

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

*master in de toegepaste economische wetenschappen:
beleidsmanagement*

2010
2011

Masterproef

Organisatiecultuur in multiculturele scholen

Promotor :
Prof. dr. Patrizia ZANONI

Nele Damiaens

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen, afstudeerrichting beleidsmanagement*

2 0 1 0
2 0 1 1

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

*master in de toegepaste economische wetenschappen:
beleidsmanagement*

Masterproef

Organisatiecultuur in multiculturele scholen

Promotor :
Prof. dr. Patrizia ZANONI

Nele Damiaens

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen , afstudeerrichting beleidsmanagement*

WOORD VOORAF

Deze eindverhandeling vormt het sluitstuk van mijn opleiding Bedrijfseconomische Wetenschappen met als afstudeerrichting Beleidsmanagement aan de Universiteit Hasselt. Het schrijven van deze eindverhandeling was voor mij een zeer leerrijke ervaring. Graag wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken voor hun begeleiding, medewerking en steun, bij de totstandkoming van deze masterproef.

In de eerste plaats zou ik graag mijn promotor, Prof. Dr. Patrizia Zanoni, willen bedanken voor haar professionele begeleiding en raadgeving. Ook mijn begeleider, de heer Jelle Mampaey, dank ik voor het advies en de verleende bijstand.

Vervolgens richt ik hier graag een woord van dank aan de school die haar medewerking voor het praktijkonderzoek verleende, zowel voor het verschaffen van de cijfers, als het toezeggen voor het afnemen van de interviews. Ook de respondenten wil ik in dit kader bedanken, voor hun tijd en moeite.

Daarnaast wil ik ook mijn ouders en vriend bedanken, voor hun geduld en steun, gedurende de looptijd van mijn studies en in het bijzonder tijdens deze stressvolle periode van het schrijven van deze eindverhandeling. Tenslotte nog een woord van dank aan mijn familie en vrienden, voor hun morele steun en aanmoediging.

SAMENVATTING

Onze huidige samenleving wordt gekenmerkt door een zeer diverse bevolkingssamenstelling, betreffende de etnische afkomst. Deze diversiteit ontstond grotendeels door immigratie. In de meeste westerse landen waar men met een instroom van allochtonen te maken heeft, stelt zich het probleem van de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen. Deze situatie vereist inclusieve scholen die als organisatie erin slagen om deze kloof te dichten.

De literatuur rond de schoolachterstand van studenten met een immigratieachtergrond, verwijst enerzijds naar de tekortkomingen van deze groep op socio-economisch en educatief vlak en legt anderzijds de nadruk op de selectieve aard van onderwijssystemen. Doorgaans wordt de implementatie van een inclusieve schoolcultuur ter ondersteuning van de leerlingen met een andere etnische achtergrond gesuggereerd als oplossing. Hierbij wordt echter geen rekening gehouden met het algemene kader van het onderwijssysteem dat via marktwerking en een vroege leerlingselectie exclusiviteit stimuleert. Deze masterproef beklemtoont een ander accent van de problematiek, namelijk de aanmerkelijke rol van de onderwijsorganisatie zelf, een visie die maar zelden werd belicht. Deze researchgap, het gebrek aan aandacht voor de inbedding van inclusieve scholen in een selectieve onderwijscontext, vormt de aanleiding voor het formuleren van de centrale onderzoeksvraag: ***"Hoe managet een inclusieve school de spanning tussen haar eigen inclusieve schoolcultuur en de selectieve cultuur van het onderwijssysteem waarin ze is ingebed?"***

Om dit te onderzoeken werd een extreme case geselecteerd, namelijk een Vlaamse inclusieve school die in de gegeven onderwijscontext toch slaagt in haar missie. Hier wordt van naderbij bekeken hoe de cultuur van deze school eruit ziet. De onderwijscontext wordt met heel wat markeigenschappen in verband gebracht, zoals het competitieve karakter, de vrije keuze van consumenten (de leerlingen en hun ouders) en het inzetten van schaarse middelen om het voortbestaan te garanderen. Om deze reden wordt in dit werk de organisatiecultuur gebruikt als lens voor de empirische studie. Het doel van is een beter inzicht verwerven in de organisatiecultuur van inclusieve scholen.

Binnen de literatuur rond organisatiecultuur wordt de studie van Cameron en Quinn (1999) en het hieruit resulterende 'concurrerende waardenmodel' uitvoerig besproken en

gebruikt als raamwerk voor de dataverzameling en -analyse. Dit model maakt een onderscheid tussen zes determinerende kenmerken van organisatiecultuur: dominante kenmerken, de leiding van de organisatie, het bindmiddel van de organisatie, de strategische accenten, de succescriteria en het personeelsmanagement. Deze kenmerken, geconcretiseerd aan de hand van twee tegenpolen, namelijk zorg voor menselijke ontwikkeling en aandacht voor de kwaliteit van de output, leiden tot vier types organisatiecultuur. Het bijhorende Organisational Culture Assessment Instrument (OCAI) geeft deze kenmerken telkens weer in de vorm van een continuüm tussen de twee tegenpolen en heeft als doel het type organisatiecultuur te achterhalen.

Het empirisch onderzoek maakt gebruik van informatie uit een extreme case, een Vlaamse school uit het Katholieke onderwijsnet waar men bijzonder veel aandacht besteedt aan kwalitatief onderwijs voor alle leerlingen. Het succes van deze inclusieve school vertekent zich onder andere in een nagenoeg evenredig watervaleffect bij leerlingen met en zonder een immigratieachtergrond. De dataverzameling in de casestudie gebeurde aan de hand van interviews met bevoorrechtte getuigen, waarin ook het invullen van de OCAI-vragenlijst aan bod kwam. Deze masterproef gaat na hoe deze school invulling geeft aan de schoolcultuur en hoe ze de contradictorische doelstellingen van haar inclusieve missie en de selectieve onderwijscontext verenigt.

De resultaten van de data-analyse verschaffen een duidelijk beeld over de manier waarop de school haar organisatie- oftewel schoolcultuur invult. Opmerkelijk is dat ze haar multiculturele leerlingenpopulatie niet als noodzakelijk kwaad ervaart, maar deze eigenschap weet om te buigen tot een positief gegeven. Het werd zelfs haar missie om alle leerlingen naar bestvermogen te laten presteren en hen hierin optimaal te ondersteunen. Het doortrekken van deze visie naar alle leden van de organisatie vergt veel engagement en betrokkenheid, meer dan bij de gewone onderwijsopdracht. Aangezien de medewerkers van de school het klankbord zijn van de onderwijsdirectie, en het slagen of falen van de schoolmissie grotendeels aan hen kan worden toegelegd, was er nood aan een nieuwe invulling van de organisatiecultuur, om iedereen de mogelijkheid te geven dit engagement waar te maken.

De zes elementen van organisatiecultuur, zoals ze in het OCAI-instrument naar voren komen, werden elk op een manier ingevuld waarbij de school steeds balanceert tussen de eigen inclusieve schoolcultuur en de exclusieve onderwijscontext. Ze behoudt hierbij

echter aandacht voor de kwaliteit van de output van het geboden onderwijs, maar geeft tegelijk acht aan de competenties en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Het voornaamste, dominante kenmerk van de school is haar vernieuwingsgezindheid met veel zorg en respect voor mensen, zowel studenten, ouders, leerkrachten als andere personeelsleden. De schooldirectie wordt in mindere mate gekenmerkt door een hiërarchische, resultaatgerichte stijl van leidinggeven, maar voornamelijk door een faciliterende en stimulerende houding met oog voor innovatie en ontwikkeling. Deze laatste twee factoren, samen met hun betrokkenheid en loyaliteit, vormen de elementen die de leden van de school binden. Vanuit strategisch oogpunt legt de school niet hoofdzakelijk de nadruk op stabiliteit en efficiëntie, maar op de toegewijdheid van haar personeel en vernieuwing in de toegepaste praktijken. Ook in de succescriteria komt naar voren dat de school het wedijverend, competitief gedrag zoveel mogelijk wil beperken. Succes wordt hier gedefinieerd als 'het best mogelijke resultaat uit ieder kind halen, door middel van de nodige ondersteuning en stimulans'. Hiertoe wordt het personeelsmanagement gekenmerkt door consensus en teamwerk. Ter conclusie, participatie en betrokkenheid zijn sleutelwoorden in de werking van deze school.

Door dit evenwicht te vinden tussen de exclusieve onderwijscultuur en de eigen inclusieve schoolcultuur, kan de school succesvol blijven voortbestaan. Ze heeft een basis opgebouwd waarin de leden toegewijd hun bijdrage willen leveren en overtuigd zijn van de goede werking en de missie van de school: kwalitatief onderwijs voor iedereen.

De opbouw van deze masterproef is als volgt gestructureerd. Om het probleem te situeren, wordt eerst de situatie van allochtone leerlingen in het onderwijs geschetst, zowel in internationale als Vlaamse context. Een kritische studie van de literatuur rond schoolculturen zorgt daarna voor een klare kijk op het onderwerp. Vervolgens wordt de literatuurstudie enerzijds toegespitst op inclusieve schoolculturen en anderzijds op de exclusieve schoolcultuur die gecreëerd wordt door het selectieve onderwijssysteem. Verder komt de organisatiecultuur en de bijhorende literatuur aan bod en wordt het eerste gedeelte besloten met het formuleren van de onderzoeksvraag. Het tweede gedeelte, de empirische studie, bevat eerst een nadere toelichting, waarna een uiteenzetting van de onderzoeksresultaten volgt. De conclusies en beleidsaanbevelingen vormen het laatste gedeelte van deze masterproef.

INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf	
Samenvatting	
Inhoudsopgave	
Lijst met figuren.....	
Lijst met tabellen.....	
Hoofdstuk 1: Algemene Inleiding	- 1 -
Deel 1: Literatuurstudie.....	- 5 -
HOofdstuk 2: De situatie van allochtone leerlingen	- 5 -
2.1 Internationale situatie.....	- 5 -
2.2 Vlaamse situatie.....	- 9 -
2.3 Vlaamse begeleidingsmaatregelen	- 12 -
2.3.1 Gelijke-onderwijskansenbeleid	- 12 -
2.3.2 Onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers	- 14 -
Hoofdstuk 3: Schoolcultuur.....	- 17 -
3.1 De schoolcultuur	- 17 -
3.2 De inclusieve schoolcultuur.....	- 23 -
3.3 De selectieve schoolcultuur.....	- 26 -
3.3.1 De onderwijsmarkt: internationaal	- 26 -
3.3.2 De onderwijsmarkt: Vlaanderen	- 27 -
3.3.3 Leerlingenselectie: internationaal	- 29 -
3.3.4 Leerlingenselectie: Vlaanderen.....	- 30 -
3.4 Research gap.....	- 33 -
Hoofdstuk 4: Theoretisch kader.....	- 35 -
4.1 Organisatiecultuur.....	- 35 -
4.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	- 40 -

Deel 2: Praktijkonderzoek.....	- 41 -
Hoofdstuk 5: Kwalitatief onderzoek.....	- 41 -
5.1 Inleiding.....	- 41 -
5.2 Methodologie	- 43 -
5.2.1 Keuze van de school	- 43 -
5.2.2 Keuze van de respondenten.....	- 43 -
5.2.3 Onderzoeksmethode	- 44 -
5.3 Voorstelling onderzoek.....	- 46 -
5.3.1 Beschrijving van de school	- 46 -
5.3.2 Beschrijving van de respondenten	- 46 -
Hoofdstuk 6: Voorstelling onderzoeksresultaten	- 49 -
6.1 Exclusieve onderwijscontext	- 49 -
6.2 Inclusieve schoolcultuur	- 54 -
6.3 Organisatiecultuur	- 58 -
6.3.1 Dominante kenmerken.....	- 59 -
6.3.2 De leiding van de organisatie	- 61 -
6.3.3 Het bindmiddel van de organisatie.....	- 63 -
6.3.4 Strategische accenten.....	- 65 -
6.3.5 Succescriteria	- 67 -
6.3.6 Personeelsmanagement	- 70 -
6.3.7 De vier typen organisatiecultuur	- 71 -
Hoofdstuk 7: Conclusie.....	- 73 -
Lijst van de geraadpleegde werken	- 75 -
Bijlage 1: Organisatie van het Vlaams onderwijs	- 81 -
Bijlage 2: structuur van het vlaams onderwijs	- 83 -
Bijlage 3: interviewleidraad	- 85 -
Bijlage 4: OCAI-Vragenlijst	- 89 -
Bijlage 5: Resultaten OCAI-Vragenlijst	- 93 -

LIJST MET FIGUREN

Figuur 1: Percentage leerlingen met een immigratieachtergrond.....	- 6 -
Figuur 2: Prestatie leerlingen, volgens immigratiestatus	- 8 -
Figuur 3: Schoolcultuur en daaraan verwante begrippen - van Wieringen (2000).....	- 19 -
Figuur 4: Definitie van schoolcultuurdimensies - Schoen & Teddlie (2008).....	- 21 -
Figuur 5: Verband tussen de leeftijd bij de eerste onderwijsselectie en ongelijkheid van kansen	- 30 -
Figuur 6: Concurrerende waardenmodel - Cameron & Quinn (1999)	- 38 -
Figuur 7: Organisatie van het onderwijslandschap Vlaanderen.....	- 81 -
Figuur 8: Structuur van het Vlaams onderwijs	- 83 -

LIJST MET TABELLEN

Tabel 1: Respondenten per categorie	- 47 -
Tabel 2: Resultaten OCAI-vragenlijst	- 93 -

HOOFDSTUK 1: ALGEMENE INLEIDING

Het doel van dit onderzoek is na te gaan hoe het spanningsveld tussen de inclusieve schoolcultuur en de exclusieve onderwijscontext kan worden beheerst. Deze doelstelling komt voort uit het bestuderen van de literatuur omtrent inclusieve scholen, als oplossing voor de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen.

In de Westerse samenleving zijn leren, onderwijs en vorming centrale thema's, die een groot deel van onze levensloop beïnvloeden. Onderwijs is de belangrijkste bron van sociale mobiliteit (Boudon, 1974). Uit onderzoek blijkt dat het mobiliteitseffect van onderwijs ook over generaties wordt doorgegeven (Causa & Johansson, 2009). Naast deze eigen studie- en carrièreprestaties blijkt echter ook het politieke klimaat in een land bepalend te zijn voor de verandering binnen de sociale stratificatie (Dahrendorf, 1968).

In alle Westerse landen waar men met een instroom van allochtonen te maken heeft, stelt zich het probleem hoe men met de cultuur en in het bijzonder de taal van deze allochtonen moet omgaan (Timmerman, Hermans, & Hoornaert, 2002). Deze problematiek concentreert zich vaak in het onderwijs. Allochtone ouders willen hun kinderen in het gastland alle kansen geven en hopen zo op socio-economische promotie. Het realiseren van deze ambities vraagt een behoorlijke schoolcarrière, dewelke meestal op de samenleving van het gastland is afgestemd (Timmerman, Hermans, & Hoornaert, 2002). Men stelt echter vast dat allochtone jongeren vaak een leerachterstand hebben ten opzichte van autochtone jongeren, waardoor de vergroting van de sociale kloof zich al op de schoolbanken manifesteert (Sierens, Van Houtte, & Loobuyck, 2006). Deze achterstand is vaak te wijten aan een zwakke taalvaardigheid, een nadelige socio-economische achtergrond of andere sociaal-culturele factoren. De discussie werd nieuw leven ingeblazen door de resultaten van de PISA-studie, het programma voor internationale studentenevaluatie. De data uit deze studie tonen aan dat de schoolprestaties van kinderen van migratieouders sterk verschillen naargelang de nationaliteit. Een factor die zeer relevant blijkt voor de verklaring van deze schoolachterstand is de impact van schoolsystemen, die ook verschillende opvattingen kennen in ieder land. Oplossingen hiervoor liggen echter niet voor het grijpen (Portes & MacLeod, 1999).

