, maar ook van de behoeften, verlangens en verwachtingen van de ouders en de leerlingen zelf (Nicaise en Desmedt, 2008).

3.2.6 De etnische samenstelling van klas en school

Een andere oorzaak voor de onderwijskloof is de etnische samenstelling van klas of school. Volgens Timmerman e.a. (2002) zijn allochtone jongeren oververtegenwoordigd in de minst gewaardeerde scholen. Omwille van de hoge concentratie aan allochtone studenten zullen de autochtone studenten de

concentratiescholen verlaten, een fenomeen dat de witte vlucht wordt genoemd (Timmerman e.a., 2002 en Sierens e.a., 2006).

Onderzoeken tonen aan dat concentratiescholen de schoolresultaten negatief beïnvloeden (Timmerman e.a., 2002). Zwarte scholen – scholen met een hoog percentage aan allochtone kinderen - zijn nadelig voor de Nederlandse taalverwerving en voor de sociale integratie van allochtonen, zo blijkt uit onderzoek (Sierens e.a., 2006). Bij vergelijking van de schoolprestaties van zwarte scholen en witte scholen stellen we vast dat allochtonen uit zwarte scholen beduidend slechtere resultaten boeken dan leerlingen uit witte scholen (Duquet e.a., 2006).

Het percentage allochtonen zelf is echter niet de verklaring voor de slechtere prestaties, wel de manier waarop met dit geconcentreerd leerlingenbestand wordt omgegaan (Sierens e.a., 2006). Leerkrachten uit concentratiescholen focussen zich meer op het disciplineren en het bewaken van de leerlingen dan op het effectief les geven (Timmerman e.a., 2002). Spreiding van allochtone leerlingen over verschillende scholen lijkt een voor de hand liggende oplossing (Timmerman e.a., 2002).

3.2.7 Participatie van ouders

Bovenop het effect van sociale interacties met lokale gemeenschappen is de participatie van ouders in het schoolsysteem een belangrijk pluspunt voor de allochtone leerlingen (Sierens e.a., 2006). De participatie van ouders in het onderwijssysteem verhoogt de motivatie en het bewustzijn van allochtone leerlingen en zorgt uiteindelijk voor een positieve gedragsverandering (Sierens e.a., 2006). Uit diverse onderzoeken blijkt dat onderwijsondersteunend gedrag van moeder een positief effect heeft op de schoolprestaties van haar kinderen (Nicaise en Desmedt, 2008). De school zal gemotiveerd zijn om in de leerling te investeren wanneer de moeder de school bezoekt en leerkrachten ontmoet. Wanneer ouders en/of leerkrachten hoge prestatieverwachtingen koesteren, zal dit leiden tot betere schoolprestaties van de leerlingen (Nicaise en Desmedt, 2008). Nederlands onderzoek wijst uit dat wanneer scholen een actief beleid voeren om ouders te contacteren bij problemen dit een positieve invloed zal hebben op de schoolloopbaan van allochtone jongeren (Duquet e.a., 2006).

Uit de literatuur blijkt dat allochtone ouders vaak wel gemotiveerd zijn om hun kinderen bij te staan tijdens hun schoolloopbaan, maar dikwijls ontbreken zij de praktische kennis die nodig is (Duquet e.a., 2006). Scholen kunnen trachten om dit gebrek aan kennis van het onderwijssysteem weg te werken door de ouders meer te betrekken in de schoolcarrière van zoon of dochter (Duquet e.a., 2006).

3.2.8 Begeleiding van de studiekeuze

De gekozen onderwijsvorm speelt zowel bij de instroom, als bij de doorstroom in het secundair onderwijs een cruciale rol bij de kans om een diploma te behalen (Duquet e.a., 2006). Niet alleen de ouders spelen een belangrijke rol bij de gekozen studieoriëntering, ook de school en het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) beïnvloeden deze keuze (Nicaise en Desmedt, 2008).

Studieoriëntering gebeurt meestal op basis van de resultaten van IQ-testen (Nicaise en Desmedt, 2008). Op die manier probeert men de aangeboren vaardigheden van de jongeren zo goed mogelijk te meten. De testbatterijen zijn echter niet geïjkt voor personen uit minderheidsculturen, wat leidt tot grotere foutmarges. Het gebeurt dat de leerling georiënteerd wordt op basis van uitsluiting van studierichtingen en niet op basis van positieve criteria zoals voorkeuren en talenten (Nicaise en Desmedt, 2008). Op het moment van studieoriëntering in het secundair onderwijs is er een dusdanige kenniskloof tussen de leerlingen uit de verschillende milieus dat de hoogst gesitueerden zonder veel moeilijkheden doorstromen naar het ASO, terwijl andere leerlingen georiënteerd worden naar het beroepsonderwijs (Nicaise en Desmedt, 2008).

3.2.9 Financiële drempels afbouwen

Het leerplichtonderwijs zou in principe kosteloos moeten zijn maar deze voorwaarde wordt genuanceerd in het secundair onderwijs, waar het principe van kosteloze toegang geldt (Nicaise en Desmedt, 2008). Ouders worden geconfronteerd met extra kosten van vervoer, schooluitrusting, handboeken en schriften, verplichte naschoolse activiteiten, enzovoort. Nicaise en Desmedt (2008) omschrijven studiekosten als de kosten die men heeft ten gevolge van het feit dat een kind deelneemt aan het onderwijs. Deze kosten zou men met andere woorden niet hebben als het kind niet

zou deelnemen aan het onderwijs. De toegang tot het onderwijs kan beperkt worden door deze financiële drempels. Het gederfde inkomen van studerende jongeren vormt vaak de zwaarste financiële drempel (Nicaise en Desmedt, 2008).

Via reguleren, subsidiëren, ondersteunen en sensibiliseren kan de overheid de financiële barrières afbouwen. Ook het schoolbeleid kan zich richten op een verlaging van de studiekosten. Een aantal mogelijke maatregelen die dit bewerkstelligen zijn kostenbeheersing, opstellen van een bijdrageregeling, de maximumfactuur, opstellen van een code en een procedure voor onbetaalde rekeningen (Nicaise en Desmedt, 2008). Door een adequate kostenbeheersing zullen de nodige inspanningen geleverd worden om de financiële bijdrage van ouders tot een minimum te beperken. Dit hangt samen met het opstellen van een bijdrageregeling. Dit schriftelijk overzicht dat de ouders bij het begin van het schooljaar ontvangen geeft volledig en duidelijk weer welke de verwachte bijdragen gedurende het schooljaar zullen zijn. Wanneer ouders beter ingelicht worden over hun bijdrage in de studiekosten, krijgen scholen zelf een beter inzicht in hun kostenstructuur. De bijdragen kunnen dan elk jaar vergeleken worden om zo kostenverhogingen te minimaliseren. Ook de maximumfactuur draagt bij tot een kostenbeheersing (Nicaise en Desmedt, 2008). De maximumfactuur impliceert dat de scholen één welbepaald maximumbedrag mogen aanrekenen aan de ouders voor een welomschreven geheel van goederen en diensten. De school kan ook een code opstellen waarin zij een opsomming geeft van een aantal gedragsregels aangaande de financiële bijdragen van ouders, waaraan zij zich wil houden. Een laatste maatregel richt zich op de problematiek van de onbetaalde rekeningen. Nicaise en Desmedt bevelen aan dat dit probleem nooit met de leerlingen besproken mag worden, maar altijd rechtstreeks met de ouders. Mogelijke oplossingen voor het probleem van onbetaalde rekeningen zijn uitstel van betaling, gespreide betaling en gedeeltelijke kwijtschelding. Om financiële moeilijkheden te vermijden kan de school een sociaal fonds oprichten dat gespijsd wordt door diverse activiteiten.

HOOFDSTUK 4 ONDERZOEKSVRAGEN EN ONDERZOEKSOPZET

4.1 De centrale onderzoeksvraag en deelvragen

Uit het voorgaande blijkt dat er nog heel wat onderzoek verricht dient te worden naar de schoolkenmerken die de kloof tussen allochtonen en autochtonen kunnen dichten. Als centrale onderzoeksvraag kiezen we dan ook voor:

Welke combinatie van praktijken, die leiden tot positieve prestaties bij leerlingen met een vreemde afkomst, wordt door de school gehanteerd?

Op basis van de literatuurstudie kunnen we centrale onderzoeksvraag verder opsplitsen in een aantal specifieke deelvragen:

1. Heeft de school een pluralistische schoolcultuur? Indien ja, welke praktijken creëren deze cultuur?
2. Hanteert de school een inclusiviteitsbeleid? Indien ja, welke praktijken ondersteunen dit beleid?
3. Welke leiderschapstijl wordt in de school gehanteerd? Via welke praktijken?
4. Neemt de school beleidsmaatregelen om ervoor te zorgen dat van alle leerlingen hetzelfde wordt verwacht? Zo ja, welke?
5. Welk taalbeleid wordt door de school gevoerd? Via welke praktijken?
6. Welk beleid voert de school met betrekking tot de etnische samenstelling van de school? Via welke praktijken?
7. Welk beleid wordt door de school gevoerd met betrekking tot de etnische samenstelling van de klas? Via welke praktijken?

8. Welk beleid voert de school om de ouders van allochtone leerlingen meer te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kinderen? Via welke praktijken?
9. Hanteert de school praktijken die ervoor zorgen dat de leerlingen een studiekeuze maken volgens hun capaciteiten, ongeacht de etnische achtergrond? Welke?
10. Hanteert de school praktijken die financiële drempels verlagen? Welke?
11. Zijn er nog andere – door de bestaande literatuur niet bestudeerde - praktijken die de school voert en die een positieve invloed blijken te hebben op de prestaties van allochtone leerlingen?

4.2 Onderzoekopzet

4.2.1 Een diepte case

Aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie en een kwalitatief onderzoek in de school willen we een antwoord bieden op de onderzoeksvragen. Kwalitatief onderzoek wordt vooral gebruikt bij sociale wetenschappen en is geschikt voor onderzoek op gebied van onderwijs (Marshall en Rossman, 2006). Het doel van het onderzoek is om een duidelijk beeld te krijgen van de praktijken die scholen voeren en die een positieve invloed hebben op de schoolresultaten van allochtone studenten. Om dit te bewerkstelligen zullen we een single case uitvoeren en zo inzicht krijgen in de unieke en complexe activiteiten en relaties van deze case (Marshall en Rossman, 2006). Door een grote hoeveelheid data te verzamelen over één case kunnen we hier dieper op ingaan en meer gedetailleerde informatie verzamelen (Neuman, 1997). Ook Eisenhardt (1989) bevestigt het gebruik van een gevalsstudie om de dynamiek in een bepaalde setting te onderzoeken en aan de hand hiervan theorieën te genereren. De auteur wijst eveneens op de geschiktheid van een case study om theorie te genereren in de beginfase van onderzoek rond een bepaald onderwerp wanneer er nog niet veel geweten is over dit fenomeen. In tegenstelling tot onderzoek waarbij hypotheses getoetst worden, is het bij case studies met als doel theorieontwikkeling niet opportuun om de cases willekeurig te selecteren (Eisenhardt, 1989). Aangezien geschikte cases zeldzaam zijn zal gekozen worden voor een 'extreme case' waarbij de

te onderzoeken relaties duidelijk zichtbaar zijn. Aangezien het hier gaat om een kwalitatief onderzoek gebruiken we diepte interviews met open vragen om zo veel mogelijk details te verzamelen.

Als single case zullen we een school op Algemeen Secundair Onderwijs-niveau selecteren die succesvolle resultaten heeft geboekt met hun allochtone leerlingenpopulatie. "Succesvol" wordt gedefinieerd als de aanwezigheid van een groot aantal allochtone studenten op het niveau van het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO). De definitie van het begrip "allochtoon" die we in deze masterproef gebruiken ontleen we van Duquet, Glorieux, Laurijssen en Van Dorsselaer (2006). Zij stellen een aantal criteria voorop die helpen bij het definiëren van het begrip "allochtoon": nationaliteit, geboorteland, nationaliteit grootmoeder (langs moederszijde), geboorteland grootmoeder (langs moederszijde) en de taal die thuis gesproken wordt. Wanneer op de vier eerste voorwaarden België wordt geantwoord en wanneer Nederlands de taal is die thuis gesproken wordt, beschouwen we de persoon als autochtoon. Allochtonen geven op minstens één van de criteria een ander antwoord (Duquet et al., 2006).

We beperken ons tot het ASO-niveau omdat een duidelijke ondervertegenwoordiging van allochtonen waar te nemen is op dit niveau en omdat een diploma van het ASO toegang geeft tot hogere studies, die de sociale mobiliteit van individuen faciliteren.

4.2.2 Databronnen

We hebben dertien diepte interviews afgenomen van een brede waaier aan bevoorrechte getuigen. Om elke categorie van onderwijsactoren aan het woord te laten hebben we gekozen voor gesprekken met twee leden van het directiecomité, vier leerkrachten, een schoolmedewerker, vier leerlingen van een andere etnische afkomst, een Vlaamse ouders en een ouder van vreemde afkomst. De geïnterviewde leden van het directiecomité, de leerkrachten en de schoolmedewerkers zijn lid van de Lyceumraad. De geïnterviewde leerlingen zijn lid van de Leerlingenraad en de geselecteerde ouders participeren in het Oudercomité.

4.2.3 Vragenlijst

De vragenlijsten die gebruikt zijn als leidraad bij de interviews zijn terug te vinden in bijlage. De interviews met directieleden en leerkrachten werden afgenomen op basis van dezelfde vragenlijst. Tijdens de interviews met de directieleden werd de focus gelegd op de visie rond het diversiteitsbeleid en hoe het beleid concreet wordt gemaakt, terwijl de leerkrachten bevraagd werden naar het diversiteitsbeleid in de praktijk. Er werd bijvoorbeeld gevraagd hoe ze het beleid met betrekking tot diversiteit concreet uitvoeren in de klas en hoe de schoolloopbanen van de allochtone jongeren concreet worden ondersteund. Naast enkele inleidende onderwerpen zoals de achtergrond van de respondent en een algemene omschrijving van de school, werd ingegaan op de visie en het management van de school met betrekking tot diversiteit. Met behulp van een checklist werd gepeild naar de onderwijspraktijken met betrekking tot pedagogie, didactiek, taalmanagement, onderwijscurricula, opvolgen van de prestaties en evaluaties, schoolcultuur en personeelsmanagement. Tot slot werd de respondent gevraagd te reflecteren over de aanpak van de school met betrekking tot gelijke kansen en de sterke en zwakke punten aan te duiden.

Uit de gesprekken met leerlingen en hun ouders wordt afgeleid hoe zij het diversiteitsbeleid ervaren. Tijdens deze interviews komen dezelfde onderwerpen aan bod als bij de interviews met directie en leerkrachten. Het interviewverloop en de vraagstelling werd aangepast aan het niveau van de leerlingen en aan de betrokkenheid bij het schoolgebeuren van de ouders.

De interviews duurden één à twee uur, afhankelijk van de functie van de geïnterviewde. Voor de directie, de schoolmedewerkers en de leerkrachten werd er wat meer tijd uitgetrokken dan bij de leerlingen en hun ouders. De interviews werden opgenomen met behulp van een dictafoon en vervolgens volledig uitgeschreven.