In een poging om oplossingen aan te rijken, draagt men in de literatuur vaak het creëren van een inclusieve schoolcultuur voor, waarin degelijk onderwijs wordt verstrekt aan alle leerlingen, ongeacht hun afkomst, geslacht of kunde (Causton & Theoharis, 2009). Deze schoolcultuur is gebaseerd op mededogen en zorgzaamheid (Kugelmass, 2004). Die zorgzaamheid staat haaks op de eerder selectieve cultuur die heerst in het westers onderwijs. De selectie manifesteert zich in de marktwerking en het watervaleffect in de onderwijsmarkt (Notten, 2009). Een belangrijke vraag is dan ook: "Hoe managet een inclusieve school de spanning tussen haar eigen inclusieve schoolcultuur en de selectieve cultuur van het onderwijssysteem waarin ze is ingebed?"

Hoewel de problematiek in de meeste Westerse landen merkbaar is, vindt men in België een opmerkelijk voorbeeld van grote sociale ongelijkheid. Ook de recent verschenen persberichten hieromtrent, tonen de ernst van deze probleemstelling aan.

Wanneer het concept "cultuur" onder de loep genomen wordt, belanden we vaak in managementliteratuur. In deze context wordt al veel langer onderzoek gedaan naar de rol van de organisatiecultuur in het succes van ondernemingen. Ook wat betreft inclusieve culturen werd heel wat onderzoek verricht in vennootschappen, eerder dan in schoolomgevingen. De meeste literatuur rond inclusieve scholen bekijkt de persoonskenmerken van leiders en hoe deze behulpzaam kunnen zijn bij het voeren van een inclusief beleid (Blair, 2002). Deze visie dekt echter maar een gedeelte van de lading. De problematiek vereist ook een kijk op de context van de school waarin inclusieve leiders opereren. Nog maar weinig onderzoek werd verricht naar de rol van de schoolcultuur in het schools succes van leerlingen met een andere etnische afkomst.

Door de sterke overeenkomsten met organisaties beoogt deze masterproef te onderzoeken of de organisatiecultuur een oplossing kan bieden aan de uitdaging voor leiders op schoolniveau. Deze overgang naar de organisatiecultuur wordt in hoofdstuk 4 gemaakt. Als theoretisch kader voor onze eigen empirische studie gebruiken we het concurrerende waardenmodel van Cameron en Quinn, ontwikkeld in 1999, als instrument voor het vaststellen van de organisatiecultuur. Op deze manier tracht een antwoord te worden gevonden op de onderzoeksvraag en wordt een basis gecreëerd voor het formuleren van aanbevelingen aan de schoolleiding.

De aanloop naar deze aanbevelingen begint bij een toelichting van de institutionele context waarin het probleem zich voordoet, in hoofdstuk 2. Hier worden zowel de internationale als de Vlaamse situatie belicht, alsook de bestaande Vlaamse begeleidingsmaatregelen. Hierna volgt een verkennende literatuurstudie, waarvan in hoofdstuk 3 een grondige synthese wordt gepresenteerd. Het omlijnen van het theoretisch kader voor de dataverzameling en -analyse, alsook het formuleren van de onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen, komen aan bod in hoofdstuk 4. In het vijfde hoofdstuk wordt het onderzoek en de specificaties hiervan voorgesteld. Het zesde hoofdstuk bevat de onderzoeksresultaten, waarna een overzicht van de voornaamste conclusies wordt gegeven. Op basis hiervan worden beleidsaanbevelingen verwoord, gevolgd door een samenvattend besluit van deze masterproef, in het zevende en laatste hoofdstuk.

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

In dit deel ga ik mijn bevindingen uit de kritische literatuurstudie weergeven. In hoofdstuk 2 belicht ik de situatie van de allochtone leerlingen. Het derde hoofdstuk wordt gewijd aan de literatuur betreffende de schoolcultuur. Ook wordt de research gap geformuleerd, hetgeen rechtstreeks aanleiding geeft tot het formuleren van de onderzoeksvraag. Vervolgens wordt het theoretisch kader gevormd, dat zal dienen door de beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

HOOFDSTUK 2: DE SITUATIE VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN

"All migrant students will reach challenging academic standards and graduate with a high school diploma that prepares them for responsible citizenship, further learning, and productive employment"

(U.S. Department of Education, 2000)

2.1 Internationale situatie

In OECD-landen¹ zijn gemiddeld 10% van de 15-jarige studenten geboren in het buitenland of hebben ze ouders die in het buitenland geboren zijn (PISA, 2009). In de PISA-studie² van 2009 vergelijkt men de schoolprestaties van allochtone leerlingen met die van autochtone leerlingen, zowel per land als over de verschillende lidstaten heen. De studie onderzoekt enerzijds verschillen in schoolprestaties tussen eerste- en tweedegeneratie immigrantenleerlingen en anderzijds tussen studenten die thuis dezelfde taal spreken als de onderwijstaal en zij die thuis een andere taal spreken. Alle cijfergegevens en grafische voorstellingen uit dit hoofdstuk zijn afkomstig uit het rapport van de PISA-studie 2009.

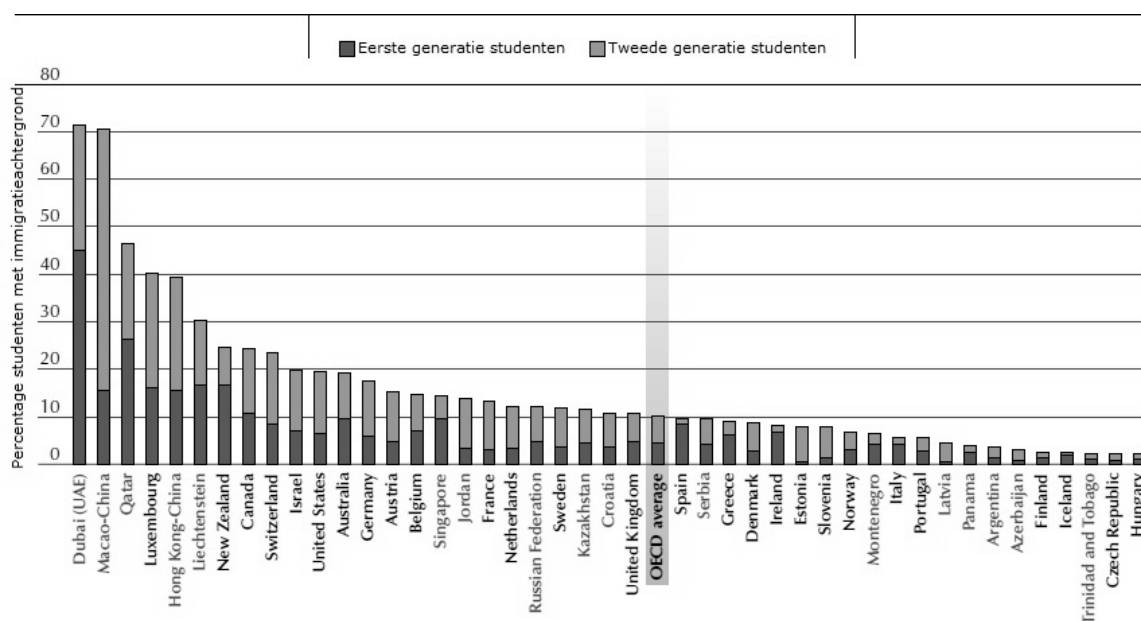
¹ OECD is de Organisation for Economic Co-operation and development, opgericht in 1961. Van deze organisatie zijn wereldwijd 34 landen lid.

² PISA is het Programme for International Student Assessment en is een initiatief van OECD.

Wanneer we het over de situatie van de allochtone jongeren in het onderwijs hebben, moet eerst worden verduidelijkt wat met de term 'allochtoon' wordt bedoeld. Om de termen uit de PISA-studie te gebruiken onderscheiden we drie typen leerlingen:

- 1) studenten zonder immigratieachtergrond, dit zijn de inheemse jongeren die zijn geboren in het land waar ze onderwijs volgen of hebben tenminste één ouder die geboren is in dat land;
- 2) tweede generatie leerlingen zijn geboren in het land waar ze studeren, maar hun ouders zijn in een ander land geboren;
- 3) eerste generatie leerlingen zijn, net als hun ouders, in het buitenland geboren.

Wanneer verwezen wordt naar immigrantenleerlingen, betreft dit zowel de eerste- als tweedegeneratie leerlingen. Globaal genomen over alle OECD-landen heen, maken immigratieleringen ongeveer 10% uit van de totale leerlingenpopulatie. Dit algemeen cijfer wordt verduidelijkt aan de hand van figuur 1.



Figuur 1: Percentage leerlingen met een immigratieachtergrond

Deze grafiek stelt de OECD-landen voor, gerangschikt in dalende orde van het percentage van 15-jarige studenten met een immigratieachtergrond (eerste- of tweede generatie studenten). De grijze balken vertegenwoordigen het percentage eerste generatie studenten en de blauwe balken representeren het percentage tweede generatiestudenten.

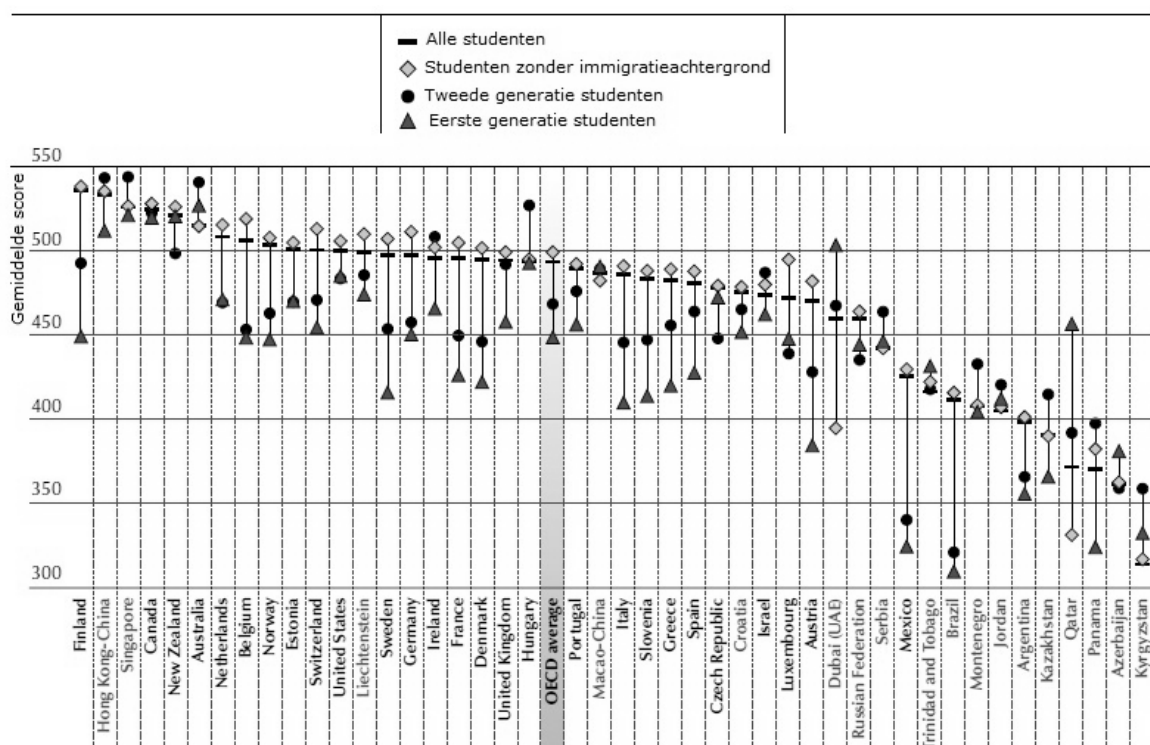
Een land met een groot percentage immigratieleerlingen is Luxemburg, waar deze groep 40% van alle studenten uitmaakt. In landen als Nieuw Zeeland, Canada en Zwitserland vertegenwoordigt deze groep nog 24% van alle studenten. In Israël, de Verenigde Staten, Australië, Duitsland en Oostenrijk ligt het percentage studenten met een immigratieachtergrond tussen 15 en 20%. In België, Frankrijk, Nederland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk ligt het percentage immigratieleerlingen tussen 10 en 15 procent. Deze landen liggen dus allemaal een eind boven het OECD-gemiddelde van 10%. Landen als Spanje, Denemarken, Italië, Finland en Hongarije hebben een lager percentage leerlingen met een immigratieachtergrond, dat zich ergens tussen 2 en 10 procent bevindt.

Zowel in als tussen landen is de groep studenten met een immigratieachtergrond zeer heterogeen. Ze verschillen niet alleen in het land van oorsprong, de taal en cultuur, maar ook in vaardigheden, kennis en motivatie. Hoewel er onder de migranten een significante groep hogeschoolden is, heeft de meerderheid van de leerlingen met een immigratieachtergrond een sociaal-economische achterstand. Dit nadeel, samen met culturele en etnische verschillen, kan ongelijkheden tussen de ontvangende samenleving en de nieuwkomers creëren.

Onderwijs en training zijn daarom belangrijke factoren bij integratie. Ze helpen taalbarrières overwinnen en vergemakkelijken de overdracht van normen en waarden, die de basis voor sociale cohesie vormen. PISA reikt een studie aan waarin de prestaties van 15-jarige leerlingen met een immigratieachtergrond worden onderzocht. Het resultaat bevestigt eerdere studies die de achterstand van immigranten bevestigen. De PISA-studie verklaart deze achterstand aan de hand van verschillende invloeden. De schoolervaring in het land van oorsprong heeft een belangrijk effect, net als het feit dat de immigrantenleerlingen een nieuwe taal moeten leren in een thuisomgeving die dit leerproces niet vergemakkelijkt omdat de ouders vaak de moedertaal hanteren.

Niet enkel het verschil in prestaties tussen leerlingen zonder immigratieachtergrond en immigratieleerlingen is merkbaar, ook is er een prestatieonderscheid zichtbaar tussen eerste- en tweede generatie immigratieleerlingen. In figuur 2 worden de gemiddelde prestaties van leerlingen weergegeven, in relatie tot hun immigratiestatus. De landen zijn gerangschikt volgens het gemiddelde prestatieniveau van alle 15-jarige leerlingen van dat land. Bij de grafiek zijn drie belangrijke bevindingen te noteren. Ten eerste bevestigt de

grafiek wat eerder werd vermeld, namelijk dat leerlingen zonder immigratieachtergrond beter presteren dan leerlingen met deze achtergrond. Dit geldt althans voor de meeste landen, uitzonderingen zijn Australië, voor zowel eerste- als tweede generatie leerlingen, Israël en Hongarije, waar tweede generatie leerlingen beter presteren dan studenten zonder immigratieachtergrond. De tweede conclusie uit deze grafische voorstelling is dat de grootte van de prestatiekloof tussen de verschillende groepen leerlingen enorm verschilt tussen landen. Tot slot is zichtbaar dat tweede generatie leerlingen over het algemeen beter presteren dan eerste generatie leerlingen.



Figuur 2: Prestatie leerlingen, volgens immigratiestatus

In de bestudeerde landen liggen de eerste generatie leerlingen gemiddeld 52 punten achter op hun medeleerlingen zonder immigratieachtergrond. Dit is meer dan het gemiddelde progressiecijfer van 39 punten per schooljaar. De onderwijservaring, opgedaan in het buitenland kan deze kloof helpen verklaren. Hoewel de tweede generatie leerlingen in het gastland geboren zijn, en er dus voordeel uit het onderwijssysteem konden putten vanaf het begin van hun schoolloopbaan, blijft ook deze groep niet gespaard van een achterstand. Ten opzichte van leerlingen zonder immigratieachtergrond heeft deze groep een gemiddeld tekort van 33 punten.

2.2 Vlaamse situatie

Ook in Vlaanderen is deze kloof tussen prestaties van allochtone en autochtone jongeren merkbaar. Meer nog, recente PISA-studies wezen uit dat Vlaanderen de spreekwoordelijke koploper is in de schoolachterstand van allochtone leerlingen ten opzichte van hun autochtone leeftijdsgenoten (De Rynck & Vassart, 2007). In wat volgt wordt de Vlaamse situatie van allochtonen in het onderwijs en de evolutie daarvan, weergegeven. Bovendien wordt hieraan een overzicht gekoppeld van het verloop van de beleidsmaatregelen hieromtrent en hun uitwerking.