HOOFDSTUK 5 BEVINDINGEN VAN DE CASE STUDY

5.1 Inleiding

Het Leonardo Lyceum Quellin in Antwerpen werd geselecteerd als case. De leerlingenpopulatie van het Lyceum telt 58 nationaliteiten waarvan 25% Belgische leerlingen en 75% leerlingen van vreemde afkomst. Er is dus geen sprake van een sterke concentratie van bepaalde nationaliteiten. De school combineert zowel een basisschool, een middelbare school en avondonderwijs en biedt Algemeen Secundair Onderwijs tot het vijfde middelbaar aan. Volgend jaar zal er ook een zesde jaar worden toegevoegd. Omdat de beschikbare oppervlakte van deze school in het Antwerpse centrum beperkt is en de school zich sinds enkele jaren richt op Algemeen Secundair Onderwijs heeft dit geleid tot een afbouw van het Beroepssecundair Onderwijs. Enkel leerlingen van de eerste graad van het Beroepsonderwijs kunnen terecht in het Leonardo Lyceum Quellin. Het succes van de school met betrekking tot integratie en begeleiding van kinderen met een andere etnische origine wordt aangetoond door cijfers van in- en uitstroom van het schooljaar 2008-2009. Tijdens deze periode telde het eerste leerjaar A van de eerste graad in totaal 73 leerlingen, waarvan 29 Belgen en 44 leerlingen met een vreemde nationaliteit. Van deze 29 Belgische leerlingen waren er 21 geslaagd, in vergelijking met 36 van de 44 leerlingen met een vreemde nationaliteit. Het eerste leerjaar B telde 18 Belgen die het schooljaar allemaal met vrucht beëindigd hebben, terwijl 24 van de 27 leerlingen met vreemde nationaliteit geslaagd waren voor het eerste leerjaar B. Het totaal aantal kinderen in het tweede leerjaar A van de eerste graad bedroeg in 2008-2009 50 leerlingen, waarvan 26 Belgen en 24 kinderen met een andere nationaliteit. Van dit aantal waren 14 kinderen met de Belgische nationaliteit geslaagd voor het tweede leerjaar A en 20 leerlingen met een vreemde nationaliteit. In het beroepsvoorbereidend leerjaar, met een totaal van 40 leerlingen, waren 15 van de 17 Belgische kinderen geslaagd in vergelijking met 15 van de 23 kinderen met een andere nationaliteit. Van de 16 Belgische leerlingen en 20 leerlingen met een andere nationaliteit die in het eerste jaar van de tweede graad gestart zijn, hebben 12 Belgen en 19 leerlingen met een vreemde nationaliteit het schooljaar met vrucht beëindigd. Op een totaal van 13 leerlingen in het tweede jaar van de tweede graad waren de 3 Belgische kinderen geslaagd terwijl 8 van de 10 leerlingen met een vreemde nationaliteit slaagden voor het vierde jaar.

De schoolpraktijken die een positieve invloed hebben op de schoolprestaties van leerlingen met een andere etnische origine en die tijdens de case study aan bod zijn gekomen kunnen we indelen in vier categorieën. We bespreken achtereenvolgens de praktijken die betrekking hebben op de waarden en normen van de school, het pedagogisch beleid, de relatie met de stakeholders en het wegwerken van structurele barrières.

5.2 Praktijken met betrekking tot de waarden en normen van de school

De normen en waarden zijn een weerspiegeling van de visie van de school en vinden hun uitwerking in de leiderschapsstijl, de verwachtingen naar de leerkrachten en de verwachtingen naar de leerlingen.

5.2.1 Visie: een inclusieve school

De visie van de school is dat het onderwijs gelijke kansen moet bieden voor iedereen. Op de website van de school vinden we terug:

Diversiteit is een realiteit. Ze vormt een voorbereiding op hoe onze samenleving in werkelijkheid is. Ze laat met een open geest de rijkdom van andere culturen zien. Onbekend maakt onbemind: na begrijpen volgt respecteren, samen leven. Alle kinderen vormen onze toekomst, daarom ontwikkelen we hun kansen.

Deze gelijke kansen wil de school bereiken door inclusief onderwijs aan te bieden waarbij kinderen met allerlei verschillende achtergronden geïntegreerd worden zonder dat zij anders bekeken worden. De directeur van de school verwoordt dit als volgt:

Eigenlijk moet je de diversiteit zodanig aanpakken dat je de diversiteit niet merkt. Je integreert iedereen en alle kinderen moeten in één klascontext kunnen functioneren maar je zorgt dat je individuele trajecten hebt zodat je de leerlingen bijna à la carte probeert te begeleiden.

Bovendien kiest de school ervoor om het toewijzen van de leerlingen naar verschillende studierichtingen en niveaus zo lang mogelijk uit te stellen. Hoe dit bewerkstelligd wordt, is te vinden op de website:

'De krachtige zalm versus de waterval', ons schoolteam heeft een andere kijk op de dingen: Onderwijs op maat met ondersteuningspakket op maat van de leerling. Een langere basisopleiding geven waardoor kiezen kan uitgesteld worden. Op het einde van de 2e graad kan je nog alle richtingen uit (maar vooral met een stevige basis).

Dit inclusief onderwijs heeft niet alleen voordelen voor de kinderen maar ook voor de school. Al deze verschillende achtergronden betekenen een variëteit aan competenties en talenten die worden aanzien als een meerwaarde voor het schoolgebeuren. Dit betekent niet dat het niveau en de kwaliteit van het onderwijs daalt. Door individuele trajecten uit te stippelen en persoonlijke begeleiding voor de leerlingen wordt onderwijs op maat aangeboden terwijl van iedereen dezelfde eindtermen worden verwacht. De school werkt bijvoorbeeld met cluburen en vrije ruimte uren zodat sommige leerlingen de tijd krijgen om eventuele tekorten bij te werken en anderen lessen kunnen volgen die aansluiten bij hun interessegebied. Een laatste punt waar de school extra aandacht aan besteedt is het leren respectvol communiceren en samenwerken. Dit zorgt niet alleen voor een positief schoolklimaat maar de leerlingen kunnen hieruit belangrijke lessen trekken om het leren samenleven in de maatschappij te bevorderen. Hoe de school deze visie wil omvormen tot een beleid wordt uitgebreid besproken in de volgende hoofdstukken.

5.2.2 Leiderschap

Aan het hoofd van de school staat een vooruitstrevende directeur. Hij heeft als taak het uitstippelen van een pedagogisch beleid in functie van de leerlingen. Er zijn echter heel wat bijkomende taken zoals personeelsmanagement, boekhouding en beheer van het schoolgebouw die ervoor kunnen zorgen dat het pedagogisch beleid naar de tweede plaats geschoven wordt. Om dit te vermijden laat de directeur zich omringen door competente medewerkers die deze specifieke taken op zich nemen. Aangezien de eindverantwoordelijkheid berust bij de directeur zal hij duidelijke instructies geven en de uitwerking van de taken opvolgen. De directeur legt zelf uit wat zijn hoofdtaak is:

Mijn core business is een pedagogisch beleid voeren in functie van de leerlingen. Daar komen nog een heleboel facetten rond die vaak de valkuil vormen van een directeur die zegt dat hij veel moet doen en dit als excuus gebruikt om niet met het pedagogisch beleid bezig te zijn. Je kunt je vrij snel verslikken in het randgebeuren. Je kunt niet zeggen dat het onbelangrijk is maar je moet de essentie steeds voor ogen houden in het belang van een goed pedagogisch beleid. Dus je moet delegeren, je moet vertrouwen hebben. Maar je moet ook consequent opvolgen.

De directeur laat in zijn beleid meerdere leiderschapsstijlen aan bod komen. Als een visionaire leider slaagt hij er in om zijn visie over het schoolbeleid over te brengen naar de leerkrachten en de rest van het personeel. Door een duidelijke communicatie weten de leerkrachten welke doelen dienen bereikt te worden en welke acties hiervoor noodzakelijk zijn. Soms is ook een autoritaire leiderschapsstijl vereist. Hierbij legt de directeur eenzijdig de doelen en werkwijzen op aan zijn personeel. De directeur vaardigt een richtlijn uit zonder alle leerkrachten te consulteren bij het nemen van zijn beslissing. Dit vinden we onder andere terug in de richtlijn met betrekking tot het gebruik van verschillende werkvormen in de klas, waarover later meer uitleg.

Naast de visionaire en de autoritaire leiderschapsstijlen is er ook plaats voor democratisch leiderschap dat inspraak van alle actoren van de school aanmoedigt. Dit komt tot uiting in een orgaan zoals de Lyceumraad waarbij democratisch verkozen vertegenwoordigers van de stromen beslissingen nemen over belangrijke zaken die de school aanbelangen. De werking van dit orgaan komt later nog uitgebreid aan bod. Een laatste leiderschapsstijl die terug te vinden is bij de directeur is de laissez-faire-stijl. Hiermee bedoelen we de stijl waarbij de directeur zijn leiderschap beperkt tot het strikt noodzakelijke en de verdere uitwerking van de visie overlaat aan zijn personeel. Een voorbeeld van deze stijl is het beleid met betrekking tot schoolprojecten en – activiteiten. De leerkrachten zijn vrij om op eigen initiatief activiteiten en projecten voor de leerlingen te organiseren zoals bijvoorbeeld Romeins koken tijdens de Latijnse les. Om de organisatie te optimaliseren evalueert de directeur continu de werking van de school en koppelt actiepunten aan zaken waar bijsturing noodzakelijk is.

5.2.3 Verwachtingen naar de schoolmedewerkers toe

Om de visie van inclusief onderwijs waarbij iedereen gelijke kansen krijgt te bereiken heeft de directeur hoge verwachtingen naar de leerkrachten toe. Een Vlaamse leerkracht legt uit:

We hebben een dynamische directeur die zelf enorm vooruitstrevend is maar die op dat vlak ook veeleisend is.

Een andere leerkracht bevestigt deze veeleisendheid:

Enerzijds is dit goed voor de leerlingen maar anderzijds is het heel belastend voor de leerkrachten. Wij vragen dikwijls aan de directeur om even op de rem te staan omdat we niet meer kunnen volgen. Het gaat allemaal zodanig snel. Maar dat is ook wel nodig.

De directeur voert eveneens een actief personeelsbeleid. Zoals al eerder vermeld laat de directeur zich omringen door competente medewerkers die hij sommige onderdelen van het beleid toevertrouwt. De belangen van leerlingen, leerkrachten en ouders worden behartigd door de coördinator. Tot zijn gevarieerd takenpakket behoren onder andere het oplossen van problemen, het organiseren van klassenraden en het inleggen van cluburen.

De school beschikt eveneens over een leerlingensecretariaat en over een personeelssecretariaat. Zij regelen alle administratie met betrekking tot de leerlingen, respectievelijk de leerkrachten.

Uiteraard is er ook een leerkrachtencorps. Hoewel werken in deze dynamische school een extra inspanning van het personeel vergt, heerst er een goede sfeer tussen de leerkrachten en de andere medewerkers. Dit komt onder andere door een cultuur waarbij alles bespreekbaar is en er geen sprake is van gene tussen de leerkrachten. De gewoonte om de deuren van de klaslokalen open te laten tijdens het lesgeven ondersteunt deze vlotte communicatie. Om het welbevinden van de leerkrachten op

school te stimuleren kan er een beroep gedaan worden op een mentor. Een van de leerkrachten legt de taak van de mentor uit:

Deze mentor ontfermt zich over nieuwe leerkrachten. Hij brieft hun wat er moet gebeuren, wat de verwachtingen zijn en hij geeft uitleg over hoe de school reilt en zeilt.

Ook leerkrachten die al langer in dienst zijn kunnen met problemen of bedenkingen terecht bij de mentor.

Naast de goede relaties tussen de leerkrachten onderling heerst er ook een aangename sfeer tussen de leerkrachten en de leerlingen. De leerlingen hebben het gevoel dat ze zowel bij de leerkrachten als bij de rest van de schoolmedewerkers terecht kunnen. Een leerling van vreemde afkomst licht de ondersteunende rol van de leerkrachten toe:

De leerkrachten laten u echt zien dat ze er zijn voor u. Ze steunen u op elke manier. Alle leerkrachten in deze school, ze helpen en ze steunen.

De eerder informele relaties tussen de leerkrachten en de leerlingen worden onder meer gestimuleerd door de talrijke projecten die georganiseerd worden. Er zijn bijvoorbeeld de Geïntegreerde Werkperiodes, waarbij leerkrachten zich engageren om met de leerlingen op vijfdaagse schoolreis te gaan, maar ook de jaarlijkse leerlingenfuif.

Terwijl in sommige scholen hoofdzakelijk vrouwelijke leerkrachten les geven is de verhouding leraars/leraresen binnen deze school ongeveer gelijk. De reden hiervoor is het benutten van zowel vrouwelijke als mannelijke opvoedingskwaliteiten en ervoor zorgen dat deze even sterk aanwezig zijn. Sommige leerlingen zullen eerder het gezag van een mannelijke leerkracht aanvaarden dan van een vrouwelijke leerkracht. Bovendien geeft dit een duidelijk signaal naar de leerlingen toe dat leerkracht niet alleen een vrouwelijk beroep is. De directeur verantwoordt zijn personeelsbeleid:

Zowel mannen als vrouwen gaan op een verschillende manier om met diversiteit. Er zijn vrouwen die dat schitterend doen maar soms is het toch wel handig om een groot aantal mannen te hebben op dat vlak.

Op regelmatige tijdstippen worden de leerkrachten geëvalueerd en krijgen feedback over hun prestaties. De directeur houdt soms lesbijwoningen waarbij hij onaangekondigd een les zal bijwonen en nadien de goede en minder goede punten met de leerkracht bespreekt. Ook dit kadert in het bijschaven van de werking van de school om de organisatie te optimaliseren.

5.2.4 Verwachtingen naar leerlingen toe: discipline

Een schoolklimaat waar de leerlingen zich veilig en gerespecteerd voelen is een eerste stap in de richting van goede schoolprestaties. Hoewel de aangename sfeer heel natuurlijk lijkt, onderneemt de school toch een aantal initiatieven om dit aangenaam schoolklimaat te bevorderen. Het belangrijkste initiatief is het beleid met betrekking tot discipline. In het begin van het schooljaar worden de afspraken uit het schoolreglement in spelvorm verduidelijkt en wordt uitgelegd welke sancties aan het niet naleven van het schoolreglement gekoppeld zijn. Opmerkelijk is dat de meeste afspraken in het schoolreglement positief geformuleerd zijn. Het benadrukken van positieve punten is een stijl die door heel de school wordt doorgetrokken. Een leerkracht licht toe wat hiermee wordt bedoeld:

Aan het schoolreglement hebben we lang gewerkt omdat we daar wilden vertrekken vanuit verwacht gedrag van de school naar de leerlingen toe. Dus niet zozeer dit mag niet en dat mag niet maar eerder 'Als je hier op school zit dan... ga je verdraagzaam met elkaar om, heb je respect voor iedereen,...'. Ook allemaal positief geformuleerd. Het is na verloop van tijd de stijl van de school geworden om de dingen positief te formuleren.

Om te vermijden dat problemen, zoals pesten en conflicten, ontaarden, worden de regels strikt en consequent toegepast. Een leerkracht getuigt hoe deze discipline bijdraagt tot een goede sfeer:

Er wordt redelijk kort op de bal gespeeld. Je zal niet snel hebben dat er veel ontaart en dat de sfeer daardoor volledig kantelt. Misschien heb je dat in grotere scholen in de stad wel, een grimmigere sfeer. Hier wordt daar eigenlijk direct op gereageerd. Je moet de regels wel consequent toepassen.

Mogelijke sancties bij het niet respecteren van de afspraken zijn een leerlingenvolgkaart, een positieve afsprakenlijst en een gedragscontract. De leerlingenvolgkaarten vermelden aandachtspunten waar de leerling op moet letten en dienen elke les gecontroleerd te worden door de leerkracht. Deze kaarten kunnen ook gebruikt worden wanneer een leerling steeds teruggrijpt naar zijn moedertaal en onvoldoende Nederlands praat. Bij een positieve afsprakenlijst bespreekt de coördinator met de leerling op welke manier het gedrag verbeterd is en aan welke punten nog gewerkt moet worden. Het gedragscontract is van toepassing wanneer de problemen ernstiger zijn.

5.3 Pedagogische praktijken

De visie van de school is dat men elk kind onderwijs op maat wil bieden. Wanneer een leerling leerproblemen heeft, gaat het schoolteam niet te snel opgeven door het kind te heroriënteren maar zal het blijven zoeken naar andere oplossingen. Op die manier wil men vermijden dat de leerlingen in het watervalstelsel terecht komen. Een leerkracht en lid van de leerlingenbegeleiding legt deze probleemoplossende aanpak uit:

Ik denk dat iedereen altijd blijft proberen. Kunnen de leerlingen niet volgen, dan zoeken we oplossingen zodat ze wel kunnen volgen. Lukt het niet dan proberen we het met cluburen bij te werken of met een vervolgcoach die hen nog wat opvolgt. En niet te snel denken, het zal wel een kind voor het BSO zijn. We blijven proberen om te zoeken naar oplossingen.