Vanaf de jaren 1950 belandden de kinderen van de eerste naoorlogse arbeidsimmigranten stelselmatig op de Vlaamse schoolbanken. Hoewel toen reeds bleek dat deze groep kinderen niet goed konden volgen op school, werd hieraan aanvankelijk weinig aandacht besteed. De gezinsherenigingen kwamen vanaf de jaren '60 sterk op gang, waardoor ook gezinsuitbreiding niet lang uitbleef. De eerste immigrantenbaby's, geboren op Belgische bodem, betekenden ook plots een nieuwe stroom van leerlingen. Op termijn kregen de scholen die deze immigrantenkinderen opvingen af te rekenen met politieke onverschilligheid en haalden Vlaamse ouders hun kinderen stilaan weg uit deze scholen, uit vrees voor verminderde onderwijskwaliteit. Bijgevolg steeg het aandeel immigratieleerlingen in deze scholen en geraakte het begrip 'concentratieschool' ingebed.

Tot hiertoe bleef het overheidsoptreden beperkt tot noodmaatregelen. Na de staatshervorming van 1980 werden onthaal en integratie van immigranten bevoegdheden van de Vlaamse overheid. Een eerste centraal aangestuurd project ter ondersteuning van immigrantenleerlingen was het Elkaar Ontmoetend Onderwijs (EEO), een proefproject in een 60-tal scholen, dat uitdraaide op een mislukking. Pas met de lancering van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) in 1991 ontstond er voor het eerst een coherent en doordacht beleidskader voor immigranten in het onderwijs. Dit beleid was echter te omslachtig en vergde teveel extra inspanningen van de scholen, waardoor tal van ondersteuningsstructuren werden uitgebouwd. Al deze initiatieven werden in 2003 samengesmolten tot 1 decreet, namelijk het gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK)³. Dit beleid bracht naast de bestaande accenten ook nieuwe en verruimde principes met zich mee. Zo werd bijvoorbeeld aandacht geschonken aan de aanpak van de

³ Het GOK-beleid wordt in deel 3 van dit hoofdstuk verder toegelicht.

onderwijsachterstand bij alle risicogroepen in de samenleving, zowel bij allochtonen als bij autochtonen (Sierens, Van Houtte, & Loobuyck, 2006).

Wat de resultaten van het onderwijsbeleid betreft, bestaat er niet direct een eenduidig antwoord. Voor het vroegere beleid (1991-2002) liet de overheid enkel in het basisonderwijs evaluatiestudies uitvoeren. Daarenboven vertoonden deze studies een aantal tekortkomingen waardoor er geen eenduidig antwoord kan worden gegeven op de vraag of het beleid de leerachterstand van migrantenleerlingen heeft kunnen verminderen (Schrijvers e.a., 2002).

Het GOK-beleid werd wel aan een grondige evaluatie onderworpen, ondermeer door een verslag van het Rekenhof bestemd voor de Vlaamse Regering. Uit dit verslag blijkt dat met het GOK-beleid een sterk instrument gecreëerd werd, waarin de meeste scholen goed scoren, maar ook dat er nog een kader mist om de resultaten hiervan vast te stellen. De doelstellingen van het GOK-beleid zijn namelijk niet gekwantificeerd en voorzien geen tijdspanne waarbinnen het effect moet worden geëvalueerd. Een bijkomend hekel punt is het ontbreken van een nulmeting die vóór de inwerkingtreding van het decreet om een degelijke vergelijkingsbasis te creëren. Het Rekenhof beveelt een andere financieringsregeling aan en adviseert te kiezen voor betrouwbare en verifieerbare indicatoren hieromtrent. Deze aanpassingen zullen mede zorgen voor een basis voor gegevensverzameling, zowel op Vlaams niveau als op individueel schoolniveau (Het Rekenhof, 2008).

Hoewel de meeste scholen goed scoren bij de evaluatie van het GOK-beleid, vertaalt dit zich nog niet uitdrukkelijk in de schoolprestaties van de beoogde kansarme leerlingen. Er blijft dus nog steeds sprake van een kloof in de prestaties van allochtone ten opzichte van autochtone leerlingen. In het boek *De school van de ongelijkheid* wijzen de auteurs erop dat deze kloof al in de kleuterklas wordt gevoed door een ongelijke deelname van kleuters met verschillende achtergronden. Kinderen waarvan de moeder geen hoger secundair onderwijs heeft genoten, en kinderen van allochtone ouders, beginnen later in de kleuterschool. Deze late start vertekent zich vaak in vertraging en achterstand aan het eind van de kleuterschool (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Ook in het lager onderwijs hebben leerlingen van laaggeschoolde ouders tien maal meer kans op vertraging dan kinderen van hooggeschoolde ouders. De verschillen naar nationaliteit vallen deels hiermee samen, omdat allochtone ouders ook vaak een zwakke sociale

achtergrond hebben. Op 12-jarige leeftijd zorgt een combinatie van vertraging in het basisonderwijs en bevooroordeelde studieoriëntering ervoor dat allochtone leerlingen vaker in de B-stroom van het secundair onderwijs starten. Zelfs zonder leerachterstand worden allochtone kinderen vaker naar de B-stroom georiënteerd, zelfs in vergelijking met autochtone leerlingen mét leerachterstand (Glorieux, Duquet, & Laurijssen, 2007).

2.3 Vlaamse begeleidingsmaatregelen

In het kader van deze masterproef worden hier enkel de maatregelen vernoemd die momenteel reeds worden aangeboden in het Vlaams onderwijs ter ondersteuning van migrantenleerlingen.

2.3.1 Gelijke-onderwijskansenbeleid

Het gelijke-onderwijskansenbeleid⁴ (GOK) werd op 1 september 2002 in het leven geroepen naar aanleiding van de kansarmoedeproblematiek. Hiermee wil de Vlaamse overheid zorgen voor optimale leer- en ontwikkelingsmogelijkheden voor elk kind. Ook wil men via dit programma uitsluiting, segregatie en discriminatie vermijden en de sociale cohesie bevorderen. Het decreet geldt voor het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs en steunt op drie pijlers.

De eerste pijler is het inschrijvingsrecht (GOK I) waardoor elke leerling zich mag inschrijven in een school van zijn of haar keuze. In dit kader kan men ook de tweeledige voorrangsregeling plaatsen, die een verplicht en een optioneel luik inhoudt. De voorrang voor leerlingen die behoren tot dezelfde leefeenheid is een voorrang die alle scholen verplicht moeten toepassen. Scholen kunnen echter ook voorrang verlenen aan leerlingen uit kansarme gezinnen. Een leerling wordt als 'kansarm' gecategoriseerd wanneer deze voldoet aan één of meer indicatoren, 'gelijkekansenindicatoren' genaamd. De uitsluiting van leerlingen kan enkel worden toegepast indien de school volzet is of indien de leerling een definitieve uitsluiting kreeg. Weigering op basis van huidskleur, geslacht, nationale of etnische afkomst zijn niet toegelaten. Op deze manier wil men aan allochtone en kansarme allochtone leerlingen het inschrijvingsrecht voor de school van hun keuze waarborgen.

De tweede pijler van het GOK-decreet is het zorgbeleid (GOK II). Dit luik moet ervoor zorgen dat iedere leerling zijn kansen op succes optimaal kan benutten. Een geïntegreerd ondersteuningsaanbod moet scholen toelaten om een zorgbeleid te ontwikkelen dat kansarme leerlingen meer begeleiding en ondersteuning biedt. Om hierop beroep te kunnen doen moet in de leerlingenpopulatie minimaal 10% (in het basisonderwijs en de 1^{ste} graad secundair onderwijs) of 25% (in de 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs)

⁴ Het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen – I van 28 juni 2002

doelgroep leerling zijn, die beantwoorden aan één of meer gelijkekansenindicatoren. Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod wordt steeds toegekend en herbekeken over cycli van drie jaren. Wanneer deze extra middelen worden toegekend, dient de school op basis van een analyse van haar beginsituatie concrete doelstellingen te bepalen alsook de wijze waarop men deze doelstellingen wil bereiken en zal evalueren. De Vlaamse regering heeft hiervoor zes thema's bepaald waaruit de school kan kiezen. Deze staan vermeld in artikel VI.5 van het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen en zijn: de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, doorstroming en oriëntering, sociaal-emotionele ontwikkeling, leerlingen- en ouderparticipatie. Voor de realisatie van deze doelstellingen worden scholen begeleid door de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB).

De derde pijler is maatwerk in samenspraak (GOK III) en dateert uit de regeerperiode 1999-2004. Vorige legislatuur werden de beleidsvoorstellen uit maatwerk in samenspraak opgenomen in het leerzorgdossier. Leerzorg⁵ is de nieuwe vertaling van GOK III en moet garanderen dat ook leerlingen met een beperking de best mogelijke zorg op maat krijgen, onafhankelijk of ze naar gewoon of buitengewoon onderwijs gaan. Het decreet Leerzorg beoogt een aantal strategische doelstellingen zoals het aanreiken van één gemeenschappelijk referentiekader binnen het onderwijsveld, de begeleidings- en verwijsp praktijk van de CLB's verbeteren, het aanbod buitengewoon onderwijs verbreden en verdiepen en tot slot de mogelijkheden verruimen voor onderwijs op maat in gewone scholen.

De gelijkekansenindicatoren voor het gewoon basisonderwijs en de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs zijn:

- (1) het gezin leeft van een vervangingsinkomen;
- (2) de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezinsverband opgevoed;
- (3) de ouders behoren tot de trekkende bevolking;
- (4) de moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs of gelijkwaardig;
- (5) de thuistaal is niet het Nederlands.

⁵ Het voorontwerp van decreet Leerzorg van 19 november 2008

Voor de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs zijn volgende gelijkheidsindicatoren van toepassing:

- (1) de leerling heeft een schoolachterstand van minstens twee jaar;
- (2) de leerling is een 'neveninstromer' (een leerling die ingeschreven is in een leerjaar van de tweede of derde graad BSO of TSO. Het voorafgaande schooljaar kreeg de leerling een B- of C-attest in een andere school.);
- (3) de leerling volgde het vorige schooljaar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.

In het kader van het GOK-decreet werden ook verplichte lokale overlegplatformen (LOP) opgericht. Zij zorgen voor de implementatie en coördinatie van het GOK-beleid. Zo worden hier bijvoorbeeld afspraken gemaakt omtrent het inschrijvingsbeleid. Onderwijsverstrekkers en diverse lokale belangenvertegenwoordigers zetelen in deze organen, waaronder ook vertegenwoordigers van allochtone en kansarme allochtone gemeenschappen en socio-economische partners.

2.3.2 Onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers

Dit initiatief, OKAN, ontstond in 1991 en had tot doel migrantenleerlingen, asielzoekers en politieke vluchtelingen in het Vlaamse onderwijs te integreren. Inmiddels worden door deze specifieke vorm van onderwijs alle anderstalige nieuwkomers voorbereid op hun instroom in het gewoon basis- en secundair onderwijs. De nieuwkomers vormen een heterogene groep van mensen met verschillende leeftijden en socio-economische achtergronden. Slechts 10% van hen zijn leerlingen die in een sterk onderwijssysteem school liepen. Dit zijn meestal kinderen uit het vroegere Oostblok of Engelstalige kolonies van Afrika. In contrast hiermee is er een andere groep van 10% die slechts een minimale of zelfs geen onderwijservaring heeft gehad. Vaak zijn deze mensen analfabeet in de eigen moedertaal. Een derde groep anderstalige nieuwkomers zijn kinderen die wel gealfabetiseerd zijn in hun moedertaal en ook een vorm van onderwijs hebben genoten, weliswaar niet zo kwalitatief als de eerste groep. In deze middengroep treffen we voornamelijk kinderen uit Franstalige kolonies in Afrika en uit Balkanlanden aan.

Het onthaalonderwijs heeft tot doel deze Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, en hen zo snel mogelijk Nederlands te leren. Om die reden bevat het onthaalonderwijs eerst een onthaaljaar waarin aan de anderstalige nieuwkomers intensief Nederlands wordt geleerd. Op deze manier kunnen zodat ze

onderwijs begrijpen in een gewone klassituatie en vlot integreren in een onderwijsvorm en studierichting naar keuze. Wanneer de leerling na dit onthaaljaar de overstap heeft gemaakt naar het regulier onderwijs, kan deze nog op ondersteuning van de onthaalklas blijven rekenen gedurende zijn hele schoolloopbaan.

Verschillende criteria worden gehanteerd om als anderstalige nieuwkomer te worden beschouwd. Voor het basisonderwijs moet de leerling 5 jaar of ouder zijn en thuis in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed (de thuis- of moedertaal is niet het Nederlands). Ook moet de leerling moeilijkheden hebben met het Nederlands, in die mate dat het volgen van lessen moeilijk verloopt. Ook mag de leerling niet langer dan 9 maanden zijn ingeschreven in een Nederlandstalige school en verblijft hij of zij al maximaal één jaar in België. Ook wat het secundair onderwijs betreft gelden deze criteria, met uitzondering van de leeftijdsnorm. Het criterium betreffende de leeftijd bepaalt dat een anderstalige nieuwkomer in het secundair onderwijs minstens 12 jaar moet zijn en de leeftijd van 18 jaar nog niet mag hebben bereikt.

Toch volstaan deze maatregelen niet om de integratie van migrantenleerlingen in het Vlaamse onderwijssysteem te vervolmaken. Hiervoor is een specifieke aanpak in de school noodzakelijk. Uit de werking van het Vlaams onderwijssysteem konden we afleiden dat deze een zeer exclusieve omgeving creëert. Welke schoolcultuur kan hierin toch zorgen voor integratie en op welke wijze? In het volgende hoofdstuk zal bestaande literatuur rond organisatieculturen worden besproken, alsook de toepassing op het onderwijs.

HOOFDSTUK 3: SCHOOLCULTUUR

In dit hoofdstuk worden de voornaamste bevindingen uit de literatuurstudie rond het onderwerp weergegeven. Eerst werd literatuur gezocht over inclusieve scholen en hun voornaamste kenmerken. Uit deze literatuur blijkt dat schoolcultuur een belangrijke rol speelt om inclusieve doelstellingen te realiseren (Hunt&Goetz, 1997; Corbet, 1999; Carrington, 1999; Kugelmass, 2004). Daarom wordt het eerste gedeelte van dit hoofdstuk gewijd aan de schoolcultuur en de kenmerken hiervan. Met een duidelijke visie op wat schoolcultuur inhoudt, wordt hierna ingegaan op de inclusieve schoolcultuur. De zorgcultuur die het inclusief onderwijs typeert staat echter haaks op de selectieve cultuur die zich op macroniveau van het onderwijssysteem manifesteert. De literatuur over deze selectieve cultuur wordt in het voorlaatste gedeelte van dit hoofdstuk besproken en opgesplitst in de literatuur rond de internationale situatie en de literatuur over de Vlaamse situatie. Het hoofdstuk eindigt met de onderzoeksvraag en de totstandkoming hiervan.

3.1 De schoolcultuur

"The heart and soul of school culture is what people believe, the assumptions they make about how school works"

(Thomas Sergiovanni, 1986)

Het boek *Organisatie van scholen* (A.M.L. van Wierlingen, J. Ax, P.N. Karstanje & J.C. Voogt, 2004) onderzocht de organisatie en ontwikkeling van scholen. Hierbij komt ook het aspect 'schoolcultuur' aan bod. De auteurs vertalen elementen uit cultuurdefinities vanuit organisatieliteratuur naar de specifieke context van scholen. Gebaseerd op het drielagenmodel van Schein creëren de auteurs het verband tussen organisatiecultuur en schoolcultuur:

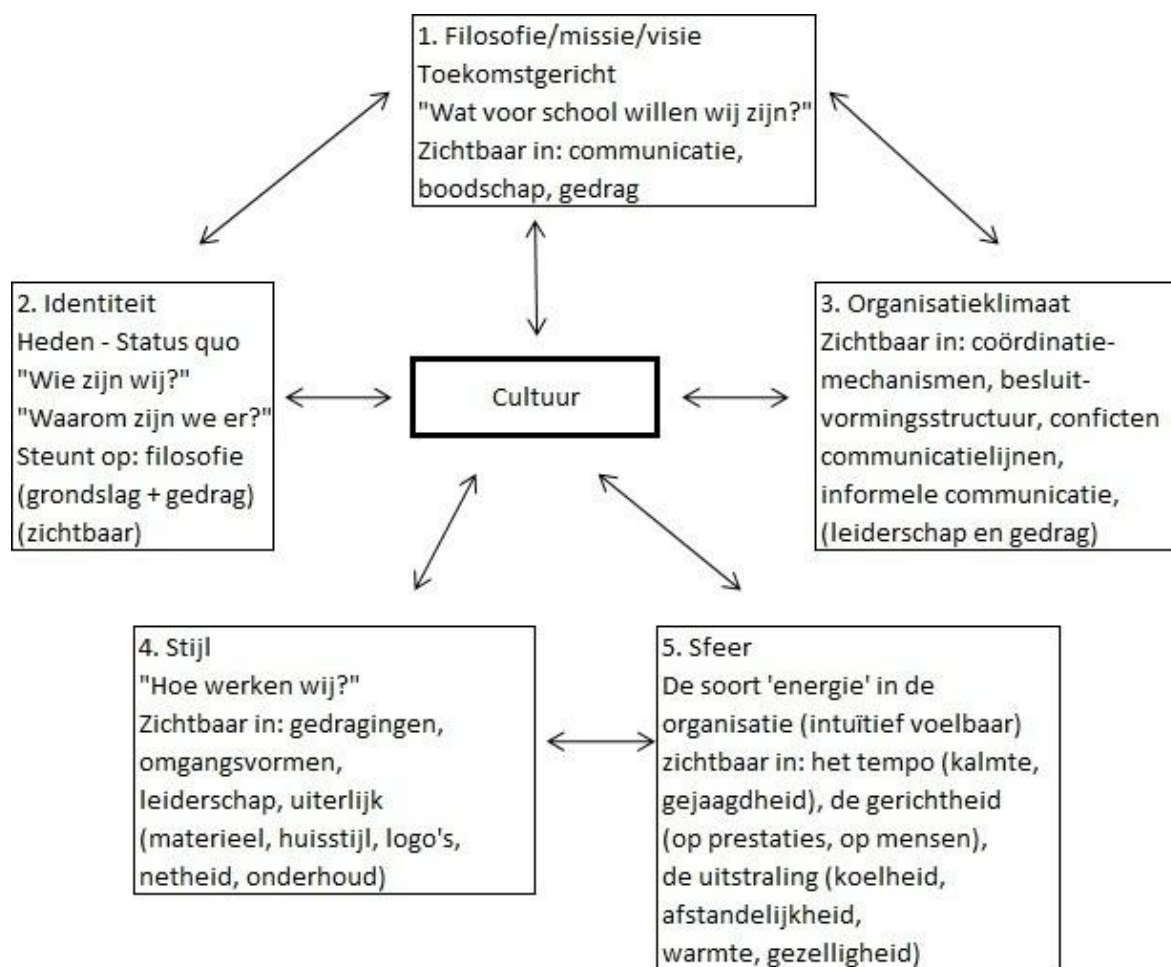
- Scholen hebben eveneens (onbewuste) aannames, geïllustreerd door Van Hoewijk (1989): "in het onderwijs gaat het bij ons uiteindelijk altijd om de leerling" en "de docent zal nooit helemaal verdwijnen".
- De "espoused values" of "met de mond beleden waarden en normen", worden niet bewust waargenomen en zijn in scholen veelal terug te vinden onder de vorm van een schoolwerkplan. Voorbeelden zijn: "de school besteed ruime aandacht aan

sociale vorming" en "de school vindt multicultureel onderwijs belangrijk". Deze ideeën zijn toetsbaar aan het gedrag: doet men ook werkelijk wat men beweert?

- Het waarneembare gedrag, of in Schein's terminologie, de artefacten, kenmerkt eveneens een bepaalde cultuur. Zo geeft het aanspreken van leerkrachten met "u", "mijnheer" of "meester" een heel ander cultuurbeeld dan het tutoyeren van leerkrachten door leerlingen.

Volgens Staessens (1990) is het onmogelijk toegang te krijgen tot de cultuur van een school, tenzij via het laatste onderdeel ervan, de artefacten. Uiterlijke kenmerken zijn volgens hem de belichaming van achterliggende betekenissen en aannamen: "we moeten nagaan met welke betekenispatronen de 'artefacts' geladen zijn. Dat houdt in dat schoolculturen zijn vast te leggen door middel van onderzoek van gedrag en beleving van praktijken en door het onderzoeken van waarden en normen die men hanteert ten opzichte van het onderwijs. Tenslotte moet men proberen de aannames te achterhalen, voor zover dit mogelijk is". Omdat dit laatste niveau het meest zichtbaar is, maakt het een veel bestudeerd onderwerp van cultureel onderzoek uit.

In de volgende figuur wordt de structuur van de verschillende begrippen binnen de schoolcultuur weergegeven. De filosofie (missie, visie) van een school draait om het antwoord op de kernvraag "Wat voor school willen wij zijn?". Dit antwoord steunt op basisassumpties en komt overeen met het door Schein onderscheiden niveau van de "espoused values", of "de expliciet onderschreven waarden". Het is in deze optiek een deel van de schoolcultuur, namelijk het bewuste deel van het ideeënsysteem waarnaar een school zichzelf beschrijft en haar praktijken tracht vorm te geven.



Figuur 3: Schoolcultuur en daaraan verwante begrippen - van Wieringen (2000)

Het begrip 'identiteit' heeft, in relatie tot scholen, een overwegend ideologisch aspect, ten gevolge van de typerende verzuiling van het schoollandschap. Kernvragen waaronder: "Wie zijn wij?" en "Waarom zijn wij er?" hebben betrekking op de basisassumpties en waarden.

Stijl en sfeer in een schoolse context zijn slechts oppervlakkig waarneembare elementen. De stijl van een school wordt bepaald door vormkenmerken in materieel opzicht zoals de huisstijl, en in interactief opzicht, namelijk de leiderschapsstijl. Met de sfeer in de school doelt men op het soort energie die er aanwezig is en waarneembaar is in componenten zoals tempo, gerichtheid en uitstraling. De kernvraag "Hoe werken wij?" focust op de uiterlijk waarneembare kenmerken, de 'artefacts'.

De verduidelijking van het element 'klimaat' is niet evident, aangezien hierover in de literatuur betreffende organisatiecultuur geen eensgezindheid bestaat. Enerzijds worden organisatieklimaat en -cultuur als synoniemen opgevat, anderzijds wordt het klimaat geïnterpreteerd als een deel van de organisatiecultuur. Deze onenigheid vindt zijn oorsprong aan het einde van de jaren '80, wanneer het onderzoek het concept 'cultuur' (her)ontdekte. Reeds in 1932 onderlijnde Waller het belang van cultuur, rituelen en waarden in zijn analyse van de school als sociaal systeem. In een artikel uit 1955 omschrijft Brookover voor het eerst de cultuur van een Amerikaanse school. In de jaren '90 werd schoolcultuur één van de belangrijkste maatstaven om het karakter van een school te duiden. Deze winst aan populariteit van de term 'cultuur' is niet enkel te wijten aan de toenemende interesse voor het onderwerp binnen de organisatieliteratuur, maar vooral de herhaaldelijke observatie van fundamentele verschillen tussen scholen en hun invloeden op jongeren is belangrijk (Maehr & Midgley, 1996).

Vaak wordt het concept schoolcultuur gebruikt om een interorganisationele vergelijking te kunnen maken. In dit opzicht werden reeds verschillende definities geformuleerd (Hoy & Miskel, 1991; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Murphy, 1992; Sammons, 1999; Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000). Om klaarheid te scheppen in deze chaos van omschrijvingen werd in 1999 door Deal & Peterson opgemerkt dat er geen universele definitie bestaat voor schoolcultuur. Ze somden enkele veelvoorkomende elementen uit deze definities op:

- Schoolcultuur bestaat uit gedeeld geloof en waarden die een gemeenschap binden (Deal & Kennedy, 1982, 1983)
- Schoolcultuur is de lens waardoor deelnemers zichzelf en de wereld bekijken (Hargreaves, 1994)
- Schoolcultuur bestaat uit ongeschreven regels en tradities, normen en verwachtingen die alles doordringen: de manier waarop mensen zich gedragen, hoe ze zich kleden, waarover ze praten, of ze hulp zoeken bij collega's of niet en wat leerkrachten vinden van hun werk en hun studenten (Deal & Peterson, 1999)

Andere onderzoekers bemerkten dat de definities steeds zeer breed en in algemene termen zijn weergegeven. Deze algemeenheid is vaak het gevolg van de ongrijpbare, immateriële aard van het concept, wat het moeilijk maakt om schoolcultuur te definiëren of direct te observeren. Bijvoorbeeld, hoe beoordeelt men 'de lens waardoor iemand de wereld bekijkt' (Hargreaves, 1994)? Of hoe vergelijkt men 'oplossingsvoorstellen' (Owens, 2001)?

In antwoord op deze vaagheid creëerden Schoen & Teddlie in 2008 een nieuw, geïntegreerd model van schoolcultuur. Dit model omschrijft de schoolcultuur als een concept bestaande uit vier verschillende dimensies: professionele oriëntatie, organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en een leerlinggerichte focus. Definities van deze cultuurdimensies worden in de volgende figuur verduidelijkt.

I. Professionele oriëntatie	II. Organisatiestructuur
De activiteiten en gedragingen die het niveau van professionaliteit karakteriseren dat in de school aanwezig is	De leiderschapsstijl, communicatie en procedures die de manier van organisatie karakteriseren
III. Kwaliteit van de leeromgeving	IV. Leerlinggerichte focus
De intellectuele verdienste van de activiteiten waarin de leerlingen betrokken zijn	De collectieve pogingen en programma's die worden aangeboden om studentenprestaties te ondersteunen

Figuur 4: Definities van schoolcultuurdimensies - Schoen & Teddlie (2008)

De eerste dimensie, professionele oriëntatie, verwijst naar het engagement van leden van de school in professionele groei en ontwikkeling, geconcentreerd rond het leren van studenten. De term 'oriëntatie' hierin verwijst naar de combinatie van zowel psychologische als gedragsaspecten. Organisatiestructuur als tweede dimensie duidt op het belang van organisatiefactoren in de schoolcultuur, aangezien de leiderschaps- en managementelementen een directe impact hebben op de interne processen van de school. Hierbij wordt rekening gehouden met de stijl van leiderschap, de visieontwikkeling, de formulering van doelen of actieplannen, het niveau van aanvaarding

van en toewijding aan organisatiedoelen, het schoolbeleid en de wijze van besluitvorming. Observaties van schoolfuncties in de derde dimensie, de kwaliteit van de leeromgeving, hebben als doel te omschrijven in welke mate leerlingen betrokken worden in betekenisvolle en cognitief uitdagende ervaringen. Leeromgevingen met een hoge kwaliteit zijn diegene die leerlingen kansen aanreiken om met elkaar, leerkrachten en anderen buiten de klasomgeving, in interactie te gaan. De vierde dimensie, de leerlinggerichte focus, heeft betrekking op de beoordeling van de mate waarin aan de behoeften van individuele studenten wordt voldaan door programma's van de school, het beleid, rituelen, routines en tradities. Ook is er in deze dimensie aandacht voor het niveau van ouderbetrokkenheid, ondersteunende diensten voor leerlingen en gedifferentieerde onderwijsstrategieën.

Volgens de auteurs die het model ontwikkelden, bestaan deze vier dimensies elk uit drie verschillende abstractieniveaus, namelijk de artefacten, overtuigingen en basisaannamen (Schein, 1992). Het model moet worden gezien als in elkaar passende puzzelstukken, omdat de vier dimensies elkaar overlappen en zeer complementair van aard zijn. Wanneer bijvoorbeeld het leiderschap van leerkrachten wordt bekeken, zou men kunnen zeggen dat dit een indicatie is van dimensie 1, professionele oriëntatie, of van dimensie 2, organisatiestructuur. Bij welke dimensie dit concept kan worden ingedeeld, is afhankelijk van de aard van leiderschap. Wanneer leerkrachten een onderzoek leiden ter verbetering van het curriculum, zou dit binnen dimensie 1 vallen. Terwijl een leerkracht die deelneemt aan de vormgeving van het beleid, besluitvorming of strategische planning, beter zou kunnen worden beschouwd als een indicatie voor dimensie 2.

Men besluit de vorming van dit nieuwe model van schoolcultuur met de stelling dat cultuur de onderscheidende factor is tussen effectieve en ineffectieve scholen. Dit gekoppeld aan het feit dat de auteurs het model maakten met vier dimensies die de essentie van schoolcultuur bevatten, zou een voorspellende waarde moeten opleveren voor de bepaling van schoolse effectiviteit.

3.2 De inclusieve schoolcultuur

*"Inclusion is unending,
so there is no such thing
as an inclusive school"*

(Ballard,1995)

Zollers onderzocht in 1999 de relatie tussen de schoolcultuur en integratie van leerlingen met een andere etnische achtergrond, en vond dat een inclusief leider, een brede visie op de schoolgemeenschap en de gemeenschappelijke taal en waarden, combineren tot een inclusieve schoolcultuur. Hieraan koppelt ze het rechtevenredig verband tussen de aanwezigheid van een inclusieve schoolcultuur en het succes van een onderwijsprogramma gericht op intergratie. Om deze relatie te staven baseert Zollers zich op Hunt en Goetz (1997) die de ontwikkeling en de cultuur van succesvolle inclusieve scholen analyseerden. Hieruit bleek dat "een moreel gedreven engagement naar kinderen toe" gebaseerd op "een consensus over een set van waarden", de belangrijkste elementen van een succesvolle inclusieve schoolcultuur zijn.

Ook Corbett (1999) nam de relatie tussen schoolcultuur en inclusief onderwijs onder de loep en concludeert dat de meeste culturen er niet in slagen om ieder lid van de groep te betrekken en dat er vaak selectie-elementen spelen bij de keuze van een bepaalde groep. Als de culturele omgeving van een school inclusief wil zijn, is het erkennen en respecteren van culturele groepen noodzakelijk. Hierbij kunnen vier sleuteldomeinen worden aangeduid, die belangrijke werkpunten kunnen zijn, namelijk:

- Leerkrachten luisteren met respect naar standpunten die buiten hun eigen ervaringen liggen
- Leerkrachten herkennen verschillende intelligenties en competenties, niet enkel degenen met hoge sociale en academische status (vb.: muzische competentie, ruimtelijk inzicht, emotionele intelligentie, inter-persoonlijke vaardigheden,...)
- Gelijke kansen en de nood aan leerkrachten om het ongelijke sociale kapitaal aan te pakken
- Onderwijswaarden met een focus op die waarden waaraan men prioriteit geeft zoals integratie, erkenning en respect

In een inclusieve context moet men trachten de gemeenschap te promoten boven individuen door het stellen van doelen als sociale verantwoordelijkheid, actief burgerschap, constante vernieuwing, solidariteit en medewerking. Dit strookt niet met de traditionele opvattingen over wat een effectieve school is. Hierbij speelt het behalen van hoge scores in gestandaardiseerde testen nog steeds een dominante rol. Ook haalt Corbett aan dat deze eenzijdige blik nog extra wordt gevoed door het huidige politieke klimaat dat maakt dat scholen in competitie zijn met mekaar en er weinig stimulans is voor scholen om hun engagement naar leerlingen met leerproblemen kenbaar te maken, als dat betekent dat ouders van 'goede' leerlingen dan voor alternatieven zullen kiezen. De slotbemerking van deze studie stelt dat iedere school die zichzelf effectief noemt, zou moeten bewijzen dat ze ook haar meest kwetsbare leden koestert en stimuleert.