Ook de directeur beaamt deze visie:

Het is beter om een matige leerling toch over de streep te helpen in een moeilijker concept in plaats van de makkelijkste weg te kiezen.

Om deze visie kracht bij te zetten steunt de school op een degelijke ondersteuning en begeleiding van de leerlingen.

5.3.1 Onderwijs op maat in de praktijk

Om onderwijs op maat van de leerling te bereiken wil de school een globaal leerprogramma aanbieden maar met ruimte voor differentiatie. Deze differentiatie vinden we terug in de individuele trajecten, in de verschillende werkvormen die de leerkrachten gebruiken, in de vrije ruimte en de cluburen. Op die manier krijgen de leerlingen individuele ondersteuning en worden ze bovendien uitgedaagd om hun eigen interesses en competenties te volgen. De school biedt de leerlingen de mogelijkheid om een individueel traject te volgen. Een leerling die bijvoorbeeld in het derde jaar zit, maar een voorsprong heeft voor Engels wordt aangeboden om Engels te volgen samen met het vierde jaar. Toetsen en examens maakt hij op het niveau van het derde jaar. De uren die hierdoor vrijkomen worden gebruikt om een eventuele achterstand voor een ander vak in te halen. Op die manier volgt de leerling les op zijn niveau en bereikt hij na elke graad de eindtermen die nodig zijn om over te gaan naar de volgende graad.

In elke klas zijn er vier leerstijlen aanwezig. Er zijn leerlingen die graag luisteren, anderen proberen liever iets uit, sommige vinden onderzoekwerk aangenamer en nog anderen verkiezen een combinatie van deze leerstijlen. Het toepassen van slechts een werkvorm zal slechts een groep van leerlingen aanspreken, terwijl de anderen verveeld geraken. Om de lessen interessant te maken voor alle leerlingen maken de leerkrachten afwisselend gebruik van verschillende werkvormen die de verschillende leerstijlen aanspreken. Op die manier behouden alle leerlingen hun concentratie en zullen ze de leerstof beter opnemen. De directeur licht deze leerstijlen verder toe:

In elke klas zijn deze vier leerstijlen aanwezig. Ook een leerkracht heeft zijn favoriete leerstijl. Er zijn leerlingen die inderdaad goed aansluiten bij

de leerstijl van de leerkracht, maar ongeveer drie vierde van de klas sluit daar niet bij aan. De opdracht is dus om zich goed te realiseren welke werkvorm welke leerstijl aanspreekt. Door elke les een andere werkvorm te gebruiken en zo andere leerstijlen aan te spreken, krijgen de leerkrachten heel hun klas mee.

Er wordt gebruik gemaakt van contractwerk waarbij de leerlingen een taak krijgen die ze tegen een bepaald tijdstip moeten afwerken. Het kan zijn dat de leerlingen de taak binnen een week moeten afwerken of tegen het einde van de les. De leerkracht tekent als het ware een contract met de leerling met de opdracht de taak binnen die bepaalde tijd af te werken. Bij hoekenwerk wordt de klas verdeeld in vier hoeken waarbij de leerlingen in elke hoek aan een andere taak of op een andere manier werken. Alle hoeken kunnen bijvoorbeeld over dezelfde tekst gaan terwijl elke hoek zich focust op een ander facet van de tekst zoals woordenschat, lezen, spreken,... Indien sommige leerlingen een achterstand hebben voor bepaalde leerstof kan de leerkracht de hoeken indelen zodat de leerlingen de kans krijgen om hun achterstand bij te werken. Het gebruik van studiewijzers zorgt ervoor dat de leerlingen weten welke taken of toetsen ze de komende weken kunnen verwachten zodat ze deze zelfstandig kunnen voorbereiden. Een andere manier om zelfstandigheid aan te moedigen is door de leerlingen zelfstandig te laten werken en hun taken zelf te laten evalueren aan de hand van verbeter sleutels. Indien er na het verbeteren met de oplossings sleutels nog vragen zijn kan de leerling terecht bij een medeleerling of bij de leerkracht. De werkvorm waarbij leerlingen de leerstof aan elkaar uitleggen wordt peer-teaching genoemd.

De vrije-ruimte-uren zijn uren die in het lessenrooster gepland zijn en waarbij de leerlingen individueel of in groep aan extra taken werken. Op die manier kan de leerling aan zijn individueel traject werken en eventuele achterstanden inhalen. Een leerkracht vertelt hier meer over:

De uren vrije ruimte zijn geroosterd. Daar vallen dus andere lessen voor weg. Tijdens de vrije ruimte werken de leerlingen zelfstandig aan vakken waar ze tekorten of speciale interesses voor hebben.

Om er voor te zorgen dat de leerlingen zich tijdens dat uur nuttig bezighouden maken de leerkrachten gebruik van een berichtenbord. Zo weet de toezichthoudende leerkracht aan welke taak de leerlingen gedurende dat uur moeten werken. De meeste leerkrachten stellen bovendien extra oefeningen beschikbaar waar de leerlingen tijdens de vrije ruimte of thuis aan kunnen werken. De leerlingen houden op hun beurt een logboek bij waarin ze vermelden wat ze tijdens het uur vrije ruimte hebben gedaan.

Cluburen zijn uren buiten de normale schooluren waarbij leerlingen extra lessen kunnen volgen. Sommige cluburen zijn verplicht maar de meeste zijn vrijwillig. Wanneer leerlingen een achterstand hebben voor een bepaald vak kan de klassenraad de leerlingen verplichten om cluburen te volgen, bijvoorbeeld cluburen taal. Ook andere cluburen, zoals cluburen leren leren of huiswerkbegeleiding, kunnen opgelegd worden om de leerling te ondersteunen bij taken of toetsen. Aangezien de klasgrootte tijdens de cluburen beperkt is, heeft de leerkracht de tijd om de leerlingen individueel te begeleiden. Om hun individueel traject uit te stippelen kunnen leerlingen, naargelang hun interesses en ambities, kiezen om vrijwillige cluburen te volgen. Er worden onder andere cluburen sport en crea georganiseerd maar ook wiskunde en economie komen aan bod. De leerlingen volgen drie maanden dezelfde cluburen. Na deze periode wordt geëvalueerd of de achterstand is bijgewerkt en kunnen andere cluburen toegewezen of gekozen worden. Zowel bij de cluburen als tijdens de vrije ruimte wordt de verantwoordelijkheid van de leerlingen benadrukt en wordt duidelijk gemaakt dat ze zelf instaan voor hun schoolprestaties. De school biedt hen de kans om hun competenties bij te schaven maar zij dragen de uiteindelijke verantwoordelijkheid.

5.3.2 Ondersteuning van de leerlingen

De klassenraad komt voor elke rapportperiode bij elkaar en bespreekt de attitude en de cijfers van elke leerling individueel. Aan de hand van zijn of haar punten wordt er gekeken waar er eventueel nog geremedieerd moet worden en of de leerling zich gedraagt volgens de schoolnormen.

De school heeft voor elke stroom een leerlingenbegeleider die de leerlingen bijstaan in eender welk probleem ze hebben. Dat kunnen studieproblemen zijn maar ook socio-

economische problemen thuis of op school. Zowel de leerlingen als de leerkrachten kunnen problemen melden bij de leerlingenbegeleiding. Zij overleggen dan elke week samen met de directeur en de coördinator om zo tot een oplossing te komen. Een leerkracht licht de rol van de leerlingenbegeleiding toe:

Wij bespreken wekelijks met de directeur, de coördinator en de leerlingenbegeleiders van alle stromen welke problemen er zijn gemeld. De problemen kunnen gemeld worden door collega's, via Smartschool of door de leerlingen zelf. En dan proberen wij, samen met het CLB naar een oplossing te zoeken.

Ook het CLB wordt bij de leerlingenbegeleiding en de klassenraden betrokken. Op verzoek van de directeur is er elke week iemand van het CLB aanwezig op school en zetelen zij op de vergadering van de leerlingenbegeleiders. Op die manier is deze persoon nauwer betrokken bij de school en kan zij de gesignaleerde problemen beter opvolgen. Het CLB staat ook in voor het opsporen en opvolgen van leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie, discalculie,... Om meer informatie te geven over de leerstoornissen organiseert de school in samenwerking met het CLB infoavonden voor de ouders. Er worden suggesties gegeven hoe de leerstoornissen aangepakt kunnen worden en de ouders krijgen de kans om vragen te stellen.

OKAN maakt gebruik van een vervolgcoach om voormalige OKAN-leerlingen te begeleiden bij het vervolg van hun schooltraject. De vervolgcoach zal de leerlingen opvolgen door klassenraden bij te wonen en in te grijpen wanneer er zich problemen voordoen. Ook de leerkrachten zelf kunnen via Smartschool of informele gesprekken eventuele problemen signaleren aan de vervolgcoach. Terwijl de leerkracht, wegens tijdsgebrek, niet al zijn aandacht aan een leerling kan besteden kan de vervolgcoach de leerling helpen met taken, extra oefeningen ter beschikking stellen enzovoort. Een leerkracht legt uit wat de taak van de vervolgcoach is:

De vervolgcoach gaat een ex-OKAN-leerling, die problemen heeft met een bepaald vak, verder blijven opvolgen en taken mee bekijken voor hij die moet afgeven. Als de leerkracht wegens tijdsgebrek niet alle vragen van de ex-OKAN-leerlingen kan beantwoorden, kunnen zij terecht bij de vervolgcoach.

Ook wanneer de leerling niet meer binnen deze school zit zal de trajectbegeleiding de leerling blijven opvolgen en ondersteunen.

De school wil zich ook inzetten voor mindervalide leerlingen en biedt daarom GON-begeleiding – Geïntegreerd Onderwijs - aan. Deze personen begeleiden de leerlingen zowel tijdens als buiten de schooluren. De GON-begeleider gaat bijvoorbeeld mee op GWP maar kan ook ingeschakeld worden voor sportactiviteiten buiten de schooluren:

De GON-begeleiding komen een aantal uren per week naar school. Die begeleiden de kinderen ook buiten de schooluren. Er is een leerling die met de GON-begeleider gaat zwemmen op donderdagavond maar ook tijdens de GWP naar Barcelona gaat de GON-begeleiding mee.

5.3.3 Remedieringspraktijken: taalmanagement

Nederlands op school

De school hanteert de regel dat er Nederlands gepraat wordt binnen de schoolmuren en op de speelplaats. Hiervoor worden allerlei redenen genoemd. Ten eerste vloeit dit voort uit de gedachte dat iedereen op school gelijk is en Nederlands praten is de enige manier waarop iedereen met elkaar kan communiceren:

Door Nederlands te spreken is iedereen gelijk in de klas en kan iedereen met elkaar communiceren.

Een andere leerkracht wees op het feit dat de leerlingen in staat moeten zijn om zich te behelpen in het Nederlands en niet steeds mogen teruggrijpen naar de taal waarmee ze vertrouwd zijn:

Ze moeten hun plan kunnen trekken in het Nederlands en niet blijven vasthouden aan en teruggrijpen naar hun moedertaal.

Een derde reden is het vermijden van conflicten. Wanneer sommige leerlingen hun moedertaal zouden praten terwijl andere leerlingen niet begrijpen wat er gezegd wordt, zou dit kunnen leiden tot miscommunicatie en conflicten.

Ook de anderstalige nieuwkomers moeten zich zoveel mogelijk te behelpen in het Nederlands. De leerkrachten geven les in het Nederlands en praten op een normaal tempo en op een normale spreektoon. Wanneer de leerlingen niet begrijpen wat de leerkracht vertelt, wordt er op allerlei manieren geprobeerd om de leerling verder te helpen. Zo wordt er onder andere gebruik gemaakt van tekeningen en synoniemen. Het vertalen van woorden of zinnen wordt als laatste hulpmiddel gebruikt. De leerlingen mogen wel altijd gebruik maken van een woordenboek.

OKAN

Ongeveer veertien jaar geleden startte de school als een van de eerste OKAN – Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers – op. Dit taalbad helpt kinderen die nog maar pas in ons land zijn aangekomen om Nederlands te leren alvorens ze instromen in het middelbaar onderwijs. De leerlingen kunnen het hele jaar instromen bij OKAN en volgen er ongeveer een jaar les. Voor de analfabete leerlingen kunnen er afwijkingen aangevraagd worden waardoor ze nog een extra jaar Nederlands kunnen volgen. Gedurende de eerste twee weken wordt het niveau van de leerling bepaald aan de hand van observatie, oefeningen en tests. Bovendien wordt het dossier grondig bestudeerd en de gelijkwaardigheid van het diploma nagegaan. Na deze inloopweken worden de leerlingen in niveaugroepen geplaatst. Voor Nederlands en wiskunde zijn er elk zes niveaugroepen. Naast de gewone niveaugroepen wordt er ook rekening gehouden met leerstoornissen. Zo is er ook een analfabetengroep bij OKAN. In de eerste indelingsweek worden de analfabete leerlingen apart gezet om frustraties en ontmoedigingen te vermijden. Een OKAN-leerkracht legt uit hoe dit in zijn werk gaat:

De niveaus worden bepaald na twee weken. Wanneer de leerlingen beginnen bij OKAN is het de bedoeling dat de leerkrachten heel goed observeren. De analfabete leerlingen halen we er de eerste week uit. Je merkt direct dat die wat beginnen rond te kijken als er iets moet geschreven worden. Het niveau van de andere leerlingen wordt bepaald door spreekoefeningen, testjes,... om te zien of ze snel iets opnemen of dat

dat wat trager gaat. Je gaat al direct eens zoeken in de diploma's. Op de duur heb je ook wel een beetje een beeld van het niveau in een bepaald land en in een bepaalde regio.

Het niveau van de leerlingen wordt continu geëvalueerd en er kunnen eventueel verschuivingen plaatsvinden. Om voor elke leerling een individueel traject uit te stippelen wordt er binnen de school gewerkt met duo-leerkrachten bij OKAN. Dit betekent dat binnen elke niveaugroep twee leerkrachten lesgeven die proberen om elk kind apart te begeleiden en voor te bereiden op de instroom in het secundair onderwijs. Dit is nodig omdat binnen een groep elk kind na een jaar OKAN naar een ander leerjaar in een andere stroom kan georiënteerd worden en dus op dat niveau de lessen moet kunnen volgen.

Een ander kenmerk van OKAN binnen deze school is de communicatie met actoren in en rond de school. Omdat ze worden voorbereid op verschillende leerjaren in verschillende stromen moeten de leerlingen beschikken over voldoende kennis met betrekking tot vakjargon. Wanneer dit een probleem vormt, wordt dit gemeld door de leerkrachten uit de hogere leerjaren en zal de OKAN-groep zich tijdens de lessen richten op deze specifieke woordenschat. Ook vaardigheden zoals het gebruik van een atlas komen aan bod in het voorbereidend OKAN-jaar. Om de communicatie buiten de school te bevorderen is er heel veel contact tussen alle coördinatoren van OKAN. Op die manier wordt er onder andere lesmateriaal verspreid om zo alles beter op elkaar af te stemmen en elkaar tips te geven om nog beter te werken met de anderstalige nieuwkomers.

Taalbeleid

Om de taalvaardigheden van de leerlingen nog beter te ondersteunen heeft de school een Taalbeleid opgestart. De mensen van taalbeleid zijn leerkrachten die klasvrije uren hebben en die zich bezighouden met de taal op school. Zij ontwikkelen bijvoorbeeld leesstrategieën om de leerlingen beter te laten lezen en meer te laten begrijpen van een tekst. Rond deze vaardigheden maken ze vervolgens een stappenplan op dat wordt opgehangen in de klassen. Zo weten de leerlingen op welke manier ze het best een tekst kunnen benaderen. Ook de richtlijn met betrekking tot de indeling van het bord is op initiatief van Taalbeleid en de directeur. Alle

leerkrachten gebruiken het bord op dezelfde manier: aan de ene kant staat de tekst die de leerlingen in de agenda moeten schrijven, aan de andere kant staan de moeilijke woorden die tijdens de les aan bod zullen komen. Op die manier herhalen de leerlingen de moeilijke woorden elke keer ze naar het bord kijken. De directeur licht deze richtlijn toe:

Mijn leerkrachten krijgen de opdracht om het bord op een bepaalde manier te gebruiken. Een bord waar dat telkens woorden op geschreven worden, die je op bepaalde momenten opnieuw oppikt en laat uitleggen.

Sommige leerkrachten maken ook gebruik van een schriftje waarin de leerlingen woorden kunnen opschrijven waar ze het nog moeilijk mee hebben. Een ander project van Taalbeleid is een wedstrijd rond Gedichtendag. Alle leerlingen mochten een gedicht schrijven. De auteurs van de mooiste gedichten werden bekroond met een prijs. Omdat de school geen uitdaging uit de weg wil gaan werden ook de anderstalige nieuwkomers gevraagd om een gedicht te schrijven. Deze moeite werd beloond toen een leerling van OKAN een prijs kreeg voor zijn gedicht. Een leerkracht van OKAN legt uit:

We proberen altijd aan taal te werken en geen dingen uit de weg te gaan. Wij hebben zelfs bij de analfabetengroep van OKAN rond Gedichtendag gewerkt. Er was een leerling en zijn gedicht heette In de pen en die had een pen getekend met daarin de woorden 'in de pen'. En die leerling heeft gewonnen!

Om het taalbeleid nog efficiënter te maken worden er soms overkoepelende vergaderingen georganiseerd waarbij alle mensen van Taalbeleid samenkomen om te overleggen over taalgerelateerde zaken.

Cluburen taal

Om een eventuele taalachterstand bij te werken zijn er cluburen taal opgericht. Cluburen zijn uren buiten de normale schooluren waarbij leerlingen extra lessen kunnen volgen. Sommige cluburen zijn verplicht maar de meeste zijn vrijwillig. De leerlingen kunnen kiezen uit cluburen taal, sport, creativiteit, economie, enzovoort. De

cluburen worden begeleid door de leerkracht van het desbetreffende vak. Wanneer een leerling een taalachterstand heeft, kan de klassenraad beslissen om cluburen taal te verplichten. De leerling zal dan bijvoorbeeld cluburen spelling, lezen of grammatica moeten volgen om zo het taalprobleem individueel aan te pakken.

5.3.4 Volledige persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren

Bredere competenties ontwikkelen

De school is van mening dat persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen niet alleen bestaat uit het verbeteren van hun schoolprestaties maar dat alle competenties en talenten aan bod moeten komen. Door het organiseren van projecten en activiteiten kan de jongere zijn volledige persoonlijkheid ontwikkelen en niet alleen zijn rol als leerling van de school. De directeur verwoordt dit als volgt:

Een school zou meer moeten zijn dan alleen maar gefocust op studeren. Er zijn nog heel wat capaciteiten, noem het elders verworven competenties, die de school niet altijd meeneemt. Ik kan u verzekeren dat de heterogeniteit in nationaliteiten even goed een heterogeniteit in talenten in zich houdt. Je stelt vast dat die jonge mensen heel andere kwaliteiten hebben, die niet perse in de school aan bod komen of waar de school niet altijd iets mee doet. Die elders verworven competenties of andere interesses zijn evenzeer waardevol.

Daarom biedt de school de mogelijkheid om naast de traditionele lessen ook andere culturele, muzikale of sportactiviteiten te beoefenen. Zo neemt de school actief deel aan Gedichtendag. De leerlingen werden gevraagd om een gedicht te schrijven en de mooiste gedichten werden bekroond met een prijs. Andere culturele activiteiten die georganiseerd worden zijn onder andere het bijwonen van repetities klassieke muziek, toneelhuizen en musea bezoeken en een project rond kunst. Bij de redactie van het schoolkrantje kunnen de leerlingen hun journalistiek talent ontplooiën.

Ook na de schooluren maakt de school tijd vrij voor talenten en interesses van de leerlingen. Een voorbeeld hiervan zijn de vrijwillige cluburen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld kiezen uit cluburen sport, crea, toneel en expressie. Sportief talent wordt

eveneens gestimuleerd door het aanbieden van sportkaarten waarmee de leerlingen tegen een voordelige prijs terecht kunnen bij sport- en fitnesscentra en door de sportactiviteiten zoals het voetbalproject. Als tegenhanger van de dure muziekscholen heeft de school het Remix-project op poten gezet in samenwerking met de plaatselijke harmonie. Alle leerlingen met een passie voor muziek kunnen zich hierbij aansluiten. Na enkele maanden repeteren wordt het project afgesloten met een optreden voor vrienden en familie. Een Vlaamse ouder spreekt lovend over het eindresultaat:

De school heeft een samenwerkingsverband met de plaatselijke harmonie. Alle kinderen die geïnteresseerd zijn in muziek mochten daaraan meewerken. Er waren kinderen die weliswaar aanleg hebben voor muziek maar nooit muziekschool gevolgd hebben en die hebben daaraan meegedaan. Ik heb het resultaat gezien en dat was indrukwekkend!

Ook het danstalent van de leerlingen komt aan bod. Tijdens het schoolfeest, Couleur Quelin, geven de leerlingen een dans- en muziekoptreden. Om dit in goede banen te leiden zet een leerkracht zich buiten de schooluren in om de acts met de leerlingen in te oefenen.

Ook op het rapport wordt er, naast de klassieke schoolse vaardigheden, aandacht besteed aan andere vaardigheden. Een Vlaamse ouder legt uit:

Op het rapport staan veel meer zaken dan gewoon de schoolresultaten zelf. Ook andere vaardigheden worden expliciet genoteerd op het rapport. Op die manier krijg je daar een beter zicht op en wordt er duidelijk aandacht aan gespendeerd.

Aandacht voor de culturele achtergrond

Volledige persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren betekent niet alleen focussen op talenten en interesses maar ook plaats maken voor de culturele achtergrond van de leerlingen van vreemde origine. Hoewel het dragen van hoofddoeken verboden is binnen de schoolmuren, wordt toch geprobeerd om de culturele achtergrond van de leerlingen aan bod te laten komen. Elk jaar organiseren de godsdienstleerkrachten uitstappen naar de verschillende gebedshuizen. Zo leren de leerlingen elkaars

godsdienst kennen en respecteren. De directeur legt het opzet van deze uitstappen uit:

Ik vind het noodzakelijk dat de verschillende godsdiensten samenwerken. Het gaat allemaal over respect, verdraagzaamheid en demystificatie. Bovendien staat op de website van de onderwijsinspectie van de levensbeschouwelijke vakken dat je mensen van verschillende godsdiensten op jaarbasis rond vijf items kunt laten samenwerken dus laat ik die samen allerlei projecten doen.

Ook in de les wordt er rekening gehouden met het geloof van de leerlingen. Bij een les seksuele voorlichting wordt er bijvoorbeeld gebruik gemaakt van prenten in plaats van foto's om de overtuiging van sommige godsdiensten te respecteren.

5.4 Praktijken die de samenwerking met de stakeholders bevorderen

Naast de directeur en het personeel zijn er ook andere actoren binnen de school waarmee nauw samengewerkt wordt. De school beoogt een goede samenwerking tussen de driehoek school, leerlingen en ouders. Vandaar dat er drie overlegorganen zijn opgericht om elke stakeholder te betrekken bij het schoolbeleid.

5.4.1 Lyceumraad

Ten eerste is er de Lyceumraad. Hierin zetelen de directeur, de coördinator, een secretariaatsmedewerker en vertegenwoordigers van elke graad van de A-stroom, de B-stroom en OKAN. Zij komen om de twee weken samen en stippelen het beleid van de school uit. Ook problemen of werkpunten worden besproken tijdens deze vergaderingen.

5.4.2 Leerlingenraad

Een ander orgaan is de Leerlingenraad. Zij worden democratisch verkozen door de leerlingen en hebben de taak om hun belangen te behartigen. De Leerlingenraad wordt begeleid door twee leerkrachten. Leerlingen kunnen met ideeën en voorstellen

terecht bij de Leerlingenraad die ze bespreken en aanbrengen op de Lyceumraad. Deze voorstellen gaan van een inzamelactie voor de slachtoffers in Haïti tot het ijveren voor nettere toiletten. De Lyceumraad luisteren naar de argumenten van de leerlingen en discussiëren over de haalbaarheid van het voorstel. Wanneer zij tot een besluit gekomen zijn, delen zij dit samen met een motivering mee aan de Leerlingenraad die op zijn beurt de leerlingen inlicht. Om de werking van de Leerlingenraad te professionaliseren nemen zij deel aan bijeenkomsten voor leerlingenraden, georganiseerd door de Vlaamse Scholierenkoepel. Daar leren zij allerlei technieken met betrekking tot het aanbrengen van voorstellen en het onderhandelen met de directeur of andere leerkrachten. Een lid van de leerlingenraad van allochtone afkomst legt uit hoe dit in zijn werk gaat:

Ze leggen ons uit hoe je de ideeën van de leerlingen beter tegen de directeur kan zeggen. Zo leren wij eigenlijk hoe je met de directeur kunt praten en hem overtuigen van, wij willen dat en dat zijn de redenen, zodat hij echt akkoord gaat. Hoe we echt een goede leerlingenraad kunnen zijn.

Hoewel het betrekken van de leerlingen in de vorm van de Leerlingenraad een positieve invloed heeft op het schoolgebeuren kwam er in de interviews toch enige kritiek aan bod. Sommige leerlingen vinden dat hun stem onvoldoende gehoord wordt en dat zij onvoldoende uitleg krijgen wanneer de directie een voorstel afwijst. Een leerling van allochtone afkomst licht dit toe:

Ik vind dat wanneer de directie niet akkoord gaat met onze voorstellen zij niet altijd een goede uitleg geven waarom wij dat niet mogen. Als zij beter zouden uitleggen waarom iets niet kan, dan zouden we dit beter begrijpen en er meer achterstaan.

5.4.3 Oudercomité

Een derde orgaan is het oudercomité. Hierin zetelen zowel ouders van autochtone als van allochtone leerlingen. Ook de directeur is aanwezig op de vergaderingen van het oudercomité. Een personeelslid van de school bespreekt de rol van het oudercomité:

Het oudercomité is een afvaardiging van een aantal ouders die zich engageren om regelmatig vergaderingen bij te wonen bij de directeur en die mee de organisatie en het beleid van de school bespreken

Het oudercomité vormt een aanspreekpunt waar de ouders met vragen of opmerkingen terecht kunnen. De ouders werken bijvoorbeeld aan een bevraging rond het welbevinden van alle ouders op school, zowel de Belgische ouders als de anderstalige ouders. Dit werd bevestigd door de directeur:

De leden van het oudercomité zijn hoofdzakelijk Belgische mensen. Die Belgische ouders waren echt van mening dat ook de anderstalige ouders moesten bevroegd worden. Vooral om ze het gevoel te geven dat ze welkom zijn en dat ze gerespecteerd worden.

De bevraging heeft tot doel om actiepunten rond welbevinden te ontwikkelen maar tevens zullen de ouders zich gerespecteerd voelen wanneer zij het gevoel hebben dat de school rekening houdt met hun mening. Een ander initiatief van het oudercomité is het organiseren van een spaghettiavond om zo de schoolkas te spijzen. Het is de bedoeling om de werking van het oudercomité in de toekomst nog verder uit te bouwen. Een leerkracht legt uit dat het oudercomité nog in de beginfase zit:

Het oudercomité is nog aan het groeien. Dat was tot voor kort eigenlijk helemaal niet zo actief. Die kaarten problemen aan en daar wordt dan over gepraat. De meeste actieve ouders komen uit blanke gezinnen.

5.5 Praktijken die structurele barrières wegwerken

Leerlingen van een andere etnische afkomst ondervinden vaak structurele barrières die de toegang tot het onderwijs belemmeren. De school streeft er naar om deze barrières weg te werken en iedereen de kans te geven tot een goede opleiding.

5.5.1 Barrières ten aanzien van de ouders

De school neemt allerlei initiatieven om de drempels naar de school en het personeel van de school te verlagen. Dit doet men onder andere door het oudercontact. Het rapport van de leerlingen wordt meegegeven aan de ouders tijdens het oudercontact en dus niet met de leerlingen zelf. Ouders die niet aanwezig kunnen zijn, worden gevraagd om het rapport in de loop van de volgende week af te halen bij de coördinator. Om te vermijden dat sommige ouders die de Nederlandse taal niet meester zijn niet naar de ouderavond komen, stelt de school tolken ter beschikking. Zo wordt het communicatieprobleem overwonnen en kunnen de ouders toch de schoolresultaten van hun kinderen bespreken met de leerkrachten. De ouders kunnen bovendien de prestaties van hun kinderen het hele jaar door volgen via Smartschool, waarop de punten van de leerlingen te vinden zijn. De laagdrempeligheid van de school wordt ook bekomen door de toegankelijkheid tot de directeur, de leerkrachten en het andere personeel te vergroten. De ouders kunnen op elk moment bij iedereen terecht met vragen, opmerkingen of suggesties. Wanneer de ouders het gevoel hebben dat ze met veel beleefdheid en respect behandeld worden zullen ze zich sneller tot de school richten met vragen of opmerkingen. De directeur legt dit uit:

Het is enorm belangrijk hoe de ouders ontvangen worden op school en ervoor te zorgen dat die mensen ook erkenning krijgen. We gaan er dus voor zorgen dat die drempel om naar de school te komen verlaagd wordt. En dat de ouders niet alleen naar de school komen om te horen wat er allemaal niet goed gaat maar dat het verhaal van de school ook de dingen vermeldt die het kind wel goed doet. De redenering is dat men gaat praten vanuit mogelijkheden maar met oog te hebben voor de werkpunten.

Ook een ouder van andere etnische origine bevestigt deze aanpak:

Meneer directeur kan je altijd bereiken als hij hier op school is. Dan zal hij u elk moment te woord staan. En dat is ook het geval bij de coördinator. Ook de mensen van het secretariaat, als je daar een boodschap aan doorgeeft, komt dat in de meeste gevallen terecht.

Ouders tijdig contacteren en informeren bij vragen of problemen is een andere manier om ze meer bij het schoolgebeuren te betrekken. De school zal bijvoorbeeld steeds de ouders opbellen bij afwezigheid van hun kinderen of een brief sturen wanneer de leerlingen cluburen kunnen kiezen of toegewezen krijgen. Bovendien worden er infoavonden georganiseerd om de ouders te informeren over het schoolsysteem of over de studiekeuzes, eventueel met de hulp van tolken om de communicatie te optimaliseren. Naast een Q-magazine voor de leerlingen publiceert de school een Q-magazine voor de ouders. In dit schoolkrantje staat alle informatie over de uitstappen en de rest van het schoolgebeuren.

Een laatste initiatief om de school meer toegankelijk te maken voor de ouders is het jaarlijks schoolfeest, Couleur Quellin. Alle kinderen en hun ouders ontvangen een uitnodiging. De school tracht om van deze dag een feest te maken voor de kinderen en hun ouders door allerlei optredens maar ook door kraampjes in te richten waar de leerlingen hapjes en drankjes van hun geboorteland aanbieden. Het maken van deze traditionele maaltijden wordt verzorgd door de ouders. Zo kunnen de leerlingen en hun ouders op een positieve manier kennis maken met de verschillende culturen die de school rijk is.