In het artikel *Inclusion needs a different school culture* verduidelijkt Carrington (1999) waarom integratie niet effectief is binnen een gewone schoolcultuur. Een speciale vorm van onderwijs werd ontworpen voor kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften. Door dit onderscheid te maken, tussen gewoon en speciaal, werkt men differentiatie in de hand. Inclusief onderwijs eist een schoolcultuur die notie maakt van diversiteit en deze ook benadrukt. De schoolcultuur moet gebaseerd zijn op het verlangen om verschillen en gelijkenissen te ontdekken (Turner & Louis, 1996).

In een later onderzoek omschrijft Carrington (2002) de inclusieve schoolcultuur als "De onderliggende stroom van waarden, normen, geloof, tradities en rituelen die werden opgebouwd doorheen de samenwerking, het oplossen van problemen en het aangaan van uitdagingen". Ook wordt hier nog aan toegevoegd dat deze set van informele verwachtingen en waarden bepaalt hoe medewerkers binnen de scholengemeenschap denken, doen en voelen. Het belang van de draagkracht van deze bindende invloeden onder de medewerkers is groot, aangezien het de school en haar mensen bindt.

Deze definitie kadert binnen een breder onderzoek van Carrington dat de vergelijking maakt tussen de schoolculturen van traditionele en inclusieve secundaire scholen. Hieruit kwam naar voren dat de traditionele schoolcultuur te vaak de nadruk legt op de overdracht van de lesinhoud in plaats van de focus te leggen bij leerlingenbehoeften. Uit het onderzoek bleek dat leerkrachten in traditionele schoolomgevingen de leerlingen met specifieke leerbehoeften wel herkennen, maar deze dan doorverwijzen naar gespecialiseerde begeleiders. Op deze manier wordt de verantwoordelijkheid voor schools

succes verlegd naar buiten de klasomgeving. Omdat deze doorverwijzing naar speciaal onderwijs nog vaak wordt toegepast, krijgen leerkrachten niet de kans om zich in dit opzicht te ontplooiën, om probleemoplossend te werken en innovatieve technieken te ontwikkelen om in te spelen op de behoeften van de scholieren. In tegenstelling tot traditionele scholen, waarderen inclusieve scholen de diversiteit en buigen deze om tot een positieve kracht. Om dit te illustreren citeert men Barton (1997): "Verschil moet worden bekeken als een uitdaging, een middel om verandering te genereren en een aanmoediging voor mensen om ongegronde algemeenheden, vooroordelen en discriminatie in vraag te stellen. Het moet leerlingen met buitengewone gaven en talenten de mogelijkheid geven om te leren op hun eigen snelheid. Studenten die gemiddeld of trager dan gemiddeld leren moeten worden aangemoedigd om naar hun beste vermogen te leren. Leerlingen met speciale leerbehoeften moeten creatieve en effectieve ondersteuning krijgen om hun succes te maximaliseren. Boven alles draait inclusie rond een filosofie van accepteren en moeten alle mensen gewaardeerd worden en behandeld met respect".

Een praktijkstudie van Kugelmass (2006), gebaseerd op de cultuurmodellen van Schein en Hall, onderzocht welke organisatiecultuur er in inclusief onderwijs aanwezig is. In dit onderzoek haalden ondervraagde leerkrachten vaak normen en waarden aan als ondersteunende en zichtbare dimensies van een schoolcultuur. Dit omdat ze zorgrelaties waarderen en demonstreren met veel aandacht voor mededogen. Ook bleken samenwerking en collegialiteit belangrijke, doch onzichtbare elementen te zijn, die leerkrachten aanwezen als de tweede dimensie van hun schoolcultuur. Dit kon ook door de onderzoekers worden vastgesteld, aangezien leerkrachten consequent aandachtig waren voor de noden van elkaar en voor die van de leerlingen. Men kon geen negatieve gedragingen opmerken in hun taal of acties. Vaak waren de respondenten veel minder op de hoogte van de derde, impliciete dimensie, die de fundamenten voor hun acties, veronderstellingen en waarden vormt. Deze dimensie kan over het algemeen moeilijk worden vastgesteld omdat hierbij het web van interpersoonlijke relaties moet worden blootgelegd. Wel vond men in de studie enkele belangrijke elementen voor het behouden van de inclusieve schoolcultuur, zijnde de grote appreciatie voor diversiteit en de onvoorwaardelijke liefde voor alle kinderen.

3.3 De selectieve schoolcultuur

"De hoge kwaliteit van het Vlaamse onderwijs komt tot stand in een onderwijsbestel dat via complexe mechanismen zélf stelselmatige sociale selectie veroorzaakt"

(Vandenbroucke, 2004)

Contradictorisch genoeg wordt een groot gedeelte van het verschil in schoolprestaties van leerlingen met een andere achtergrond verklaard door de werking van het onderwijssysteem zelf. Meer bepaald door de sterke markeigenschappen die het schoollandschap vertonen (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004), alsook door de leerlingenselectie die eigen is aan het onderwijssysteem (Hanusheck en Woessman, 2006).

3.3.1 De onderwijsmarkt: internationaal

Het eerste aspect van de onderwijscontext dat aanleiding geeft tot achterstand is de marktwerking. De markt wordt gekarakteriseerd door het spel van vraag en aanbod, waarbij het aanbod wordt voorzien door de onderwijsinstellingen en de vraagzijde wordt bepaald door ouders en leerlingen. De marktaspecten bestaan uit vier voorname elementen. Ten eerste de keuze, een term waarmee de situatie wordt beschreven waarin ouders kunnen kiezen voor een school voor hun kinderen, ongeacht hun woonplaats. Het tweede element, de actieve differentiatie waarmee scholen zich van elkaar onderscheiden en onderlinge verschillen benadrukken, zodat ouders de mogelijkheid hebben om een weloverwogen keuze te maken. De competitie, het derde element, maakt dat scholen ernaar streven om de ouders te overtuigen voor hun diensten te kiezen, in plaats van die van andere onderwijsinstellingen. Het laatste marktaspect is het inspelen van scholen op de behoeften en voorkeuren van ouders en leerlingen (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004).

In eerste instantie werd deze marktwerking gezien als een middel om het systeem te verbeteren en kwalitatief beter onderwijs te verstrekken (Cooleman, 1990; Witte, 1990; Tooley, 1992). Maar deze denkwijze kreeg al snel tegenwind. Zo vond Grace (1994) dat het onderwijs moet worden gezien als een publiek goed en niet als een vermarktbaar gegeven. Dit omdat het vermarkten leidt tot meer sociale ongelijkheid, terwijl onderwijs

juist de bron zou moeten zijn van gelijke kansen voor iedereen (Adnett, Bougheas, & Davies, 2002).

In de meeste Europese landen is er maar weinig keuzevrijheid tussen openbare en private scholen. Zo heeft Finland slechts 1% private scholen. Het Franse onderwijsnet bestaat uit 21% private scholen en in Spanje en het Verenigd Koninkrijk ligt dit percentage tussen de 30 en 35%. De lage landen, Nederland en België spannen de kroon, met in België 60% vrij onderwijs, en in Nederland maar liefst 80%. Ook de schoolkeuze is iets wat niet in alle landen zo uitgesproken is als in België. In landen als Griekenland en Noorwegen zijn ouders verplicht om hun kind naar de school te sturen die hun wordt toegewezen. Dit gebeurt meestal op basis van de woonplaats. De Franse onderwijsmarkt werkt ook met het systeem van geografische toewijzing, maar vertoont veel afwijkingen hieromtrent. In Zweden, Portugal en Denemarken wordt deze schoolkeuze beperkt door een specifieke regelgeving en in Duitsland, Ierland, Spanje en Italië bepalen het aantal beschikbare plaatsen de vrijheid van schoolkeuze. De volledig vrije schoolkeuze wordt enkel in België, Engeland en gedeeltelijk in Oostenrijk aangewend (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007) (PISA, 2009).

3.3.2 De onderwijsmarkt: Vlaanderen

Bijna nergens anders in de wereld is vandaag een onderwijssysteem te vinden dat zoveel markteigenschappen vertoont als in België. Met ons sterk geprivatiseerd onderwijsaanbod, het gesubsidieerd vrij onderwijs maakt meer dan 68% uit van het aanbod, zijn we koplopers in Europa, samen met Nederland (cijfer 2009-2010, www.ond.vlaanderen.be). Dit in combinatie met de vrije schoolkeuze van ouders en leerlingen aan de vraagzijde, maakt het Belgisch onderwijslandschap tot een quasi-markt. De enige afwijking ten opzichte van een echte markt, is het ontbreken van het prijsmechanisme, dat nog gereguleerd wordt. Toch belet dit ontbreken niet dat er harde concurrentie speelt in het onderwijslandschap. Scholen worden per leerling gesubsidieerd en doen er dan ook alles aan om de gunst van de ouders te krijgen en legitimiteit te verwerven. Ze willen een goed en kwalitatief imago hebben en proberen dit op verschillende manieren te bereiken. Zo werkt het systeem in de hand dat scholen enkel de beste en kansrijkste leerlingen werven. Als de wet het prijsmechanisme inperkt, vinden scholen makkelijk andere selectiemogelijkheden zoals het invoeren van

hoofddoekenverboden, tuchtmaatregelen en B-attesten voor minder presterende leerlingen (Nicaise, 2008).

Onderwijs behoort in België vanaf 1989 tot de verantwoordelijkheid van de gemeenschappen (Gecoördineerde grondwet van 17 februari 1994, art 127 §1.2). De structuur van het onderwijslandschap in Vlaanderen is behoorlijk ingewikkeld en vindt mede zijn oorsprong in de verzuiling. Zo zijn er drie onderwijsnetten te onderscheiden in Vlaanderen: het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Er kunnen nog andere distincties worden gemaakt, namelijk naar inrichtende macht, naar financiering en naar karakter. Deze worden weergegeven in figuur 7 in bijlage⁶.

De marktwerking in het Vlaams schoollandschap begon in de jaren '50, wanneer de concurrentie tussen katholieke en officiële, vrijzinnige scholen losbarstte. De strijd werd beslecht met het schoolpact in 1959, dat de vrijheid van onderwijs en de vrije schoolkeuze garandeerde. Hoewel het de bedoeling was om het katholieke en officiële onderwijs een gelijke plaats in het onderwijslandschap te geven, ging het eigenlijk eerder om een sociale strijd. Het Katholieke onderwijs werd gezien als onderwijs voor de burgerij, terwijl het officieel onderwijs voornamelijk door arbeiderskinderen werd bevolkt. Deze tegenstelling tussen de netten onderling is nu, een halve eeuw later, al sterk verzwakt.

De Vlaamse overheid zorgt voor de financiering van het Vlaams onderwijs met de middelen die zij daarvoor krijgt van de federale staat. De toekenning van financieringsmiddelen gebeurt aan de hand van verschillende indicatoren en maakt geen onderscheid tussen de verschillende scholennetten. Als poging tot het verkleinen van de sociale kloof, verdeelt men hierna de budgetten volgens de leerlingenkenmerken die door wetenschappelijk onderzoek werden bestempeld als voorspelindicatoren voor minder kans op succes. Deze indicatoren zijn: lager opgeleide ouders, een andere thuistaal dan het Nederlands, gezinnen met een laag inkomen en wonen in een kansarme buurt. Elk van deze indicatoren weegt bij de budgetverdeling even zwaar. De middelen die hieruit voortkomen kunnen als compensatie worden gezien voor de benodigde extra inspanningen van scholen voor de leerlingen uit deze doelgroepen.

⁶ Figuur 7 in bijlage 1: Organisatie van het onderwijslandschap Vlaanderen

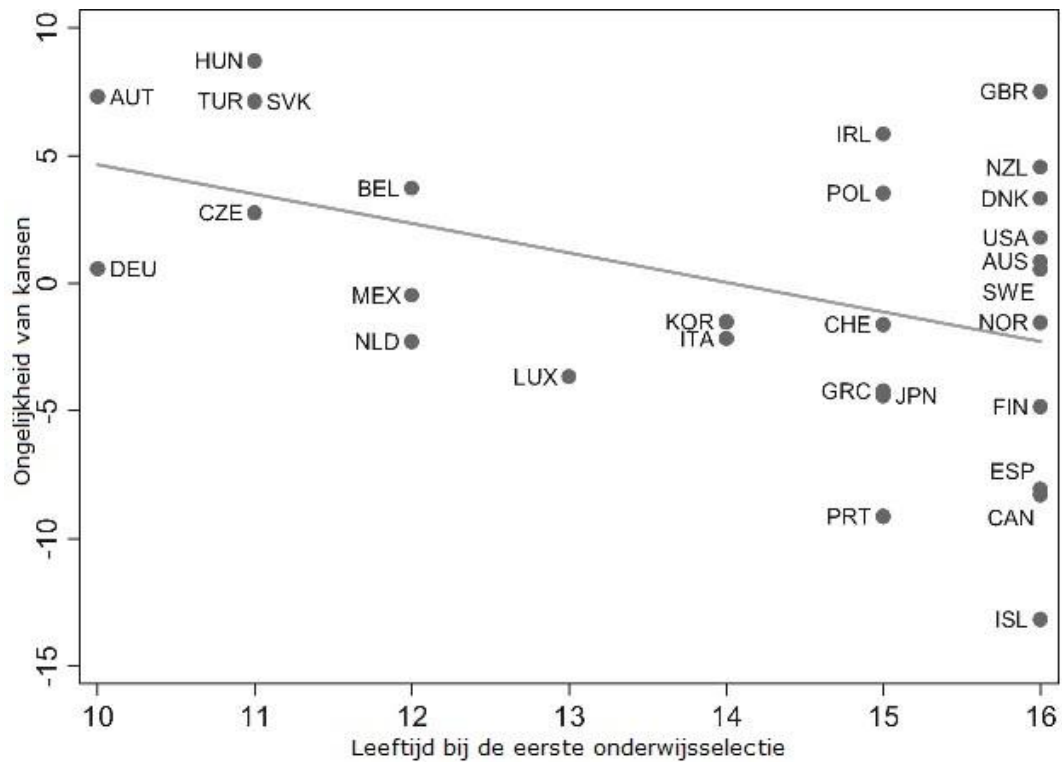
Ondanks deze speciaal uitgewerkte 'rechtvaardigheidsfinanciering', trekken scholen liever zo weinig mogelijk leerlingen uit migrantengezinnen aan, omdat inclusieve omgevingen door de maatschappij nog steeds een negatieve connotatie hebben. Scholen wensen legitimiteit te verkrijgen en houden dus rekening met deze publieke opinie.

3.3.3 Leerlingselectie: internationaal

In een artikel over 'educational tracking' of leerlingselectie, concluderen Hanushek and Wößmann (2006) dat een vroege leerlingselectie, sociale ongelijkheid in de hand werkt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen die minder dan gemiddeld presteren vaak al vroeg worden georiënteerd naar het beroepsonderwijs, eerder dan te worden geholpen en begeleid in het maken van vooruitgang zoals de beter presterende leerlingen.

In de internationale PISA-studie, ter evaluatie van het onderwijs, kon men eveneens vaststellen dat een vroege leerlingselectie geen hoger niveau van gemiddelde prestaties behaalt. Ongelijkheden tussen leerlingen zijn zelfs groter in landen waar het onderwijssysteem haar leerlingen op jonge leeftijd naar een bepaalde richting oriënteert. De verschillende onderwijssystemen in OECD landen variëren van onverdeeld secundair onderwijs tot de leeftijd van 15 jaar, tot systemen met vier of meer schooltypes of onderwijsprogramma's.