5.5.2 Barrières ten aanzien van de leerlingen

Of het nu gaat om leerlingen met een handicap, een leerstoornis, of een taalachterstand, iedereen krijgt de kans om een succesvolle schoolcarrière uit te bouwen. Iemand die bijvoorbeeld pas naar ons land verhuisd is, krijgt de kans om in deze school onderwijs te volgen op het hoogste niveau. Hoewel de beperkte kennis van het Nederlands een probleem kan zijn, erkent de school dat deze leerling allicht over andere kennis en vaardigheden beschikt. Door te focussen op competenties en aandacht te besteden aan de tekorten tracht de school de slaagkansen van de leerling in het ASO te vergroten. Ook een leerling van vreemde afkomst beaamt deze visie:

Je bent pas Belg maar je hebt toch nog de kans om ASO te doen, terwijl de meeste scholen je dan zouden weggooien. Hier denken ze, Nederlands is een probleem maar ze hebben ook andere kwaliteiten. Ik heb gemerkt dat er veel slimme, intelligente mensen zijn die de kans nodig hebben. En die hebben ze dan in deze school gekregen.

Leerlingenwerving en begeleiding van de studiekeuze zijn twee praktijken die er toe bijdragen dat de belemmeringen voor de leerlingen tot de school geminimaliseerd worden.

Leerlingenwerving

Terwijl een school met een gevarieerde leerlingenpopulatie heel wat voordelen te bieden heeft, zijn er ook mensen die hier wantrouwig tegenover staan. Ze maken zich zorgen om de taalachterstand en het niveau waarop de leerlingen les zullen krijgen. Om deze vooroordelen tegenwind te bieden voert de directeur een actief beleid om leerlingen en hun ouders warm te maken voor de school. Een leerkracht beschrijft de rol van de directeur:

De directeur is de hoofdfiguur bij het aantrekken van leerlingen. Hij vertelt hoe dat hij wil werken en dat spreekt de mensen blijkbaar aan.

Een eerste stap is het benaderen van de ouders. Dit doet de directeur door infoavonden te organiseren in basisscholen en ouderverenigingen toe te spreken. Er wordt uitgelegd welke de visie van de school is en hoe deze visie omgezet wordt in een schoolbeleid. Ouders die geïnteresseerd zijn worden uitgenodigd om de school te bezoeken. Een Vlaamse ouder verklaart hoe dat bij hem verlopen is:

Ons kind had de school bezocht en vertelde dat ze het daar wel leuk vond. We hebben een e-mail gestuurd naar de directeur en die heeft onmiddellijk gereageerd. Hij zei dat we die dag konden komen maar als dat niet lukte dan konden we op een ander tijdstip gaan, zowel voormiddag, namiddag als avond. Dus eigenlijk zei die mail dat we geen excuus hadden om niet langs te komen. De directeur had een hele voormiddag uitgetrokken. Op dat vlak is de directeur heel bezield. Ik denk dat dat ook heel belangrijk is dat de school een leiding heeft die daar echt werk van maakt.

Om de leerlingen aan te trekken organiseert de school workshops voor kinderen van de lagere school. De kinderen nemen dan actief deel aan een les die speciaal voor hun gemaakt is. Er zijn workshops voor allerlei vakken zoals Latijn en wetenschappen.

Deze workshops vinden plaats tijdens de examenperiode zodat de leerlingen van de school hier geen last van ondervinden.

Een andere manier om leerlingen te werven en om het imago van de school nog te verbeteren is het mondelinge contact met mensen buiten de school. De visie wordt naar de buitenwereld gecommuniceerd en deze wordt ondersteund door foto's en films van de talrijke projecten waarvoor de school zich engageert.

Begeleiding studiekeuze

De visie van de school is dat de grote studiekeuzes gemaakt worden na elke graad. In plaats van een leerling na het eerste, derde of vijfde jaar te heroriënteren kiest de school er in de meeste gevallen voor om een zwakkere leerling te laten over gaan naar het volgende leerjaar, mits enkele werkpunten aan te duiden. Dit worden rugzakjes genoemd. De leerling wordt geacht om tijdens het daaropvolgende jaar extra aandacht te besteden aan deze werkpunten en zo de achterstand in te halen. Een leerkracht verduidelijkt dit:

Van iedereen worden dezelfde eindtermen verwacht maar dat wordt gezien over een schooljaar of zelfs over een graad. Dus er wordt goed bekeken in functie van de leerling of hij op zijn plaats zit en deze studierichting aankan. En of hij op het einde van die periode, mits een eigen traject, die eindtermen kan behalen. Om de leerling zijn individueel traject nog bij te werken en die achterstand in te halen krijgt hij een rugzakje mee voor het volgende jaar. Natuurlijk, je kan niet meer dan twee of drie rugzakjes dragen want dan kun je misschien beter een andere studierichting kiezen.

De informatiemomenten rond studiekeuze vinden dus plaats op het einde van de graad. De directeur, de leerkrachten en het CLB geven informatie over de mogelijke studierichtingen, rekening houdend met de interesses en ambities van de leerlingen. Ook voor de ouders worden er voorlichtingsavonden georganiseerd. Voor elke groep zijn er specifieke methodes om de studiekeuze te begeleiden.

Advies studiekeuze OKAN

Na een jaar OKAN moeten de anderstalige nieuwkomers georiënteerd worden binnen het secundair onderwijs. De OKAN-leerkrachten geven hun studiekeuzeadvies op basis van de gelijkwaardigheid van hun diploma in het land van herkomst, hun stage-ervaring en hun prestaties gedurende hun jaar OKAN. Het diploma van de leerling wordt bekeken en er wordt nagevraagd met welk niveau binnen het Vlaamse onderwijssysteem dit diploma gelijkwaardig is. Op basis van deze gelijkwaardigheid gaan de leerlingen snuffelen bij studierichtingen binnen en buiten de school. Wanneer na de stage blijkt dat deze studierichting in de lijn van de interesses van de leerling ligt en hij dit niveau aankan, wordt hij begeleid bij de instroom in zijn stageklas. Zo niet gaat men op zoek naar andere mogelijkheden. De leerkrachten baseren hun advies op het stageverslag en de ervaringen van de leerlingen. Bovendien houden de OKAN-leerkrachten rekening met de prestaties van de leerlingen doorheen hun jaar bij OKAN.

Snuffelstages in de 1B-klas

De leerlingen kiezen op basis van hun interesses een studierichting waar ze iets meer informatie over willen en gaan vier halve dagen mee les volgen bij leerlingen van een zesde of zevende jaar. De leerlingen kunnen kiezen uit alle mogelijke beroepenvelden, zowel harde en zachte sector, als kunstsecundair onderwijs. Door de leerlingen in contact te brengen met achttienjarige studenten die vertellen over hun positieve en negatieve ervaringen krijgen de leerlingen een realistisch beeld over het beroep waarvoor ze interesse hebben. Nadien maken de leerlingen een portfolio waarin ze hun ervaringen neerschrijven. In juni geven de leerlingen een presentatie voor enkele leerkrachten en iemand van het CLB waarbij ze tot een conclusie komen met betrekking tot hun studiekeuze voor volgend jaar. Een leerkracht van de B-stroom vertelt hoe dit in zijn werk gaat:

Onze leerlingen uit het tweede jaar van de eerste graad gaan gedurende drie à vier weken een dag of een halve dag snuffelen of stage doen in een klasgroep van het vijfde, zesde of zevende jaar van het beroepsonderwijs. Dat wordt beoordeeld door ons, door hen in de vorm van zelfevaluatie en door de leerkracht waar ze terecht komen. We zijn tot de conclusie

gekomen dat, ondanks het feit dat de leerlingen nog maar 14-15 jaar zijn, zij al een gerichte keuze kunnen maken met betrekking tot hun studierichting.

Ook het CLB wordt hierbij betrokken om de leerling verder te begeleiden bij het nemen van zijn studiekeuze. Deze manier van begeleiding zorgt ervoor dat de leerlingen bewust kiezen voor een bepaalde studierichting en zo slechte studiekeuzes vermeden worden.

Competentie- en verwachtingenlijst bij overgang naar 2e graad

Om de leerlingen van het tweede middelbaar te helpen bij hun studiekeuze worden de leerlingen van het vierde middelbaar ingeschakeld. Zij worden gevraagd een lijst te maken met de competenties waarover ze moeten beschikken om de tweede graad succesvol te beëindigen. Hierbij wordt gewezen op moeilijkheden met betrekking tot de leerstof maar ook op de grotere zelfstandigheid die verwacht wordt. Vervolgens gaan de leerlingen van het tweede jaar snuffelen in allerlei scholen en wordt gepeild naar de verwachtingen die zij hadden op basis van hun ervaringen binnen deze scholen. Nadien worden de leerlingen van het tweede en het vierde jaar samengebracht om de verwachtingen te vergelijken met de competenties die de leerlingen nodig hebben.

Werkplekieren in de derde graad

Op basis van de interesses van de leerling is het de bedoeling om te ontdekken welke competenties men voor een bepaald beroep moet hebben. Dit wordt gedaan door de leerlingen van de derde graad een werkplek te laten bezoeken en er gedurende een dag stage te lopen. Op basis van interviews en ervaringen die ze hebben opgedaan moeten de leerlingen een paper schrijven en zo proberen een beeld te krijgen van het beroep waarvoor ze interesse hebben. Op die manier komen de leerlingen te weten of dit beroep in de lijn van hun verwachtingen ligt of dat ze misschien beter op zoek gaan naar iets anders. Deze studiekeuzebegeleiding wordt verder toegelicht door de directeur:

Vertrekkende vanuit een droom gaan de leerlingen op zoek naar de competenties die ze voor een bepaald beroep moeten hebben. Ze gaan iemand interviewen, ze gaan eens kijken in de praktijk en ze gaan opzoeken waar ze die opleiding kunnen volgen. Op die manier krijgen ze een beeld over de job die ze later willen uitoefenen. Door hierover een paper te schrijven en een presentatie te doen komen ze tot de conclusie of deze beroepskeuze al dan niet iets voor hun is.

5.5.3 Financiële barrières

Een andere belangrijke factor die bijdraagt tot het welbevinden van de allochtone leerlingen is het kostenbewust gedrag van de school. Er wordt niet alleen getracht om de schoolfactuur zo laag mogelijk te houden, er worden eveneens talrijke buitenschoolse activiteiten aangeboden waarvan de prijs veel lager ligt dan normaal.

Schoolfactuur zo laag mogelijk houden

De school streeft er naar om de onderwijskosten zo laag mogelijk te houden. De school doet dit omdat ze vindt dat alle ouders de kans moeten krijgen om hun kinderen in de school te laten studeren en dit voor een aanvaardbaar bedrag. Een personeelslid legt uit:

We proberen iedereen gelijke kansen te geven, om diegene die het in zich hebben te laten doorstromen tot de A-stroom. We willen de mogelijkheid geven aan iedereen, ook wie het financieel moeilijker heeft, om iets te bereiken.

Bij inschrijving krijgen de ouders een overzicht van de kosten die gedurende het jaar aangerekend zullen worden. Dit is een vast bedrag waar de school zich strikt aan houdt en dat niet meer gewijzigd zal worden tijdens het schooljaar. Een personeelslid van de school bevestigt dit:

Bij inschrijving krijgen de ouders een perfecte indeling van de kosten voor het komende jaar en wij proberen dat echt zo min mogelijk te houden. Sommige scholen ritselen daar mee maar wij houden ons daar stipt aan.

Een ander voorbeeld van dit kostenbewust gedrag is het ter beschikking stellen van allerlei faciliteiten zoals computerloken waar de leerlingen hun huiswerk kunnen maken. De school houdt er rekening mee dat de leerlingen thuis niet altijd beschikken over een computer. Omdat dit geen belemmering mag zijn mogen de leerlingen na de lesuren gebruik maken van de openleercentra op school om hun huistaken te maken.

Buitenschoolse activiteiten

Ook bij het aanbieden van buitenschoolse activiteiten of projecten wordt geprobeerd om prijs zo laag mogelijk te houden. Wanneer de leerlingen op Geïntegreerde Werkperiodes gaan, zoeken de leerkrachten naar oplossingen om de onkosten te beperken en zo alle leerlingen mee te krijgen. Dit doen ze bijvoorbeeld door zelf inkopen te doen voor het ontbijt. Een andere manier om de kosten te drukken maar toch projecten aan te bieden is het zoeken naar extra financiering. Deze rol is weggelegd voor de directeur. Door netwerking legt hij contacten met externe organisaties die een budget ter beschikking van de school stellen. Dit budget wordt gebruikt om een cultureel programma aan te bieden aan de leerlingen die hier van thuis uit niet altijd de kans toe krijgen. Door het zoeken naar extra financiering kan de school allerlei activiteiten aanbieden zonder dit door te rekenen naar de ouders. De directeur legt zijn netwerkrol verder uit:

Onze schoolfactuur moet altijd naar beneden en toch wil ik dat de kwaliteit daar niet onder lijdt. Dus moet je andere manieren zoeken. Een andere manier is dus via dat netwerk naar goedkope projecten zoeken.

De leerlingen worden ook bewust gemaakt van het feit dat de ontspanningsmogelijkheden niet altijd duur hoeven te zijn. Zo gaan sommige klassen gratis repetities van klassieke muziek bijwonen in plaats van naar de duurdere concerten te gaan. De leerkrachten organiseren een voetbalproject of leggen cluburen sport in voor de leerlingen die niet de middelen hebben om zich in te schrijven in een sportclub. De school biedt ook sportkaarten aan waardoor de leerlingen voor veel

minder geld terecht kunnen in fitnesscentra of sportcomplexen. Kinderen die acteerambitie hebben kunnen zich inschrijven voor de cluburen toneel of expressie in plaats van naar een dure toneelschool te gaan.

HOOFDSTUK 6 CONCLUSIE

Het doel van dit onderzoek was het bieden van een antwoord op de centrale onderzoeksvraag:

Welke combinatie van praktijken, die leiden tot positieve prestaties bij leerlingen met een vreemde afkomst, wordt door de school gehanteerd?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we de praktijken die aan bod gekomen zijn tijdens de case study onderverdeeld in vier clusters: praktijken die betrekking hebben op de waarden en normen van de school, het pedagogisch beleid, praktijken die de relatie met de stakeholders beïnvloeden en het beleid met betrekking tot het wegwerken van structurele barrières. Ter afsluiting van het onderzoek zullen we de vier clusters bespreken.

6.1 Praktijken die betrekking hebben op de waarden en normen van de school

Het uitwerken van een schoolbeleid gebeurt vanuit een centrale visie. Deze visie, gelijke onderwijskansen voor iedereen, legt uit wat het doel is van de school en waar naar gestreefd dient te worden. Op basis van de visie gaat men waarden en normen ontwikkelen die deze visie ondersteunen. De school wil onderwijs op maat aanbieden en tegemoet komen aan de noden van alle leerlingen. Door een leerling met een achterstand niet te snel op te geven maar te blijven zoeken naar oplossingen en extra begeleiding aan te bieden voorkomt de school dat de leerling in het watervalstelsel terechtkomt. Het inclusiviteitsbeleid dat de school hanteert is het onderwerp in deelvraag twee. De praktijken aangaande de waarden en normen die voortvloeien uit de visie, het soort van leiderschap en de verwachtingen naar leerkrachten en leerlingen, worden gebundeld in de eerste cluster. Alle andere praktijken die we hierna zullen bespreken dragen bij tot het bereiken van de vooropgestelde visie.

Afhankelijk van de context laat de directie verschillende leiderschapsstijlen aan bod komen. Bij het verduidelijken van de visie van de school laat de directeur een visionaire leiderschapsstijl aan bod komen, terwijl er plaats is voor autoritair

leiderschap wanneer er bepaalde doelstellingen of werkmethodes worden opgelegd. Het samenwerken met allerlei organen bij het uitstippelen van het schoolbeleid gebeurt door de directeur als democratische leider. Wanneer leerkrachten op eigen initiatief projecten en activiteiten mogen uitwerken treedt de directeur op als laissez-faire-leider. De directie van de school heeft de kracht om vast te houden aan de visie ongeacht mogelijke tegenstand. Dit biedt een antwoord op deelvraag drie aangaande de leiderschapsstijl en -praktijken die in de school worden gehanteerd.

Om de visie van inclusief onderwijs te bereiken waarbij iedereen gelijke kansen krijgt, koestert de directie hoge verwachtingen naar de leerkrachten toe. Zij dienen steeds inspanningen te leveren om de visie van de school te bereiken en de leerlingen nog beter te ondersteunen. Of dit ook effectief gebeurt wordt regelmatig geëvalueerd door de directie in de vorm van lesbijwoningen.

De leerlingen worden onderworpen aan een strikt beleid met betrekking tot discipline. Alle afspraken staan in het schoolreglement vermeld en de meesten zijn positief geformuleerd. Om conflicten te vermijden worden de regels strikt en consequent toegepast. Sancties die opgelegd worden wanneer de afspraken niet gerespecteerd worden zijn een leerlingenvolgkaart, een positieve afsprakenlijst en een gedragscontract. Deze praktijken dragen bij tot het creëren van een pluralistische schoolcultuur, die onderwerp uitmaakt van deelvraag een. Er zijn echter nog andere praktijken die hiertoe bijdragen zoals aandacht schenken aan de verschillende culturen en extra bijlessen voor allochtone leerlingen.

Het doel van de cluster is om de visie te vertalen in normen en waarden om ze nadien te concretiseren in een schoolbeleid. De normen en waarden worden verspreid doorheen de school om de beleidsmaatregelen die genomen worden een grotere draagkracht te geven. De actoren van de school zullen minder populaire maatregelen sneller aanvaarden wanneer ze de achterliggende reden kennen en accepteren. De praktijken uit deze cluster vormen de basis voor de uitwerking van de praktijken in de drie volgende clusters. Wanneer de visie duidelijk is en naar alle actoren gecommuniceerd wordt, zullen het pedagogisch beleid, de praktijken die de relatie met de stakeholders beïnvloeden en het wegwerken van de structurele barrières hieruit voortvloeien.

De effectiviteit van de cluster is groot aangezien dit een cruciale stap betreft in het ontwikkelen van een schoolbeleid. Het overslaan van de vertaling van een visie in waarden en normen zou leiden tot een beleid dat een doel en een richting mist.

6.2 Het pedagogisch beleid

Het doel van de cluster is om een pedagogisch beleid uit te stippelen dat de school in staat stelt om te evolueren in de richting van de visie. De cluster biedt met andere woorden een antwoord op de vraag welk pedagogisch beleid geschikt is om onderwijskansen voor iedereen te bereiken. De pedagogische visie van de school focust op onderwijs op maat van de leerlingen, het beleid aangaande de ondersteuning van de leerlingen, een remediëringsbeleid en een beleid om volledige persoonlijkheidsontwikkeling te stimuleren. Elke beleidsmaatregel draagt bij tot het inclusief onderwijs dat in de visie beschreven staat.

De school wil een globaal leerprogramma aanbieden maar met ruimte voor differentiatie. De praktijken die onderwijs op maat van de leerling ondersteunen zijn individuele trajecten, in de verschillende werkvormen die de leerkrachten gebruiken, in de vrije ruimte en de cluburen.

Om inclusief onderwijs te bereiken waarbij leerlingen met een verschillende achtergrond in een klascontext worden geïntegreerd, dient er voldoende aandacht besteed te worden aan de ondersteuning van de leerlingen. Bij dit proces zijn verschillende actoren betrokken, namelijk de klassenraad, de leerlingenbegeleiding, het CLB, de vervolgcoach van OKAN en de GON-begeleider. De praktijken die onderwijs op maat van de leerlingen bevorderen en de praktijken die ondernomen worden om de leerlingen te ondersteunen geven een antwoord op deelvraag twee aangaande de manier waarop het inclusiviteitsbeleid aangepakt wordt.

Aangezien voor een groot aantal leerlingen Nederlands niet hun moedertaal is, starten sommige onder hun het secundair onderwijs met een taalachterstand. De school tracht de achterstand te verkleinen door het taalmanagement dat gevoerd wordt. De praktijken die kaderen in het taalbeleid van de school is het onderwerp in deelvraag vijf. Om de kennis van het Nederlands bij hun leerlingen te verbeteren richten ze allerlei initiatieven op zoals de Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers, het Taalbeleid

en cluburen taal. Zowel binnen de schoolmuren als op de speelplaats hanteert de school de regel dat de leerlingen Nederlands moeten praten. Dit strookt met de richtlijn die in de literatuur aan bod komt en zegt dat de thuistaal van de leerlingen niet helemaal verbannen dient te worden. Meertaligheid zou een positieve invloed hebben op conflictpreventie, integratie van minderheden en een verhoging van de onderwijs- en arbeidskansen. De school zou dus kunnen proberen om de taal van de allochtone leerlingen te integreren in de lessen of minderheidstalen als een vak in het lessenpakket aanbieden.

Een ander onderdeel van het pedagogisch beleid is het stimuleren van de volledige persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen. Dit tracht de school te bereiken door bredere competenties te ontwikkelen en aandacht te schenken aan de culturele achtergrond van de leerlingen. Praktijken die de ontwikkeling van talenten en competenties bewerkstelligen zijn een uitgebreid aanbod aan culturele, muzikale of sportactiviteiten tijdens of buiten de schooluren, de vrijwillige cluburen en aandacht voor competenties en interesses op het rapport. De culturele achtergrond van de leerlingen komt aan bod tijdens de uitstappen naar de verschillende gebedshuizen en tijdens sommige lessen.

Alle praktijken die besproken zijn in deze cluster ondersteunen de visie die stelt dat de school gelijke onderwijskansen wil bieden voor iedereen.

6.3 Praktijken die de relatie met de stakeholders beïnvloeden

Om gelijke onderwijskansen voor iedereen te bereiken wil de school haar beleid continu evalueren en optimaliseren. Hierbij wil men niet alleen het directiecomité betrekken maar ook door de leerkrachten, leerlingen en hun ouders. Op die manier wordt het schoolbeleid vanuit verschillende perspectieven bekeken en krijgen alle actoren de kans om zich uit te spreken over de effectiviteit en efficiëntie ervan.

Een goede samenwerking tussen de school, de leerlingen en hun ouders wordt bewerkstelligd door het oprichten van drie overlegorganen, namelijk de Lyceumraad, de Leerlingenraad en het Oudercomité. De Lyceumraad is een vertegenwoordiging van directie en leerkrachten die het beleid van de school uitstippelen. De leerlingen krijgen de kans om suggesties te doen en vragen te stellen tijdens de Leerlingenraad. Het

Oudercomité is een aanspreekpunt voor alle ouders en evalueert samen met de directeur het beleid van de school. De oprichting van het Oudercomité is een van de praktijken die de school onderneemt om de ouders van allochtone leerlingen meer te betrekken bij de schoolloopbaan van hun kinderen en biedt dus een deel van het antwoord op deelvraag acht. Andere praktijken die dit antwoord vervolledigen vinden we terug bij het beleid met betrekking tot het wegwerken van structurele barrières.

Hoewel de oprichting van deze overlegorganen de relatie met de stakeholders positief beïnvloedt, is de werking van sommige organen nog niet optimaal. Het doel en de werking van het Oudercomité is nog niet volledig bekend bij alle ouders en een informatiecampagne zou nuttig kunnen zijn. De Leerlingenraad is op sommige vlakken eerder een formeel orgaan en dient verder uitgebouwd te worden om te evolueren tot een volwaardige overlegstructuur.

6.4 Het beleid met betrekking tot het wegwerken van structurele barrières

Het doel van deze cluster van praktijken is om alle barrières te elimineren die leerlingen weerhouden om onderwijs te volgen op het hoogste niveau dat ze aankunnen.

De toegang tot de hogere studies (en dus de bestudeerde school) kan belemmerd worden door drie soorten structurele barrières: barrières ten aanzien van de ouders, barrières ten aanzien van de leerlingen en financiële barrières. Het wegwerken van deze barrières is een beleidsmaatregel die leidt tot gelijke toegang tot het onderwijs en dus ook tot gelijke onderwijskansen voor iedereen.

De school onderneemt een aantal praktijken om de barrières ten aanzien van ouders weg te werken, zoals de oprichting van het oudercomité en het opstellen van een enquête rond welbevinden van de ouders. Ook de beleefde en respectvolle manier waarop de ouders behandeld worden en het ter beschikking stellen van tolken op het oudercontact dragen bij tot de verlaging van de drempels tot de school. De school voert eveneens een actief beleid om ouders te contacteren bij problemen. Het wegwerken van barrières ten aanzien van de ouders draagt bij tot de positieve relatie met de stakeholders.

Praktijken die barrières ten aanzien van de leerlingen wegwerken zijn het inclusief onderwijs dat we hiervoor al uitgebreid besproken hebben, de leerlingenwerving en de studiekeuzebegeleiding. De directeur speelt een belangrijke rol bij het aantrekken van leerlingen en hun ouders tot de school. Hij benadert de ouders door ouderavonden te organiseren waar hij de visie van de school nader toelicht. De leerlingen worden aangetrokken door de workshops die de leerkrachten geven. Volgens de literatuur worden leerlingen vaak op basis van uitsluiting van studierichtingen en niet op basis van positieve criteria zoals voorkeuren en talenten. Dit wil de school vermijden door een langere basisopleiding te geven waardoor studiekeuzes uitgesteld kunnen worden. Wanneer er wel studiekeuzes gemaakt dienen te worden zal de school deze samen met het CLB nauwlettend begeleiden. Concreet gebeurt de studiekeuzebegeleiding in de school door het advies van OKAN, de snuffelstage van de 1B-klas, de competentie- en verwachtingenlijst bij overgang naar de tweede graad en het werkplekleren in de derde graad. De praktijken rond studiekeuzebegeleiding vormen een antwoord op deelvraag negen.

De school tracht ook de financiële barrières weg te werken door de schoolfactuur zo laag mogelijk te houden. De praktijken die dit ondersteunen zijn het kostenbeheersend gedrag en de maximumfactuur. Er zijn echter nog andere manieren waarop de school de kosten wil beperken. Zo worden er allerlei faciliteiten, zoals computerlokalen, ter beschikking gesteld van de leerlingen die thuis geen computer hebben. Ook de kosten van de talrijke projecten worden beperkt extra inzet van de leerkrachten en de directeur die externe financiering voor de activiteiten zoekt. Deze praktijken bieden een antwoord op deelvraag tien.

LIJST VAN TABELLEN

| | | |
|----------|------------------------------------|----|
| Tabel I | Attesten 2008-2009 per klas _____ | 75 |
| Tabel II | Attesten 2008-2009 per optie _____ | 76 |

Tabel I Attesten 2008-2009 per klas

| KLAS | TOTAAL | | Belg. nation. | A - attest | B - attest | C - attest | | vreemde nation. | A - attest | B - attest | C - attest |
|----------|--------|--|------------------|---------------|---------------|---------------|--|--------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1AVAa | 15 | | 6 | 6 | 0 | 0 | | 9 | 8 | 0 | 1 |
| 1AVAb | 15 | | 6 | 6 | 0 | 0 | | 9 | 9 | 0 | 0 |
| 1GEZ | 7 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 4 | 3 | 0 | 1 |
| 1LAT | 12 | | 6 | 6 | 0 | 0 | | 6 | 5 | 1 | 0 |
| 1TEO | 8 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 5 | 4 | 0 | 1 |
| 1WES | 12 | | 7 | 4 | 0 | 3 | | 5 | 5 | 0 | 0 |
| 1WETa | 9 | | 1 | 1 | 0 | 0 | | 8 | 6 | 1 | 1 |
| 1WETb | 20 | | 6 | 4 | 0 | 2 | | 14 | 11 | 0 | 3 |
| 1WETc | 20 | | 9 | 6 | 2 | 1 | | 11 | 9 | 0 | 2 |
| TOTAAL 1 | 118 | | 47 | 39 | 2 | 6 | | 71 | 60 | 2 | 9 |
| 2 DV | 6 | | 1 | 1 | 0 | 0 | | 5 | 5 | 0 | 0 |
| 2 HD | 3 | | 1 | 1 | 0 | 0 | | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2 HV | 7 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 4 | 2 | 0 | 2 |
| 2IWE | 3 | | 3 | 1 | 0 | 2 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 KD | 6 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 2 KH | 5 | | 2 | 0 | 1 | 1 | | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 2 KV | 13 | | 7 | 7 | 0 | 0 | | 6 | 5 | 1 | 0 |
| 2LAT | 6 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 2WES | 10 | | 6 | 4 | 2 | 0 | | 4 | 3 | 1 | 0 |
| 2WETa | 12 | | 3 | 2 | 1 | 0 | | 9 | 8 | 1 | 0 |
| 2WETb | 11 | | 8 | 2 | 6 | 0 | | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 2WETc | 8 | | 3 | 2 | 1 | 0 | | 5 | 5 | 0 | 0 |
| TOTAAL 2 | 90 | | 43 | 29 | 11 | 3 | | 47 | 35 | 8 | 4 |
| 3LAT | 5 | | 2 | 2 | 0 | 0 | | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 3WETa | 11 | | 3 | 2 | 0 | 1 | | 8 | 8 | 0 | 0 |
| 3WETb | 20 | | 11 | 8 | 1 | 2 | | 9 | 8 | 1 | 0 |
| TOTAAL 3 | 36 | | 16 | 12 | 1 | 3 | | 20 | 19 | 1 | 0 |
| 4LAT | 5 | | 2 | 2 | 0 | 0 | | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 4WET | 8 | | 1 | 1 | 0 | 0 | | 7 | 5 | 2 | 0 |
| TOTAAL 4 | 13 | | 3 | 3 | 0 | 0 | | 10 | 8 | 2 | 0 |
| TOTAAL | 514 | | 218 | 166 | 28 | 24 | | 296 | 244 | 26 | 26 |

Tabel II Attesten 2008-2009 per optie

| OPTIE | TOTAAL | Belg. nation. | A - attest | B - attest | C - attest | vreemde nation. | A - attest | B - attest | C - attest |
|---------------------------------|--------|------------------|---------------|---------------|---------------|--------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1ste leerjaar B | 45 | 18 | 18 | 0 | 0 | 27 | 24 | 0 | 3 |
| 1ste leerjaar A | 73 | 29 | 21 | 2 | 6 | 44 | 36 | 2 | 6 |
| 2de leerjaar A | 50 | 26 | 14 | 10 | 2 | 24 | 20 | 3 | 1 |
| Beroeps voorber. Leerjaar | 40 | 17 | 15 | 1 | 1 | 23 | 15 | 5 | 3 |
| 3de leerjaar | 36 | 16 | 12 | 1 | 3 | 20 | 19 | 1 | 0 |
| 4de leerjaar | 13 | 3 | 3 | 0 | 0 | 10 | 8 | 2 | 0 |
| | | | | | | | | | |
| TOTAAL | 257 | 109 | 83 | 14 | 12 | 148 | 122 | 13 | 13 |

LIJST VAN GERAADPLEEGDE WERKEN

Boeken

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., Dorselaer, Y. van OF Van Dorselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.

Hirtt, N., Nicaise, I., De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Epo, Berchem.

Marshall, C., Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. Saga,

Neuman, W.L. (1997). *Social Research Methods*. Vierde editie. Allyn & Bacon, Needham Heights.

Nicaise, I., Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Plantyn, Mechelen.

Robbins, S.P., Coutler M. (2003). *Management*. Zevende editie. Pearson Education, Benelux.

Sierens, S., Van Houtte, M., Loobuyck, P., Delrue, K., Pelleriaux, K. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Academia Press, Gent.

Timmerman, C., Hermans, P., Hoornaert, J. (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Garant, Kessel-Lo/Apeldoorn.

Internet

Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2008) Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. [online]. <http://www.steunpuntgok.be/> (geraadpleegd op 10.3.2010).

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.) Onderwijs Vlaanderen. [online]. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/visie/default.htm> (geraadpleegd op 16.10.2009).

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.) Onderwijs Vlaanderen. [online]. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <http://www.ond.vlaanderen.be/GOK/> (geraadpleegd op 10.2.2010).