Bijvoorbeeld, onderwijssystemen waarin de leeftijd van de eerste selectie een jaar eerder is, tonen een sterker verband tussen de prestaties van de school en haar socio-economisch profiel. Zelfs wanneer dit verband tussen scholen zwakker is in deze onderwijssystemen, is dit voordeel kleiner dan de grote sociaal-economische verschillen tussen scholen. Dus, een vroege selectie naar verschillende onderwijsvormen hangt samen met grotere sociaal-economische verschillen in leermogelijkheden. In figuur 5 wordt het verband tussen de leeftijd bij de eerste selectie en kansenongelijkheid geïllustreerd. Het belang van de leeftijd van kinderen bij de eerste onderwijsselectie in de toenemende ongelijkheid van kansen is groot. Hoe vroeger kinderen geselecteerd worden, des te meer ouders dit selectieproces kunnen beïnvloeden. Uit de grafiek blijkt dat in landen met een vroege selectie, de ongelijkheid in kansen groot is. Toch wordt ook aangetoond dat een late selectieleeftijd niet garant staat voor meer gelijkheid van kansen.



Figuur 5: Verband tussen de leeftijd bij de eerste onderwijsselectie en ongelijkheid van kansen

De differentiatie van het onderwijscurriculum naar verschillende onderwijsvormen gebeurt op leeftijden die sterk verschillen van land tot land. Binnen de Europese Unie is Duitsland de koploper wat oriëntering betreft. Het onderscheid naar pre-beroepsonderwijs, middelbaar onderwijs en het voorbereidend onderwijs voor universiteit, wordt al op de leeftijd van 10 of 11 jaar gemaakt, na een zeer korte periode van lagere school. Aan het andere uiteinde vinden we de Scandinavische landen, waar de leerlingen een gemeenschappelijk onderwijs genieten tot de leeftijd van 16 jaar.

3.3.4 Leerlingenselectie: Vlaanderen

Met leerlingenselectie wordt het groeperen, of sorteren, van goede en minder goede studenten bedoeld. In België, anders dan in de Scandinavische landen, gebeurt deze selectie al op de jonge leeftijd van 12 jaar en vloeit voort uit de onderwijsorganisatie. Om dit duidelijk te maken volgt hier een overzicht van het organisatorisch facet van het onderwijs in België. In Figuur 8 in bijlage wordt een schematisch overzicht getoond⁷.

⁷ Figuur 8 in bijlage 2: Structuur van het Vlaams onderwijs

Het kleuteronderwijs als onderdeel van het basisonderwijs, bereidt de kinderen voor op het lager onderwijs, maar is niet verplicht aangezien geen schoolplicht geldt in Vlaanderen. Kinderen kunnen al vanaf 2,5 jaar instappen in het kleuteronderwijs. Vanaf de leeftijd van 6 jaar is de leerplicht wel van toepassing. De evaluatie van de leerlingen begint al in het kleuteronderwijs, weliswaar minder formeel dan in de verdere schoolloopbaan. Voor het lager onderwijs dienen de leerlingen aan het eind van elk schooljaar te worden getest op bereikte resultaten en persoonlijke ontwikkeling. Aan het eind van het zesde leerjaar lager onderwijs kan het Getuigschrift Basisonderwijs behaald worden.

Na het basisonderwijs volgt het secundair onderwijs als volgende stap in een studieloopbaan. Het secundair onderwijs is in een gradenstructuur georganiseerd, namelijk een eerste gemeenschappelijke graad, een tweede en derde graad ASO, TSO, KSO en BSO. Leerlingen kunnen starten in het eerste jaar A van het secundair onderwijs als ze over het getuigschrift basisonderwijs beschikken of na onderling overleg van de ouders met het CLB en de klassenraden. In het eerste jaar B van het secundair onderwijs kunnen leerlingen worden toegelaten die het lager onderwijs niet succesvol hebben beëindigd, leerlingen die het laatste leerjaar lager onderwijs niet hebben gevolgd en in het jaar van aanvraag 12 jaar worden en leerlingen met een getuigschrift van het lager onderwijs in onderling overleg met het CLB. Een overstap van de B-stroom naar de A-stroom van het secundair onderwijs kan in het eerste jaar mits akkoord van de ouders van de leerling. Overstappen naar andere onderwijsvormen kan steeds mits een gunstig advies van de toelatingsklassenraad en in uitzonderlijke gevallen mits toelating van het Ministerie van Onderwijs en Vorming.

In België starten ongeveer 12% van de leerlingen met grote leermoeilijkheden in het eerste leerjaar B, dat leidt naar het beroepsonderwijs. De anderen, die beginnen in het eerste leerjaar A, krijgen de eerste twee jaar een gemeenschappelijke vorming. Toch wordt binnen deze A-stroom al een sterke opdeling gemaakt van de leerlingen, via bepaalde keuzevakken zoals Latijn, talen, wiskunde of technologie. Deze keuzes blijken zeer determinerend te zijn voor de toekomstige startpositie van het kind in de tweede graad van het secundair onderwijs. In principe wordt hier reeds een selectie gemaakt naar studierichtingen toe. Bij de overgang naar de tweede graad, dus op de leeftijd van 14 jaar, wordt de echte selectie doorgevoerd. In het schooljaar 2009-2010 zaten nog

slechts 44,7% van de leerlingen in het derde middelbaar van het algemeen secundair onderwijs (ASO). De rest van de leerlingen is dan verdeeld over de drie andere onderwijsvormen: 30,9% in het technisch secundair onderwijs, 2,1% in het kunstsecundair onderwijs en 22,3% in het beroepssecundair onderwijs (Dep. Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2011)⁸. Als we dan kijken naar de verdeling van de leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs, is het percentage leerlingen in ASO nog gedaald tot 36%. In het KSO bleef het leerlingenpercentage nagenoeg constant en de leerlingenbevolking in BSO en TSO steeg met respectievelijk 6,3% en 2,3%.

Maar het is niet enkel deze selectie die de sociale ongelijkheid vergroot, er zijn ook andere actieve factoren die deze selectie nog verder versterken.

De OESO doet een poging om de grote sociale ongelijkheid in ons onderwijssysteem te verklaren: " Het kan zijn dat het in sterk gedifferentieerde systemen gemakkelijker is leerlingen die bepaalde prestatienormen niet halen te oriënteren naar andere scholen, naar onderwijsvormen en richtingen waar de prestatieverwachtingen lager liggen, liever dan de inspanning te leveren om hun prestatieniveau op te krikken."

De onderscheiden onderwijsvormen bevatten bij nader inzien een van de grootste paradoxen uit het onderwijs: een leerling met moeilijkheden in een theoretische studierichting wordt geholpen door hem of haar door te verwijzen naar een andere onderwijsvorm, in plaats van de leerling juist meer lessen aan te bieden, en de kans te geven bij te benen. Deze doorverwijzing gebeurt aan de hand van het uitreiken van oriënteringsattesten, die in het leven geroepen zijn om de studievoortgang van individuele leerlingen vorm te geven. In het secundair onderwijs bestaan er A-, B- en C-attesten. Een A-atteest geeft aan dat een leerling het schooljaar succesvol heeft beëindigd en zonder beperking toegang krijgt tot een hoger jaar. Wanneer de klassenraad beperkingen oplegt voor de overgang van een bepaalde leerling naar een hoger jaar, spreken we over een B-atteest. In geval van weigering van de klassenraad om de leerling toe te laten tot een hoger jaar, wordt een C-atteest uitgereikt.

⁸ Alle vermeldde procenten zijn gebaseerd op het *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs*, schooljaar 2009-2010, door het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gepubliceerd in februari 2011.

3.4 Research gap

De bijdrage die in deze masterproef wordt geleverd, situeert zich in het opvullen van de leemte in de literatuur over organisatiecultuur in inclusieve scholen. Meer specifiek de cultuur van inclusieve scholen in een systeem met een selectieve schoolcultuur. Uit het voorgaande kan worden opgemerkt dat er al aanzienlijk wat onderzoek plaatsvond naar schoolcultuur en hoe deze tot uitdrukking komt binnen inclusieve scholen. Anderzijds is ook het onderwijssysteem en haar selectieve aard al vaker onderwerp voor wetenschappelijke literatuur geweest. Ook werd duidelijk dat scholen meer en meer genoodzaakt zijn om enkel de beste, kansrijke leerlingen aan te trekken, om te kunnen overleven op de onderwijsmarkt. De marktwerking en het trackingsysteem zetten scholen onder druk om enkel de beste (kansrijke) leerlingen aan te trekken en te laten doorstromen. Sommige scholen wensen echter een inclusieve omgeving te creëren en goed kwalitatief onderwijs te verstrekken aan alle leerlingen. Bij de poging tot het creëren van een inclusieve schoolcultuur stuiten scholen op de beperkingen die het selectieve onderwijssysteem met zich meebrengt. Het is juist dit hiaat dat in deze masterproef wordt opgevuld. Volgende onderzoeksvraag zal dan ook centraal staan in het onderzoek:

Hoe managen scholen uit het secundair onderwijs de contradictie tussen de zorgeisende integratieschoolcultuur en de strenge, selectieve Vlaamse schoolcultuur?

Om een antwoord op deze vraag te kunnen geven, wordt de managementliteratuur over organisatieculturen nader onderzocht. Hoewel dit onderzoek zich toespitst op de situatie in het onderwijslandschap, speelt organisatiecultuur hierbij een belangrijke rol. Zoals eerder vermeld vertonen onderwijsinstellingen veel markeigenschappen. Scholen kunnen steeds meer worden gezien als organisaties die met schaarse middelen trachten succes te behalen en zo te overleven in de onderwijsmarkt. Deze competitie in combinatie met een gedifferentieerd, multicultureel publiek, maakt dat sommige scholen uit overtuiging voor integratie kiezen. Toch is dit niet zo evident als het lijkt. Het Vlaamse schoollandschap wordt namelijk gedomineerd door een strenge selectiviteit op zoek naar kwaliteit. Onder de verschillende onderwijsnetten in Vlaanderen is het gesubsidieerd vrij onderwijs het grootst, met ongeveer 74% van de totale leerlingenpopulatie. Het Katholiek onderwijs maakt op haar beurt hiervan het grootste deel uit. Op deze manier kan worden vastgesteld dat de Katholieke schoolgemeenschap representatief is voor het Vlaamse onderwijslandschap, met liefst 68% van de totale leerlingenbevolking.

Daarbovenop bestaat er een contradictie tussen de Vlaamse schoolcultuur en de inclusieve cultuur. Wanneer we willen achterhalen hoe een inclusieve school opereert binnen de gegeven context, , kan de organisatiecultuur hierbij een oplossing bieden. Zo wordt onderzocht wat de organisatiecultuur van een inclusieve school typeert in een selectief onderwijssysteem.

HOOFDSTUK 4: THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk zal het theoretisch kader worden geschetst, dat als raamwerk dient voor de dataverzameling en - analyse van deze masterproef. Ook zal hier de onderzoeksvraag, gesteld in het vorige hoofdstuk, worden opgesplitst in verschillende deelvragen.

4.1 Organisatiecultuur

"Organisational culture is the key to organisational excellence... and the role of leadership is to create, install and manage the culture to facilitate success"

(K. Zink, 2008)

Om de term 'organisatiecultuur' beter en juister te interpreteren, bestudeerde ik de managementliteratuur rond het onderwerp, zodat aan het eind van deze paragraaf een definitie kan worden omschreven die doorheen de rest van de masterproef op een duidelijke manier kan worden geïnterpreteerd.

In haar boek *Organizational Culture: Mapping the terrain*, schrijft Joanne Martin enkele representatieve redenen neer voor het onderzoeken van organisatieculturen. Zo schrijft ze ondermeer dat deze studies het potentieel hebben om managers nieuwe oplossingen aan te reiken om hun personeel te motiveren en te controleren. Dit door het gebruik van waarden die het algemene engagement, de productiviteit en misschien zelfs de winstgevendheid aanzienlijk kunnen verhogen.

Doorheen de jaren onderzoek naar organisatiecultuur werden vaak definities geformuleerd voor het concept, zoals bijvoorbeeld: 'De organisatiecultuur is een set van gedeelde mentale assumpties die interpretatie en actie begeleiden in organisaties door gepast gedag voor verschillende situaties te definiëren' (Ravasi & Schultz, 2006).

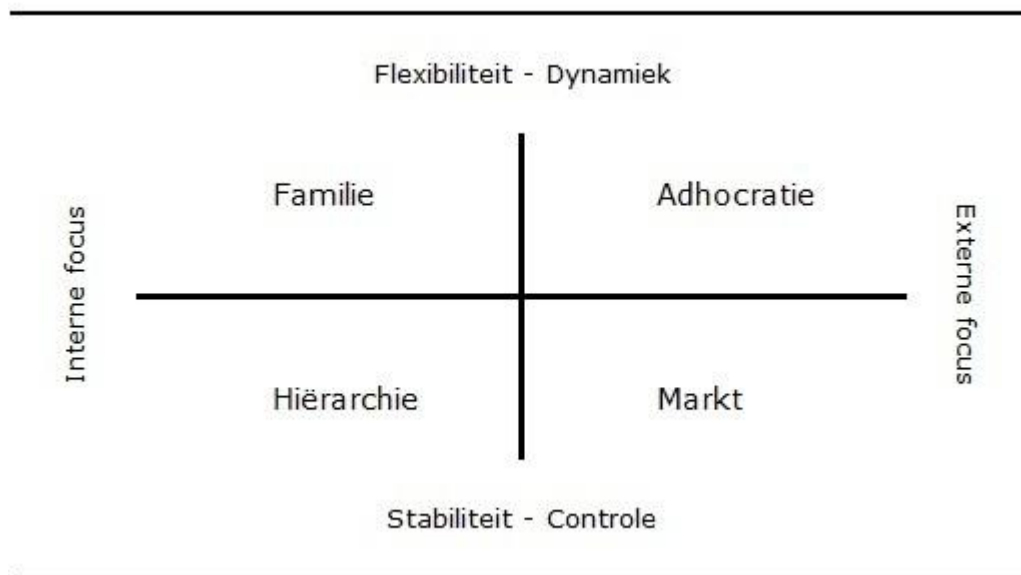
Door Schein wordt organisatiecultuur in 2004 omschreven als 'Enerzijds een dynamisch fenomeen dat ons constant omringt, voortdurend vastgesteld en gecreëerd wordt door onze interacties met anderen en gevormd wordt door leiderschapsgedragingen.

Anderzijds door een set van structuren, routines, regels en normen die ons gedrag begeleiden en beperken.' In de jaren '80 ontwikkelde Schein een ui-model voor organisatiecultuur, waarin drie cognitieve lagen van organisatiecultuur waarneembaar zijn. De eerste laag, of het eerste niveau zijn de organisatorische kenmerken die kunnen worden gezien, gevoeld en gehoord door een objectieve waarnemer. Hieronder behoren de faciliteiten, kantoren, meubels, zichtbare aanprijzingen en erkenningen, de manier waarop mensen zich kleden, de zichtbare interactie tussen personen zowel intern als met outsiders, slogans, missieverklaringen en andere operationele toepassingen. Het volgende niveau zijn de culturen van organisatieleden en hun waarden. Op dit niveau worden lokale en persoonlijke waarden tot uitdrukking gebracht binnen de organisatie. Organisationsgedrag op dit niveau kan worden bestudeerd door leden van de organisatie te interviewen en met behulp van vragenlijsten die polsen naar opvattingen over het organisatielidmaatschap. Het derde niveau binnen de organisatiecultuur zijn de stilzwijgende veronderstellingen. Deze elementen van cultuur zijn niet waarneembaar, noch cognitief geïdentificeerd in dagelijkse interacties tussen leden van de organisatie. Meer nog, deze elementen worden vaak als taboe beschouwd en zijn enkel bespreekbaar binnen de organisatie. Veel van deze onbesproken regels bestaan buiten de bewuste kennis van de leden. Leden met voldoende ervaring om dit hoogste niveau van organisatiecultuur te begrijpen, acclimatiseren hieraan doorheen de tijd, waardoor de onzichtbaarheid voor anderen nog versterkt wordt. Enquêtes en interviews met organisatieleden kunnen deze eigenschappen niet aan het licht brengen. Meer diepgaande middelen zijn nodig om organisatiecultuur te identificeren en te begrijpen op dit niveau. Ook het driedimensionale cultuurmodel van Hall (2003) is op dit model van Schein gebaseerd.