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (s.d.) Onderwijs Vlaanderen. [online]. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/so/uitleg_structuur_so.htm (geraadpleegd op 6.5.2010).

Wikimedia Foundation, Inc. (2009) Wikipedia De vrije encyclopedie. [online]. Wikimedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Primaire_sector (geraadpleegd op 17.10.2009).

Wikimedia Foundation, Inc. (2009) Wikipedia De vrije encyclopedie. [online]. Wikimedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Quartaire_sector (geraadpleegd op 17.10.2009).

Wikimedia Foundation, Inc. (2009) Wikipedia De vrije encyclopedie. [online]. Wikimedia. http://nl.wikipedia.org/wiki/Secundaire_sector (geraadpleegd op 17.10.2009).

Artikels

Bauer, T., Lofstrom, M., Zimmermann, K.F. (2000). "Immigration policy, assimilation of immigrants, and natives' sentiments towards immigrants: evidence from 12 OECD countries", *Swedish Economic Policy Review*, (2000)7: 11-53.

Blair, M. (2002). "Effective school leadership: the multi-ethnic context", *British Journal of Sociology of Education*, (2002)23(2): 179-191.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). "Reproduction in education, society and culture", *London: Sage*, Volume (jaar)nummer: beginpagina-eindpagina.

Brunello, G., Giannini, M., Ariga, K. (2004). "The optimal timing of school tracking", *Institute for the study of labor*, (2004).

Cox, T. Jr. (1991). "The multicultural organization", *Academy of Management Executive*, (1991)5(2): 34-47.

Dornbusch, S.M., Glasgow, K.L., Lin, I.C. (1996). "The social structure of schooling", *Annual Review of Psychology*, (1996)47: 401-429.

Eisenhardt, K.M. (1989). "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, (1989)14(4): 532-550.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L. (1993). "Entry into school: the beginning school transition and educational stratification in the United States", *Annual Review of Sociology*, (1993)19: 401-423.

Hanson, M.J., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D., Beckman, P. (1998). "The culture of inclusion: recognizing diversity at multiple levels", *Early Childhood Research Quarterly*, (1998)13: 185-209.

Odom, S.L., Diamond, K.E. (1998). "Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base", *Early Childhood Research Quarterly*, 1998(13): 3-25.

BIJLAGEN

| | | |
|-------------|--|----|
| Bijlage I | Begeleidende brief bij vraag tot medewerking scholen _____ | 82 |
| Bijlage II | Interviewvragen directie _____ | 84 |
| Bijlage III | Interviewvragen leerlingen _____ | 90 |
| Bijlage IV | Vragenlijst ouders _____ | 95 |

Bijlage I Begeleidende brief bij vraag tot medewerking scholen

Aan de directie
Quellinstraat 31
2018 Antwerpen

Hasselt, 24 november 2009

**Betreft: Vraag om medewerking rond thesisonderzoek
'Diversiteitsmanagementpraktijken in secundaire scholen'**

Geachte,

Ik ben een masterstudente Toegepaste Economische Wetenschappen (richting Beleidsmanagement) aan de Universiteit Hasselt. Ik schrijf dit jaar mijn eindverhandeling rond 'Diversiteitsmanagementpraktijken in secundaire scholen' onder de begeleiding van dr. Prof. Patrizia Zanoni en drs. Jelle Mampaey. Met dit onderzoek wil ik de praktijken van secundaire scholen ten aanzien van hun diverse studentenpopulatie in kaart brengen. Tot vandaag richt zich het onderzoek in Vlaanderen rond studenten van vreemde afkomst voornamelijk naar studieresultaten. Er is echter weinig bekend over de positieve aspecten en de uitdagingen die de toenemende etnische diversiteit met zich meebrengt en hoe scholen deze diversiteit aanpakken.

Om deze praktijken empirisch te onderzoeken, ben op zoek naar enkele Vlaamse scholen die een divers samengestelde studentenpopulatie in hun ASO-richtingen hebben. Bij deze zou ik de medewerking van uw school willen vragen aan dit onderzoek.

Concreet zou het betekenen dat ik een **vijftiental semi-gestructureerde interviews** zou afnemen met mensen in verschillende functies: een directielid, enkele

leerkrachten, enkele leerlingen en enkele ouders. Elk interview zal op basis van een vragenlijst gebeuren en zou, indien de geïnterviewde toestemt, worden opgenomen (dit om de verwerking van de data achteraf te vergemakkelijken). Indien gewenst kan de identiteit van de respondenten en van de school anoniem blijven. Ik wil hierbij ook nadrukkelijk melden dat het onderzoek niet evaluatief bedoeld is maar eerder exploratief.

De deelnemende scholen zullen een kopie van mijn thesis krijgen bestaande uit de voorafgaande literatuurstudie en de empirische resultaten. Indien u interesse heeft voor het project, en bereid bent om mee te werken of u nog vragen hebt, gelieve dan een seintje te geven. Ik zal u zo snel mogelijk terug contacteren.

Alvast bedankt voor uw tijd en hopelijk tot binnenkort!

Met vriendelijke groeten,

Kim Langendries

Master TEW – Beleidsmanagement

UHasselt

GSM-nummer: 0479/22 38 13

E-mail: kim.langendries@student.uhasselt.be

Indien u met mijn promotor Dr. Prof. Patrizia Zanoni contact wil nemen, kan u haar per mail bereiken Patrizia.Zanoni@uhasselt.be

Bijlage II Interviewvragen directie

Omschrijving van het onderzoek

Dit onderzoek gaat om schoolpraktijken die de ervaringen en prestaties van leerlingen van vreemde afkomst positief beïnvloeden. We voeren een aantal diepte gevalsstudies van scholen die een hoger percentage minderheidsleerlingen in hun ASO richtingen heeft dan het gemiddelde percentage in Vlaanderen maar geen concentratiescholen zijn. Het doel van ons onderzoek is 1) praktijken in de scholen te identificeren en 2) de mechanismen ontrafelen die maken dat ze een positief effect hebben.

Alle informatie die u ons geeft zal vertrouwelijk behandeld worden. Noch uw naam noch die van de school zal in de uiteindelijke publicatie genoemd worden. We zullen ook de elementen die tot de identificatie van de school zouden kunnen leiden (beschrijving van de omgeving, historiek van de school, leerlingenpopulatie, enz.) tot het strikt noodzakelijke beperken in functie van het onderzoek.

Om er zeker van te zijn dat wij alle informatie juist interpreteren en dat de gegevens correct worden gebruikt, is het van belang dat dit gesprek wordt opgenomen. Geeft u uw toestemming om het gesprek op te nemen?

Heeft u verder nog vragen of opmerkingen voordat we beginnen aan het interview?

Achtergrond respondent

- 1) Kan u iets over uzelf vertellen? Geboorteland? Etnische origine (geboorteland grootouders)? Studies?
- 2) Kan u kort uw loopbaan schetsen?
- 3) Sinds wanneer werkt u hier? Waarom heeft u voor deze school gekozen?
- 4) Kan u iets vertellen rond de inhoud van uw functie? Wat zijn uw hoofdtaken?

- 5) Wat is het meest boeiende aan uw functie en wat het meest uitdagende?

Algemene omschrijving van de school

- 6) Kan u iets vertellen over de historiek van deze school?
- 7) Welk imago heeft de school? Bent u tevreden met dat imago? Hoe is dat imago tot stand gekomen? Speelt de school daarin een actieve rol?
- 8) Hoe zou u deze buurt omschrijven?
- 9) Kan u de leerlingenpopulatie omschrijven? Hoeveel leerlingen? Hoe verdeeld over de richtingen? Hoeveel jongens en meisjes? Wat is de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie? Is de leerlingenpopulatie in de jaren veranderd? Hoe? Hoe rekruteert uw school nieuwe leerlingen?
- 10) Kan u het personeel kort beschrijven? *Leeftijd, etnische afkomst, verloop.*
- 11) Wat is de algemene sfeer in deze school? Hoe zou u de relaties tussen leerlingen onderling omschrijven? Voorbeelden. Tussen personeel onderling? Voorbeelden. Tussen personeel en leerlingen? Voorbeelden.
- 12) Welk beleid hanteert de school ivm discipline? Als er spanningen of regelrechte conflicten zijn, hoe wordt daar dan mee omgegaan? Kan u een concreet voorbeeld geven?
- 13) Kan u kort de structuur van de school schetsen? Welke organen bestaan er, met welk soort bevoegdheden?
- 14) Welke zijn de belangrijkste actoren waarmee de school samenwerkt? Voor welk soort activiteiten? Hoe verlopen die relaties? (i.e. oudercomité, CLB, onderwijsskoepel)

Diversiteit

- 15) Wat is de visie van de school ivm culturele diversiteit? Hoe is die visie ontstaan? Wat zijn de grootste uitdagingen ivm met culturele diversiteit? Zijn er ook kansen mee verbonden? Welke?
- 16) Speelt culturele diversiteit een rol in de relaties tussen leerlingen in de school? In welke zin? Kan u voorbeelden geven?
- 17) Hoe staan de leerkrachten tegenover culturele diversiteit? Waarom? Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan? Verwachten leerkrachten even veel van leerlingen van vreemde afkomst als van leerlingen van Vlaamse afkomst?
- 18) Hoe zou u de relaties tussen de school en de ouders van leerlingen met vreemde afkomst omschrijven? *Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan?*

Diversiteitsmanagement: praktijken

- 19) Hoe worden de leerlingen ondersteund?

[Kan u het beleid van de school ivm culturele diversiteit schetsen? Welke initiatieven bestaan er?]

Voor elk initiatief:

- 20) Sinds wanneer? Wat was de aanleiding? Wat zijn de hoofddoelen (o.a. prestaties, welzijn)? Welke interne en externe actoren worden daarbij betrokken? Hoe evalueert u de doeltreffendheid van het initiatief?

Checklist initiatieven

PEDAGOGIE:

Hoe worden leerlingen ondersteund? Maakt u een onderscheid tussen de begeleiding van leerlingen met verschillende etnische afkomst? Hoe?

- *Specifieke leermethodes in de klas*
- *Ondersteunend personeel in en buiten de klas*
- *Extra persoonlijke begeleiding op school (bijlessen) en buiten de schoolmuren (begeleiding thuis bij het huiswerk),*
- *Betrekken van de ouders bij de begeleiding*
- *Geïndividualiseerde leerplannen (leerplan op maat van de individuele leerling)*
- *Begeleiding bij studiekeuze (ASO, TSO, KSO, BSO)*
- *Medeleerlingen gebruiken als mentors*
- *Stagiairs recrutereren als mentors*
- *Focus op competenties en niet enkel op het remediëren van tekorten*
- *Focus op "de hele leerling" met zowel aandacht voor de cognitieve als sociaal-emotionele behoeften*
- *Aanbieden van keuze bij schoolse en buitenschoolse activiteiten*
- *Sterke inter-persoonlijke relaties creëren tussen leerkrachten en leerlingen*

DIDAKTIEK:

Wordt er in de klas gebruik gemaakt van specifieke onderwijstechnieken en hoe gebeurt dit dan?

- *Groepswerk, nadruk op samenwerken, leren als een sociale activiteit*
- *Werken in kleine groepen*
- *Geïndividualiseerde instructies (instructie op maat van de individuele leerling)*
- *Nadruk op participatie van alle leerlingen*
- *Theoretische kennis uit de lessen toepassen in de praktijk*
- *De verantwoordelijkheid van de leerlingen benadrukken voor hun schools succes*

TAALMANAGEMENT:

Wordt er aandacht besteed aan de taal van minderheidsleerlingen?

*Welk beleid voert de school met betrekking tot de kennis van het Nederlands?
Mogen de leerlingen van vreemde afkomst hun eigen taal spreken (in de klas, op de speelplaats)? Hoe wordt daarmee omgegaan?*

ONDERWIJSCURRICULA:

Wordt er in de curricula aandacht besteed aan culturele diversiteit?

(voorbeelden: Islamles en dus actief leren over een bepaalde cultuur, les Arabisch, bespreking van biografieën van belangrijke personen in minderheidsculturen)

MONITORING PRESTATIES EN EVALUATIES:

Hoe worden de prestaties van leerlingen opgevolgd? *Maakt u een onderscheid bij de evaluatie van leerlingen met verschillende afkomst? Hoe?*

- *Vergaderingen om de prestaties van de leerlingen te bespreken*
- *Niet louter evalueren op basis van formele testen (ook bijvoorbeeld op basis van het oordeel van de leerkrachten)*

SCHOOLCULTUUR:

Waarden:

- *Nadruk op zorg*
- *Nadruk op hoge prestaties voor alle leerlingen*
- *Gerichtheid op steeds weer verbeteren van de organisatie om de prestaties van alle leerlingen te verhogen*

Normenhantering:

Welke communicatiemiddelen naar leerlingen en andere actoren ivm de normen van de school?

Schoolreglement: welke afspraken zijn er ivm relaties tussen leerlingen? Tussen leerlingen en personeel?

Specifieke verwijzingen naar culturele diversiteit?

Wordt er opgetreden tegen vooroordelen of racistische gedragingen? Hoe? Is er een formele procedure? Wie is erbij betrokken?

Wordt er informeel aandacht besteed aan omgaan met culturele diversiteit? Worden sociale relaties tussen leerlingen gestimuleerd? Hoe? (voorbeelden: integreren van culturele gewoonten van minderheidsculturen (bijvoorbeeld de uiting van religie mogelijk te maken), organisatie van multiculturele evenementen (bijvoorbeeld aandacht voor het Islamitisch offerfeest op school), spanningen en regelrechte conflicten tussen culturen openlijk bespreken)

PERSONEELSMANAGEMENT:

Rekruteringsbeleid

Cultuurgerelateerde vorming aan personeel

Extra persoonlijke begeleiding voor personeel

Focus op de specifieke competenties van het personeel met vreemde afkomst

Ruimte laten voor de culturele identiteit van het personeel met vreemde afkomst (in combinatie met het bevorderen van een sterke verbondenheid met de organisatie)

Evaluatie- en promotiesystemen voor personeel

- 21) Heeft het Vlaams onderwijsbeleid en specifiek de invoering van het GOK-decreet de aanpak van de school wat betreft gelijke kansen beïnvloed? Waarom ja/nee? Hoe?
- 22) Hoe evalueert u de eigen aanpak van de school rond gelijke kansen? Wat zijn de sterkste punten? Wat kan beter?
- 23) Is er nog iets wat u denkt dat van relevantie is voor het onderzoek en u graag zou willen toevoegen?

Bijlage III Interviewvragen leerlingen

Omschrijving van het onderzoek

Dit onderzoek gaat om schoolpraktijken die de ervaringen en prestaties van leerlingen van vreemde afkomst positief beïnvloeden. We voeren een aantal diepte gevalsstudies van scholen die een hoger percentage minderheidsleerlingen in hun ASO richtingen heeft dan het gemiddelde percentage in Vlaanderen maar geen concentratiescholen zijn. Het doel van ons onderzoek is 1) praktijken in de scholen te identificeren en 2) de mechanismen ontrafelen die maken dat ze een positief effect hebben.

Alle informatie die u ons geeft zal vertrouwelijk behandeld worden. Noch uw naam noch die van de school zal in de uiteindelijke publicatie genoemd worden. We zullen ook de elementen die tot de identificatie van de school zouden kunnen leiden (beschrijving van de omgeving, historiek van de school, leerlingenpopulatie, enz.) tot het strikt noodzakelijke beperken in functie van het onderzoek.

Om er zeker van te zijn dat wij alle informatie juist interpreteren en dat de gegevens correct worden gebruikt, is het van belang dat dit gesprek wordt opgenomen. Geeft u uw toestemming om het gesprek op te nemen?

Heeft u verder nog vragen of opmerkingen voordat we beginnen aan het interview?

Achtergrond respondent

- 1) Kan je iets over jezelf vertellen? Geboorteland? Etnische origine (geboorteland grootouders)? Hoe oud? Welke studierichting?
- 2) Sinds wanneer zit je hier op school? *Waarom heb je voor deze school gekozen?*
- 3) Kan je kort je schoolloopbaan schetsen?
- 4) Wat vind je leuk op school? Wat vind je minder leuk?

Algemene omschrijving van de school

- 5) Hoe zou u deze buurt omschrijven?
- 6) Hoe denkt de buurt volgens jou over deze school? Wat vind je hier zelf van? *Hoe komt het dat ze op die manier over deze school denken?*
- 7) Kan je wat meer vertellen over de andere leerlingen die hier op school zitten? Hoeveel jongens en meisjes? Wat is hun etnische afkomst? In welke studierichtingen zitten de meeste leerlingen?
- 8) Kan je het personeel van deze school kort beschrijven? *Leeftijd, etnische afkomst.*
- 9) Wat is de algemene sfeer in deze school? Hoe zijn de relaties tussen leerlingen onderling? Voorbeelden. Tussen personeel onderling? Voorbeelden. Tussen personeel en leerlingen? Voorbeelden.
- 10) Als er spanningen of regelrechte ruzies zijn, hoe wordt daar dan mee omgegaan? *Kan je hiervan een voorbeeld geven?*
- 11) Welke zijn de belangrijkste organisaties waarmee de school samenwerkt? Voor welk soort activiteiten? Hoe verlopen die relaties? (i.e. leerlingenraad, oudercomité, CLB)

Diversiteit

- 12) Hoe denkt de school over culturele diversiteit? Wat vind je goed aan een school met leerlingen van allerlei etnische afkomsten? Wat vind je minder leuk?
- 13) Speelt de achtergrond van de andere leerlingen een rol in de relaties tussen leerlingen in de school?

- 14) Hoe gaan de leerkrachten om met deze variatie aan leerlingen? Heeft dit ooit gezorgd voor minder leuke momenten zoals ruzies,...? Heeft dit ooit gezorgd voor heel leuke momenten? Verwachten leerkrachten even veel van leerlingen van vreemde afkomst als van leerlingen van Vlaamse afkomst?
- 15) Zijn je ouders/de ouders van allochtone leerlingen betrokken bij je/hun schoolcarrière? Hoe probeert de school de ouders van allochtone leerlingen te betrekken bij zaken die met de school te maken hebben? Bijvoorbeeld schoolfeest, oudercontact,...?

Diversiteitsmanagement: praktijken

- 16) Doet de school extra inspanningen om leerlingen met een vreemde afkomst beter te integreren in de school? *Doet men extra inspanningen om er voor te zorgen dat ze goeie punten hebben? Zoja, wat?*

Voor elk initiatief:

- 17) Sinds wanneer? Wat was de aanleiding? Wat zijn de hoofddoelen (o.a. prestaties, welzijn)? Welke interne en externe actoren worden daarbij betrokken? Hoe evalueert u de doeltreffendheid van het initiatief?

Checklist initiatieven

PEDAGOGIE:

Hoe worden jullie begeleid? *Worden kinderen van een andere afkomst meer of minder begeleid? Hoe?*

- *Ondersteunend personeel in en buiten de klas*
- *Extra persoonlijke begeleiding op school (bijlessen) en buiten de schoolmuren (begeleiding thuis bij het huiswerk),*
- *Betrekken van de ouders bij de begeleiding*
- *Geïndividualiseerde leerplannen (leerplan opgesteld door naar iedere leerling afzonderlijk te kijken)*

- *Begeleiding bij studiekeuze (ASO, TSO, KSO, BSO)*
- *Medeleerlingen gebruiken als mentors*
- *Stagiairs als mentors*
- *Focus op talenten en niet enkel op wat je nog niet onder de knie hebt*
- *Aanbieden van keuze bij schoolse en buitenschoolse activiteiten*
- *Goeie band tussen leerkrachten en leerlingen*

DIDAKTIEK:

Hoe gaan de leerkrachten in de klas te werk om jullie iets aan te leren?

- *Groepswork, nadruk op samenwerken, leren als een sociale activiteit*
- *Werken in kleine groepen*
- *Geïndividualiseerde instructies (instructie op maat van de individuele leerling)*
- *Nadruk op participatie van alle leerlingen*
- *Theoretische kennis uit de lessen toepassen in de praktijk*
- *De verantwoordelijkheid van de leerlingen benadrukken voor hun schools succes*

TAALMANAGEMENT:

Mogen allochtone leerlingen hun eigen taal spreken op school?

Hoe probeert men om anderstalige kinderen Nederlands te leren?

Mogen de leerlingen van vreemde afkomst hun eigen taal spreken (in de klas, op de speelplaats)? Hoe wordt daarmee omgegaan?

ONDERWIJSCURRICULA:

Komt de culturele achtergrond van de leerlingen soms aan bod in de lessen?

(voorbeelden: Islamles en dus actief leren over een bepaalde cultuur, les Arabisch, bespreking van biografieën van belangrijke personen in minderheidsculturen)

MONITORING PRESTATIES EN EVALUATIES:

Hoe wordt jullie kennis getest? *Wordt er hierbij een onderscheid gemaakt tussen Vlaamse leerlingen en leerlingen van een andere etnische afkomst?*

- *Vinden jullie dit evaluatiesysteem eerlijk? Of zouden jullie dit anders doen?*

SCHOOLCULTUUR:

Waarden:

- *Waarom wordt op deze school veel belang gehecht?*
- *Op welke manier probeert men jullie aan te moedigen om goeie punten te halen op school?*

Normenhantering:

Schoolreglement: staat er in het schoolreglement duidelijk aan welke afspraken jullie je moeten houden?

Wordt er in het schoolreglement iets gezegd over culturele diversiteit? Hoe moet omgegaan worden met de verschillende culturen?

Wordt er opgetreden tegen vooroordelen of racistische gedragingen? Hoe? Is er een formele procedure? Wie is erbij betrokken?

Wordt er informeel aandacht besteed aan omgaan met culturele diversiteit? Worden jullie aangemoedigd om om te gaan met leerlingen van alle nationaliteiten? Hoe? Worden jullie aangemoedigd om dingen te leren over andere culturen? (voorbeelden: integreren van culturele gewoonten van minderheidsculturen (bijvoorbeeld de uiting van religie mogelijk te maken), organisatie van multiculturele evenementen (bijvoorbeeld aandacht voor het Islamitisch offerfeest op school), spanningen en regelrechte conflicten tussen culturen openlijk bespreken)

- 18) Heb je het gevoel dat alle leerlingen hier op school dezelfde kansen krijgen om goede resultaten te behalen? Wat doet de school goed om iedereen gelijke kansen te bieden? Wat kan volgens jou beter?
- 19) Is er nog iets wat je denkt dat van relevantie is voor het onderzoek en je graag zou willen toevoegen?

Omschrijving van het onderzoek

Dit onderzoek gaat om schoolpraktijken die de ervaringen en prestaties van leerlingen van vreemde afkomst positief beïnvloeden. We voeren een aantal diepte gevalsstudies van scholen die een hoger percentage minderheidsleerlingen in hun ASO richtingen heeft dan het gemiddelde percentage in Vlaanderen maar geen concentratiescholen zijn. Het doel van ons onderzoek is 1) praktijken in de scholen te identificeren en 2) de mechanismen ontrafelen die maken dat ze een positief effect hebben.

Alle informatie die u ons geeft zal vertrouwelijk behandeld worden. Noch uw naam noch die van de school zal in de uiteindelijke publicatie genoemd worden. We zullen ook de elementen die tot de identificatie van de school zouden kunnen leiden (beschrijving van de omgeving, historiek van de school, leerlingenpopulatie, enz.) tot het strikt noodzakelijke beperken in functie van het onderzoek.

Om er zeker van te zijn dat wij alle informatie juist interpreteren en dat de gegevens correct worden gebruikt, is het van belang dat dit gesprek wordt opgenomen. Geeft u uw toestemming om het gesprek op te nemen?

Heeft u verder nog vragen of opmerkingen voordat we beginnen aan het interview?

Achtergrond respondent

- 1) Kan u iets over uzelf vertellen? *Geboorteland? Etnische origine (geboorteland grootouders)? Studies?*

- 2) Sinds wanneer gaat uw kind hier naar school? *Waarom hebben jullie voor deze school gekozen?*

Algemene omschrijving van de school

- 3) Welk imago heeft de school? Bent u tevreden met dat imago? *Hoe is dat imago tot stand gekomen? Speelt de school daarin een actieve rol?*
- 4) Hoe zou u deze buurt omschrijven?
- 5) Kan u de leerlingenpopulatie omschrijven? *Wat is de etnische samenstelling van de leerlingenpopulatie? Hoe trekt de school nieuwe leerlingen aan? Via reclame, mond-aan-mondreclame, niets,...*
- 6) Kan u het personeel dat in deze school werkt kort beschrijven? *Leeftijd, etnische afkomst.*
- 7) Hoe is de sfeer binnen deze school volgens u? *Hoe gaan de leerlingen met elkaar om? Hoe gaat het personeel met elkaar om? Hoe gaan personeel en leerlingen met elkaar om?*
- 8) Hoe gaat de school volgens u om met spanningen en conflicten? *Kan u een concreet voorbeeld geven?*
- 9) Kan u kort de structuur van de school schetsen? Welke organen bestaan er, met welk soort bevoegdheden?
- 10) Welke zijn de belangrijkste organisaties waarmee de school samenwerkt? Voor welk soort activiteiten? Hoe verlopen die relaties? (i.e. oudercomité, CLB, leerlingenraad)

Diversiteit

- 11) Hoe denkt de school over culturele diversiteit? Wat zijn volgens u de grootste uitdagingen ivm met culturele diversiteit? Zijn er ook kansen mee verbonden? Welke?

- 12) Speelt culturele diversiteit een rol in de relaties tussen leerlingen in de school? In welke zin? Kan u voorbeelden geven?
- 13) Hoe staan de leerkrachten tegenover culturele diversiteit? *Waarom? Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan? Verwachten leerkrachten even veel van leerlingen van vreemde afkomst als van leerlingen van Vlaamse afkomst?*
- 14) Hoe zou u de relaties tussen de school en de ouders van leerlingen met vreemde afkomst omschrijven? *Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan?*

Diversiteitsmanagement: praktijken

- 15) Wat doet de school ivm culturele diversiteit? Bestaan er bepaalde initiatieven?

Voor elk initiatief:

- 16) Sinds wanneer? Wat was de aanleiding? Wat zijn de hoofddoelen (o.a. prestaties, welzijn)? Welke interne en externe actoren worden daarbij betrokken? Hoe evalueert u de doeltreffendheid van het initiatief?

Checklist initiatieven

PEDAGOGIE:

Hoe worden leerlingen begeleid? Wordt er een onderscheid gemaakt tussen de begeleiding van leerlingen met verschillende etnische afkomst? Hoe?

- *Ondersteunend personeel in en buiten de klas*
- *Extra persoonlijke begeleiding op school (bijlessen) en buiten de schoolmuren (begeleiding thuis bij het huiswerk),*
- *Betrekken van de ouders bij de begeleiding*
- *Geïndividualiseerde leerplannen (leerplan op maat van de individuele leerling)*
- *Begeleiding bij studiekeuze (ASO, TSO, KSO, BSO)*

- *Medeleerlingen gebruiken als mentors*
- *Stagiairs recrutereren als mentors*
- *Wordt de nadruk gelegd op kennis of op talenten van de leerlingen?*
- *Aanbieden van keuze bij schoolse en buitenschoolse activiteiten*

DIDAKTIEK:

Wordt er in de klas gebruik gemaakt van ...?

- *Groepswork, nadruk op samenwerken, leren als een sociale activiteit*
- *Werken in kleine groepen*
- *Geïndividualiseerde instructies (instructie op maat van de individuele leerling)*
- *Komen alle leerlingen evenveel aanbod?*
- *Toepassing van de leerstof in de praktijk*
- *De verantwoordelijkheid van de leerlingen benadrukken voor hun schools succes*

TAALMANAGEMENT:

Mogen allochtone leerlingen hun eigen taal spreken op school?

Hoe probeert men om anderstalige kinderen Nederlands te leren?

Mogen de leerlingen van vreemde afkomst hun eigen taal spreken (in de klas, op de speelplaats)? Hoe wordt daarmee omgegaan?

ONDERWIJSCURRICULA:

Komt de culturele achtergrond van de leerlingen soms aan bod in de lessen?

(voorbeelden: Islamles en dus actief leren over een bepaalde cultuur, les Arabisch, bespreking van biografieën van belangrijke personen in minderheidsculturen)

MONITORING PRESTATIES EN EVALUATIES:

Hoe worden de schoolresultaten van de leerlingen opgevolgd? *Wordt er een onderscheid gemaakt bij de evaluatie van leerlingen met verschillende afkomst? Hoe?*

SCHOOLCULTUUR:

Waarden:

- *Aan welke waarden hecht de school veel belang?*
- *Wordt er belang gehecht aan de prestaties van alle leerlingen?*

– *Hoe probeert men deze prestaties te verbeteren?*

Normenhantering:

Schoolreglement: staat er in het schoolreglement duidelijk aan welke afspraken de leerlingen zich moeten houden?

Wordt er in het schoolreglement iets gezegd over culturele diversiteit? Hoe moet omgegaan worden met de verschillende culturen?

Wordt er opgetreden tegen vooroordelen of racistische gedragingen? Hoe? Is er een formele procedure? Wie is erbij betrokken?

Wordt er informeel aandacht besteed aan omgaan met culturele diversiteit? Worden de leerlingen aangemoedigd om om te gaan met leerlingen van alle nationaliteiten? Hoe? Worden de leerlingen aangemoedigd om dingen te leren over andere culturen? (voorbeelden: integreren van culturele gewoonten van minderheidsculturen (bijvoorbeeld de uiting van religie mogelijk te maken), organisatie van multiculturele evenementen (bijvoorbeeld aandacht voor het Islamitisch offerfeest op school), spanningen en regelrechte conflicten tussen culturen openlijk bespreken)

- 17) Heeft het Vlaams onderwijsbeleid en specifiek de invoering van het GOK-decreet de aanpak van de school wat betreft gelijke kansen beïnvloed? Waarom ja/nee? Hoe?
- 18) Hoe evalueert u de eigen aanpak van de school rond gelijke kansen? Wat zijn de sterkste punten? Wat kan beter?
- 19) Is er nog iets wat u denkt dat van relevantie is voor het onderzoek en u graag zou willen toevoegen?

Auteursrechtelijke overeenkomst

Ik/wij verlenen het wereldwijde auteursrecht voor de ingediende eindverhandeling:

Benaderingen van diversiteitsvraagstukken in het beleid van onderwijsverlenende organisaties

Richting: master in de toegepaste economische wetenschappen-beleidsmanagement

Jaar: 2010

in alle mogelijke mediaformaten, - bestaande en in de toekomst te ontwikkelen - , aan de Universiteit Hasselt.

Niet tegenstaand deze toekenning van het auteursrecht aan de Universiteit Hasselt behoud ik als auteur het recht om de eindverhandeling, - in zijn geheel of gedeeltelijk -, vrij te reproduceren, (her)publiceren of distribueren zonder de toelating te moeten verkrijgen van de Universiteit Hasselt.

Ik bevestig dat de eindverhandeling mijn origineel werk is, en dat ik het recht heb om de rechten te verlenen die in deze overeenkomst worden beschreven. Ik verklaar tevens dat de eindverhandeling, naar mijn weten, het auteursrecht van anderen niet overtreedt.

Ik verklaar tevens dat ik voor het materiaal in de eindverhandeling dat beschermd wordt door het auteursrecht, de nodige toelatingen heb verkregen zodat ik deze ook aan de Universiteit Hasselt kan overdragen en dat dit duidelijk in de tekst en inhoud van de eindverhandeling werd genotificeerd.

Universiteit Hasselt zal mij als auteur(s) van de eindverhandeling identificeren en zal geen wijzigingen aanbrengen aan de eindverhandeling, uitgezonderd deze toegelaten door deze overeenkomst.

Voor akkoord,

Langendries, Kim

Datum: **28/05/2010**