Sommige onderzoekers zijn van mening dat waarden en normen van de organisatie niet de belangrijkste determinanten van een organisatiecultuur zijn, maar eerder de praktijken die men binnen de organisatie hanteert. Dit omdat waarden niet direct zichtbaar zijn voor werknemers, maar wel tot uiting worden gebracht in praktijken op het niveau van de organisatie, het departement of de werkdienst. In eerder onderzoek (1999) vonden Wilderom en van den Berg dat organisaties meer verschillen op het vlak van praktijken dan op het vlak van waarden, en daarom werd deze laatste factor niet expliciet vermeld in hun definitie van organisatiecultuur uit 2004. Deze werd: "De organisatiecultuur bestaat uit gedeelde percepties van organisatorische werkmethoden, die kunnen variëren in verschillende organisatie-eenheden." en is gebaseerd op een

definitie van Kostova (1999). De dimensies van organisatorische werkpraktijken, die werden vastgesteld door Wilderom en van den Berg om de meetbaarheid en vergelijkbaarheid te vergroten, zijn: autonomie, externe oriëntatie, interdepartementale coördinatie, human resource oriëntatie en verbeteringsoriëntatie. Het eerste, autonomie, verwijst naar de mate van beslissingsbevoegdheid van medewerkers binnen hun functieniveau. Externe oriëntatie, de tweede dimensie, werd aan het lijstje toegevoegd omdat elke organisatie-eenheid opereert binnen een externe omgeving en deze ook het intern functioneren ervan beïnvloed. Het derde facet, percepties van interdepartementale coördinatie, is belangrijk omdat horizontale differentiatie een barrière kan vormen naar de productiviteit van groepscommunicatie. Het volgende aspect, human resource-oriëntatie, wordt door het gros van wetenschappelijke literatuur rond organisatiecultuur gezien als een belangrijk onderdeel hiervan. Ten vijfde, het niveau van verbeteringsoriëntatie, werd al in 1990 door Rousseau gezien als een reflectie van het ambitieniveau van de organisatie. Het werd in deze context gekozen om het level van proactiviteit naar een beter organisatieresultaat te integreren.

Ander onderzoek stelde dat de organisatiecultuur een mix is van vier archetypen van cultuur en wordt vastgesteld aan de hand van zes factoren: dominante kenmerken, leiding van de organisatie, personeelsmanagement, bindmiddel van de organisatie, strategische accenten en succescriteria. De organisatiecultuur is een samensmelting van verschillende subculturen, die elke een eigen invloed hebben op de gedeelde organisatiecultuur. Het model ontworpen door Quinn en McGrath (1985) en aangepast door Cameron en Quinn (1999), het concurrerende waarden-model (zie figuur 6), maakt gebruik van twee bipolaire assen om vier types organisatieculturen te onderscheiden. De twee bipolaire assen zijn: interne gerichtheid, intergratie, eenheid tegenover externe gerichtheid, differentiatie, rivaliteit en flexibiliteit, vrijheid van handelen, discretie, dynamiek en stabiliteit, beheersbaarheid, controle, orde. De vier archetypen van organisatieculturen die hieruit ontspruiten zijn de familiecultuur, de adhocratiecultuur, de hiërarchiecultuur en de marktgerichte cultuur.



Figuur 6: Concurrerende waardenmodel - Cameron & Quinn (1999)

De familiecultuur wordt getypeerd door een interne focus en veel flexibiliteit, de organisatie is een fijne werkplek waar leiders als mentoren, soms zelfs als ouders, figuren. De organisatie wordt getypeerd door loyaliteit, het engagement onder de leden is groot en een open communicatie tussen alle leden van de organisatie is mogelijk. Succes wordt in een organisatie met een familiecultuur gedefinieerd als gevoel voor klantvriendelijkheid en zorg voor medewerkers.

Het tweede archetype, de adhocratiecultuur heeft eerder een externe focus, maar vertoont dezelfde flexibiliteit als de familiecultuur. Kenmerkend is een dynamische, ondernemende en creatieve werkplek waar leiders innovatie stimuleren en bereid zijn risico's te nemen. Het bindmiddel van de organisatie is de inzet voor innovatie en ontwikkeling. De langetermijndoelstelling van dit soort ondernemingen is groei en het aanboren van nieuwe bronnen. Succes wordt bereikt door het vinden van vernieuwende en unieke producten en diensten.

Wanneer de focus eerder extern ligt en de omgeving sterk gecontroleerd wordt, is een marktcultuur bestaande. Hier worden harde werkers geapprecieerd door een sterk competitieve leider en is de werkplek een eerder resultaatgerichte omgeving. Ook een continue verbetering van de productiviteit en de creatie van nieuwe handelsrelaties staat centraal. Winnen, reputatie en succes hecht de organisatie en haar leden samen. De maatstaf voor succes is vaak het marktaandeel van de organisatie.

Het vierde archetype organisatiecultuur is de hiërarchiecultuur, met een interne focus en een sterke controlestructuur. De werkplek is gestructureerd en geformaliseerd en leiders treden op als coördinatoren en organisatoren met één doel: efficiëntie. De nadruk ligt op kwaliteits- en procescontrole, voortdurend wordt de prestatie getoetst aan allerhande maatstaven, men wil de effectiviteit van een goed draaiende machine behouden. Formele regels en voorschriften fungeren als bindmiddel binnen de organisatie. Betrouwbare leveringen, vlotte planning en lage kosten zijn determinanten van succes binnen hiërarchische organisaties.

Het type van organisatiecultuur kan worden bepaald met behulp van het Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)(Cameron & Quinn, 2006). Deze tool bestaat uit een vragenlijst die is opgebouwd rond de zes factoren van organisatieculturen, dominante kenmerken, leiding van de organisatie, personeelsmanagement, bindmiddel van de organisatie, strategische accenten en succescriteria. Per factor worden vier situaties geschets, waarover de correspondent een totaal van honderd punten dient te verdelen, al naargelang de overeenstemming met de huidige situatie binnen de organisatie. De vier situaties komen overeen met de vier kwadranten van organisatiecultuur. De eerste situatie kan worden geplaatst binnen het eerste kwadrant, familie, de tweede situatie kan worden geplaatst binnen het tweede kwadrant, adhocratie, enzovoort. Tot zover het eerste gedeelte van de tool. Hierna wordt de correspondent gevraagd zich de ideale en gewenste situatie in de betreffende organisatie voor te stellen en wordt de hele vragenlijst opnieuw overlopen. Dit tweede gedeelte is voornamelijk nuttig bij het implementeren van veranderingen en het maken van inschattingen hieromtrent. De zes factoren van organisatiecultuur zullen dan ook de leidraad vormen doorheen het kwalitatieve onderzoeksgedeelte van deze masterproef.

4.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Zoals al in de probleemstelling vermeld, is mijn onderzoeksvraag: "Hoe managen scholen uit het secundair onderwijs de contradictie tussen de zorgeisende integratieschoolcultuur en de strenge, selectieve Vlaamse schoolcultuur?". Ik concretiseer deze onderzoeksvraag vanuit het model van Cameron & Quinn (1999), in enkele deelvragen.

- 1) *Welke dominante kenmerken vertoont de school?*

- 2) *Wat typeert de leiding van de school?*

- 3) *Welk is het bindmiddel van de school?*

- 4) *Welke strategische accenten zijn er in de school vertegenwoordigd?*

- 5) *Hoe definieert de school 'succes'?*

- 6) *Wat typeert het personeelsmanagement van de school?*

DEEL 2: PRAKTIJKONDERZOEK

Het empirisch onderzoek voor deze masterproef werd uitgevoerd in de vorm van een gevalstudie. In hoofdstuk 5 wordt het kwalitatief onderzoek voorgesteld en wordt de hoedanigheid van de context gepreciseerd. Hoofdstuk 6 aanschouwt de onderzoeksresultaten, opgedeeld in verschillende thema's. Tenslotte wordt dit deel afgesloten met de formulering van antwoorden op de vooropgestelde onderzoeksvraag en deelvragen en een algemene conclusie.

HOOFDSTUK 5: KWALITATIEF ONDERZOEK

5.1 Inleiding

In de literatuur worden heel wat elementen aangehaald die bepalend zijn voor het type organisatiecultuur. Uit de verschillende modellen en theoriën rond cultuur, wordt in deze eindverhandeling gekozen voor het concurrerende waardenmodel van Cameron & Quin (1999), omdat dit model zich het best leent voor een casestudie-onderzoek. Het bijhorende Organisational Culture Assessment Instrument (OCAI) werd namelijk al in organisaties vanuit allerhande sectoren toegepast. Daaronder werd ook het domein van het onderwijs bevraagd, met tot nu toe maar liefst 3400 deelnemers. Op deze manier wordt de vragenlijst een kwantitatieve vergelijkingsbasis waarop we ons kunnen baseren om de uitkomsten uit het eigen kwalitatief onderzoek af te toetsen.

Dit kwalitatief onderzoek heeft van de OCAI-vragenlijst gebruikt gemaakt als leidraad om het type schoolcultuur van de school in dit onderzoek te achterhalen. Ook kon op deze manier worden bepaald welke schoolcultuur men idealiter in de school zou willen hanteren. De uitkomsten uit deze toetsing zijn de rechtstreekse aanleiding voor het formuleren van aanbevelingen aan de schoolleiding.

De keuze voor een theoretische steekproeftrekking aan de hand van een single casestudy is duidelijk verklaarbaar, aangezien ze wordt geselecteerd omdat ze buitengewoon openbarend is, een extreem toonbeeld vertegenwoordigt of omdat ze kansen verschaft inzake ongebruikelijk onderzoek (Yin, 2002). Single-case onderzoek verschaft mogelijkheden om een significant fenomeen te analyseren onder zeldzame of extreme omstandigheden (Siggelkow, 2007), hetgeen ook in dit kwalitatief onderzoek van

toepassing is. De case werd geselecteerd omdat het een uitzonderingscasus betreft, waarvan de eigenheid aan een onderzoek wordt onderworpen, om zo de verschillende bijzondere componenten te kunnen onderscheiden.

Casestudy onderzoek kan verkennend, beschrijvend of verklarend zijn. Een verkennend casestudy onderzoek heeft als doel het definiëren van de vragen en hypothesen van een latere studie of het bepalen van de haalbaarheid van de gewenste onderzoekprocedures. Een beschrijvende gevallenstudie stelt de volledige beschrijving van een fenomeen binnen de betreffende context voor. Een verklarend casestudy onderzoek toont de gegevens die van invloed zijn op oorzaak-gevolg relaties of legt uit hoe gebeurtenissen zich voordoen (Eisenhardt & Graebner, 2007). Casestudy onderzoek is geen methode maar een onderzoeksstrategie. Binnen deze brede strategie, zijn verschillende methodes mogelijk, namelijk kwalitatief onderzoek, kwantitatief onderzoek of een combinatie van beiden.

In het kader van deze masterproef spreken we van een verklarend casestudyonderzoek waarbij een kwalitatieve onderzoeksmethode wordt gebruikt. Er wordt namelijk geanalyseerd welke gegevens inwerking hebben op de relatie tussen het exclusieve onderwijssysteem enerzijds en het inclusief zorgkader anderzijds. In kwalitatief onderzoek staan de beschrijving en interpretatie van de problemen in de onderzoekssituatie voorop. De methode voor dataverzameling in dit onderzoek is het afnemen van interviews met bevoorrechte getuigen.

5.2 Methodologie

5.2.1 Keuze van de school

Om een onderzoek te kunnen doen naar de schoolcultuur van een inclusieve school werd gezocht naar een school die aan verschillende voorwaarden voldeed. Ten eerste moest de school een voldoende groot aandeel leerlingen met een andere etnische achtergrond in haar leerlingenpopulatie hebben. Toch mocht het geen concentratieschool betreffen. Deze voorwaarde was belangrijk omdat we in een concentratieschool niet kunnen spreken van een gezonde weerspiegeling van de maatschappij. Een tweede voorwaarde bij de selectie van de school was dat de school inspanningen doet om de integratie van leerlingen van vreemde afkomst te bevorderen. Op deze manier hadden we al een eerste aanwijzing dat de school wel degelijk initiatieven neemt om haar diverse leerlingenpopulatie goed te begeleiden en aandacht te schenken aan dit divers karakter.

Met deze voorwaarden werd naar het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) gemaild, aangezien het katholiek onderwijs in Vlaanderen meer dan 68% van de leerlingenbevolking behelst. Op deze manier kunnen we stellen dat het Katholieke onderwijsnet representatief is voor de rest van de Vlaamse scholen.

Na een lange zoektocht door medewerkers van het VSKO, kon men slechts 1 school aanwijzen die tegelijk aan alle voorwaarden voldeed en eveneens interesse had om haar medewerking aan een onderzoek te verlenen.

5.2.2 Keuze van de respondenten

Om verschillende visies binnen de school te belichten, werd besloten om op zoek te gaan naar drie categorieën van respondenten, zijnde:

1. Directieleden
2. Leerkrachten
3. Ondersteunend personeel

De keuze voor een aantal directieleden gebeurde aan de hand van de functie die ze bekleedden. Zo waren er voor verschillende graden en verschillende onderwijsvormen ook andere directiefuncties voorzien. Elk van de uitgenodigde directieleden was zeer enthousiast voor de participatie aan het onderzoek.

De zoektocht naar een selectie leerkrachten begon bij de personeelslijst die door de directie ter beschikking werd gesteld. Hieruit selecteerde ik ad random 30 leerkrachten,

aan wie ik een mail met de intentie van het onderzoek richtte. Ondanks het versturen van de mail naar het schooladres van de leerkrachten, bleven een aantal mails onbeantwoord. Andere leerkrachten gaven te kennen geen tijd of interesse te hebben.

Voor de respondenten uit de derde groep kreeg ik van de directie enkele namen van personen met een belangrijke ondersteunende of coördinerende rol binnen de school. Ook deze personen werden per mail uitgenodigd voor deelname aan het onderzoek. De respons binnen deze groep was zeer groot.

Aan de hand van deze onderverdeling werd de standaardvragenlijst in drie versies aangepast aan de karakteristieken van de drie groepen respondenten. Door een mix te nemen van verschillende leden van de schoolorganisatie kon een meer gediversifieerde kijk op de school en haar cultuur bekomen worden. De directieleden zijn niet rechtstreeks betrokken bij de dagelijkse klassituatie, maar bepalen het beleid en dus ook mede de cultuur van de school. Ook heeft deze groep respondenten een belangrijke feedbackfunctie naar de andere leden van de school toe, en kan ze in dit opzicht dus haar meningen en ervaringen weergeven. De selectie uit het leerkrachtenkorps, die echter wel dagelijks met de onderwijsopdracht in de klas belast zijn, staan dicht bij de leerlingen en kunnen op deze wijze een meerwaarde aan het onderzoek geven. Tevens kunnen deze respondenten een objectievere kijk op het schoolbeleid en de schoolleiding weergeven. Het ondersteunend personeel als aparte categorie is belangrijk omdat in deze groep ook studiebegeleiders en coördinatoren zitten, die op hun beurt weer een ander facet van de leerlingenpopulatie en het leerkrachtenkorps aanschouwen. Ook deze groep kan een objectieve en duidelijke kijk op het dagelijks bestuur en de onderwijsmissie geven.

5.2.3 Onderzoeksmethode

Het toetsten van de literatuur aan de praktijk begon met een reeks mondelinge interviews van bevoorrechte getuigen. Elk interview duurde ongeveer een uur, maximaal anderhalf uur, al naargelang het enthousiasme van de respondenten. De aard van de interviews was eerder open. Vooraf werd wel een structurele vragenlijst opgesteld om het interview doorheen verschillende onderwerpen te leiden, maar er bleef steeds ruimte voor de respondent om allerhande extra informatie te geven. Van de vragenlijst waren vooraf drie versies gemaakt, een voor elk type respondent, namelijk voor de

directieleden, de leerkrachten en ander ondersteunend personeel. Twee respondenten uit de categorie leerkrachten waren wegens tijdsgebrek niet in de mogelijkheid om de OCAI-vragenlijst in te vullen en werd enkel het eerste gedeelte overlopen. De interviews werden steeds individueel en door mezelf afgenomen. Ook werd van alle interviews, met toestemming van de respondenten, een geluidsopname gemaakt. Dit vergemakkelijkt de verwerking en vooral het huzarenstuk van het volledig uittypen, achteraf. De verwerking werd in bijlage toegevoegd en bevat eerst de algemene interviewleidraad, daarna de OCAI-vragenlijst, waarna de resultaten van deze vragenlijst terug te vinden zijn.

Steeds werd de anonimiteit aan alle respondenten gewaarborgd, hetgeen als belangrijke voorwaarde was gesteld voor het akkoord met de praktijkstudie door de schooldirectie. Daarom worden geen namen van personeelsleden, leerlingen of hun ouders, noch primaire kenmerken van de school, weergegeven in deze masterproef.

5.3 Voorstelling onderzoek

5.3.1 Beschrijving van de school

Zoals eerder vermeld is de casestudy uitgevoerd in een secundaire onderwijsinstelling uit het Katholieke net. De school situeert zich in een multiculturele buurt, hetgeen zich ook vertekent in de leerlingenpopulatie. Verder betreft het een school waar leerlingen de keuze hebben uit een breed spectrum van studierichtingen, en dit binnen drie onderwijsvormen, het ASO, BSO en TSO. De school is opgesplitst in twee campussen. Op de ene campus zijn de eerste twee jaren van het secundair onderwijs en het volledige ASO gevestigd en op de andere campus bevinden zich het TSO en BSO. Een ander belangrijk aspect is het feit dat de school haar leerlingenpopulatie, die een multicultureel karakter kent, aanschouwt als een waardevolle bron en ze deze diversiteit ombuigt tot een positief gegeven. De school werd gekozen omwille van haar uitzonderingssituatie, waarin veel inspanningen worden gedaan om alle leerlingen naar bestvermogen te laten presteren, ongeacht hun etnische achtergrond. Ook werd binnen de school een studie van het watervaleffect over de afgelopen 10 schooljaren uitgevoerd. Deze toont aan dat de voornoemde inspanningen wel degelijk vrucht dragen, en wel in de vorm van het inhalen van de achterstand bij allochtone leerlingen, ten opzichte van leerlingen zonder immigratieachtergrond.

5.3.2 Beschrijving van de respondenten

In totaal werden 10 mensen geïnterviewd. De interviews vonden plaats in de periode van februari tot en met april 2011.

A. Eerste categorie

De eerste categorie, bestaande uit de directieleden, omvat 4 respondenten. Bij de respondenten zijn 2 vrouwelijke en 2 mannelijke directieleden. De eerste respondent was een vrouw die de functie van directeur middenschool (1^{ste} en 2^{de} jaar) bekleedde. Ook de tweede respondent was een vrouw, namelijk de directeur ASO. De tweede en derde respondent waren de directeur voor TSO/BSO en de algemeen directeur van de school.

B. Tweede categorie

De selectie uit het leerkrachtenkorps die de tweede categorie vormt, omvat 4 respondenten, twee mannelijke en twee vrouwelijke respondenten. Binnen deze

categorie situeerden zich ook enkele personen die een tweeledige functie bekleedden binnen de school. Deze respondenten werden bevraagd in functie van de hoedanigheid die voor die persoon als hoofdactiviteit kon worden omschreven. Initieel was het de bedoeling om meer dan 4 personen behorende tot de tweede categorie te interviewen, maar deze respondenten waren moeilijk te contacteren. Er werden heel wat e-mails verstuurd naar mensen die hiervoor in aanmerking kwamen, maar de reacties daarop bleven uit.

C. Derde categorie

De derde categorie tenslotte, telt 2 respondenten en is hiermee de kleinste categorie. Dit zijn de personeelsleden met een ondersteunende of coördinerende functie. De eerste respondent is een man met een functie als tutor of leerbegeleider en daarnaast een functie als leerlingbegeleider. Een vrouw met de functie van GOK-coördinator is de tweede respondent in deze categorie. Ook in deze categorie werden meer dan deze twee personen uitgenodigd voor een interview, maar meestal was hun drukke agenda het grootste struikelblok voor het maken van een afspraak. Dit ook omdat deze personen vaak als enige persoon een zeer specifieke functie hebben, die door de volledige school wordt benut. Dit wil zeggen dat ze instaan voor een groot aantal leerlingen, waardoor ze een goede planning moeten maken om de efficiëntie binnen hun functie te kunnen garanderen.

Samengevat wordt in de volgende tabel het aantal respondenten nog eens weergegeven, opgesplitst naar categorie, geslacht van de geïnterviewden en hun anciënniteit binnen de onderzochte school.

Tabel 1: Respondenten per categorie

		Mannen (per categorie)			Vrouwen (per categorie)			Totaal
		1	2	3	1	2	3	
Anciënniteit (intern)	0 – 5 jaar			1		1		2
	5 – 10 jaar		1					1
	> 10 jaar	2	1		2	1	1	7
Totaal		2	2	1	2	2	1	10

Bron: Eigen gegevens

HOOFDSTUK 6: VOORSTELLING ONDERZOEKSRESULTATEN

Het praktijkonderzoek gebeurde aan de hand van een reeks interviews met directie- en personeelsleden van de school. Uit de casestudy blijkt dat de school in kwestie veel inspanningen doet om een inclusieve schoolcultuur te creëren en in stand te houden. Zij stuit hierbij op een aantal moeilijkheden en barrières, maar tracht toch de combinatie van de inclusieve en exclusieve cultuur te doen slagen. Door een horizontale analyse van de interviews, ben ik gekomen tot een aantal thema's, die door de meerderheid van de geïnterviewde personen werd aangehaald. Bij het selecteren van deze thema's was het belangrijk dat ik thema's koos, waar alle respondenten hun gading in kunnen vinden. Wanneer er slechts één persoon een bepaalde factor aanhaalde, heb ik dit niet opgenomen in de resultaten van dit werk.

De resultaten van het praktijkonderzoek zullen in drie delen worden weergegeven. Het eerste deel behandelt de exclusieve onderwijscontext en de vertekening hiervan op schoolniveau. Het tweede gedeelte gaat dieper in op de inclusieve schoolcultuur en haar hoedanigheid binnen de school. Ook wordt hierbij aangetoond welke inspanningen men doet om de school doorheen deze contradictie te manoeuvreren. Het laatste deel van dit hoofdstuk omhelst de vaststelling van het type organisatiecultuur en de verwerking van de OCAI-vragenlijst.

6.1 Exclusieve onderwijscontext

Het exclusieve karakter van het onderwijssysteem dat de school beperkt in haar inclusieve missie, vertekent zich op verschillende niveaus. Tijdens de interviews kwamen de beperkingen van het GOK-beleid meermaals aan bod. De criteria die de overheid hanteert ter beoordeling van het al dan niet nuttig aanwenden van de toegekende GOK-uren, zijn gericht op het boeken van rigide, aantoonbare resultaten. Het beleid zoals dat door deze school wordt toegepast focust echter op langetermijndoelstellingen om het probleem van kansarme leerlingen aan te pakken. Deze indicatoren corresponderen niet met die van de GOK-inspectie die op korte termijn resultaten onderbouwd wil zien.

Om dit aan te tonen, citeer ik uit de gesprekken met een directielid en een leerkracht:

"Prioriteiten kunnen anders gelegd worden, we zijn het vaak niet eens met de prioriteiten die de overheid lijkt te leggen. We waren het wel eens dat het gelijke-onderwijs-kansenbeleid nu wel werd doorgetrokken naar de bovenbouw, in plaats van enkel in de eerste twee jaren van het secundair onderwijs. De criteria voor de GOK-doorlichting zijn formele criteria en geen inhoudelijke criteria. Dat is een gemiste kans omdat men alles onder de vlag van meetbaarheid wil plaatsen. Er zijn harde en zachte data. Het onderwijs verplichten om enkel naar harde data te kijken, zal betekenen, dat het veel veiliger is om te spelen om kleine projecten en kleine initiatieven dan op visieontwikkeling. Want die kleine projecten zijn veel beter meetbaar. Iets wat iedereen bereikt, daar zie je het effect waarschijnlijk pas na een jaar of zes, na een volledige schoolcarrière. Stel u voor, we geven taalvaardigheidslessen, dat is een kleine groep, die context is zo specifiek, dat meten op begin en einde van een jaar, dat heeft nooit voldoende ingrediënten voor wetenschappelijke objectiviteit, en dat gelooft de inspectie wel. In ondersteuning zou de overheid beter werk kunnen leveren, door hun doorlichtingssysteem coachender te maken. Dat klinkt vaag maar heeft veel te maken met die criteria en hoe daar mee om te gaan. We hebben een positieve evaluatie gehad van de doorlichting, maar zitten niet op dezelfde lijn. De discussies die we hadden gingen elke keer over die meetbaarheid en hoe die criteria werden toegepast. Weinig scholen bekijken het zo synthetisch vanuit een visie, waarin het is ingebed. We hebben 26 GOK-uren. We willen die inbedden in het beleid en ophangen aan een visie, en die visie is competentieontwikkeling. Vaak werken scholen met losstaande projecten en initiatieven om die uren in te vullen, daar geloven wij niet in. Stand-alone initiatieven zullen niet werken, en als ze werken zullen ze niet op lange termijn werken. Als je 60% GOK-leerlingen hebt, moet je geen beleid uitwerken voor enkel die 60%, maar voor 100%, want als je die bereikt, dan bereik je ook die 60% die daarin zit. Tweede factor (eerste is die visie van competentieontwikkeling) is dat je op elk niveau daar iets rond organiseert. Zodat niet enkel leerlingen worden bereikt, maar ook de leerkrachten daar op een of andere manier aan meedoen. En dat ook de ouders daarin betrokken worden." (Directielid)

"Zoals wij de GOK-uren invullen bij ons op school heeft dat wel zijn nut, we hebben net een GOK-inspectie gehad en hebben daar een nipte voldoende voor gehaald omdat ze blijkbaar heel andere criteria hanteren dan die wij mee bezig zijn. Het is eigenlijk dubbelzinnig, we hebben heel goede initiatieven in onze school en wij gebruiken die GOK-uren volgens wat wij waardevolle initiatieven noemen, wat blijkbaar vanuit de overheid als minder belangrijk wordt beschouwd. Dat we zelfs dreigen bepaalde uren te gaan

verliezen. Ze zijn vooral geïnteresseerd in cijfers zwart op wit, de meetbaarheid. Voor de aandachtspunten die wij voor GOK gekozen hebben, vooral bij het studiekeuzebeleid, willen we de leerlingen daarin zo goed mogelijk begeleiden en daar ook competentierapporten aan verbinden, dat het niet alleen kennis vergaren is maar ook aandacht hebben voor competenties. Ik denk dat dit toch zeker in de beroepensector aandacht krijgt, je moet niet alleen maar een diploma kunnen voorleggen, maar ook je houding, je attitudes, het bezitten van bepaalde competenties. Daar focussen wij ons vooral op.” (leerkracht)

Uit deze citaten kunnen we besluiten dat het Vlaamse onderwijsbeleid efficiëntie op een andere manier beoordeelt dan de individuele school. Zodoende creëert men een belemmerende factor voor inclusieve scholen, aangezien de effecten van inclusief onderwijs niet op korte termijn meerbaar zijn door middel van harde cijfers. Een succesvolle inclusieve schoolorganisatie als die in dit empirisch onderzoek probeert lange termijndoelstellingen na te streven in een systeem dat op korte termijn aantoonbare resultaten wil zien. Dit zorgt voor een confrontatie van de schoolactiviteit met de grenzen van het onderwijssysteem. Op dit vlak moet de onderwijsorganisatie haar beleid geregeld bijsturen om de overheidssteun in de toekomst te blijven garanderen.

Ook uit de interviews blijkt dat niet enkel de vereiste meetbaarheid een basis voor contraverse vormt. Ook de tekortkomingen van klassieke rapporteringssystemen, waren een veelbesproken onderwerp. Traditioneel werken scholen met rapporteringssystemen die zich baseren op resultaten van gestandaardiseerde testen en examens. De school in het praktijkonderzoek hecht minstens evenveel belang aan verworven competenties, vaardigheden die zijn afgestemd op een professioneel leven na de schoolperiode. Zo geeft de school competentierapporten waarbij aan de leerlingen praktisch bruikbare commentaren worden verschaft. Enkele citaten uit de interviews:

“Wat doen we, we hebben gezegd, we gaan ons heel rapporteringssysteem veranderen, we maken er competentierapporten van. Om tot zo een rapportering te komen over een leerling, hebben we op de klassenraden een instrument ontwikkeld dat een clustering van competenties bevat en tegelijkertijd aan leerkrachten een terminologie aanbied om te gebruiken voor de rapporten. Op die manier evolueer je van vroeger: je hebt goed gewerkt, ga zo verder, tot: tijdens de integrale opdracht bij expressie toon je zin voor initiatief en neem je je team mee op sleeptouw, ook geef je positieve feedback en

gebruik je de feedbackregels op een goede manier. Dat is een ander soort commentaar. Daar kan een leerling iets mee. Door dat instrument te gebruiken, is elke leerkracht betrokken bij de competentierapportering. We passen dit nu sinds twee jaar toe. Vorig jaar zijn hier de richtingen veiligheid opgericht. Die richten dadelijk op een beroep, en daarvoor bestaan wel al competentieprofielen. Dus het is belangrijk dat je de competentie afstemt op deze beroepscompetenties. Het is belangrijk om te kijken naar de leercompetenties en sociale competenties en persoonlijke competenties en daarnaast de functionele zoals verslaggeving en ict-beheersing en richtingscompetenties. De derde fase is nu dat we de bestaande vaardigheden- en attituderapporten gaan veranderen in professionele competenties. Voor de leerlingen is het ook goed. Het is gewoon leuker om daar een fijne analyse van vijf à zes regels te zien staan, dan dat ene klassieke zinnetje, zes jaar lang, prima je hebt goed gewerkt. Je wil ook weten waar je dan goed in bent. Voor de leerlingen die het minder goed deden, aan die analyse wordt ook gekoppeld, wat kan je doen om er te geraken, wat kan de leerling zelf doen en wat bieden wij als school aan? De dialoog wordt opgewekt op het oudercontact bijvoorbeeld. Terwijl het vroeger was ontvangen of boos zijn.” (Directielid)

“Er kan wel nog veel gebeuren op dat niveau voor het onderwijs. Meer speling over de jaren heen om de leerlingen op een gepast niveau in klassen te plaatsen. En het blijven-zitten-systeem daar mogen ze ook iets aan doen want daar hebben de kinderen niks aan. In uitzonderingsgevallen zou het mogelijk moeten zijn om gedeeltelijk een jaar opnieuw te doen. In het huidige systeem en met de klassieke rapportering, voelen kinderen zich afgerekend op hun hele persoon, terwijl er eigenlijk maar tekortkomingen zijn op bepaalde vlakken of onderdelen. En dat werkt in op het zelfvertrouwen van kinderen. Maar we kunnen vaak niet anders, want het systeem zit zo in elkaar.” (Directielid)

“Voor de aandachtspunten die wij voor GOK gekozen hebben, vooral bij het studiekeuzebeleid, willen we de leerlingen daarin zo goed mogelijk begeleiden en daar ook competentierapporten aan verbinden, dat het niet alleen kennis vergaren is maar ook aandacht hebben voor competenties. Ik denk dat dit toch zeker in de beroepensector aandacht krijgt, je moet niet alleen maar een diploma kunnen voorleggen, maar ook je houding, je attitudes, het bezitten van bepaalde competenties. Daar focussen wij ons vooral op.” (leerkracht)

Dat de problematiek van de enge onderwijscontext vaak ter sprake kwam in de interviews, kon uit het voorgaande alvast besloten worden. Een ander aspect van deze selectiviteit is de vroege leerlingselectie, zoals werd besproken in de literatuurstudie. Dit element werd ook door één van de respondenten aangehaald. Normaliter worden in deze onderzoeksresultaten enkel aspecten opgenomen die in meerdere interviews ter sprake kwamen. Toch wordt hier een uitzondering gemaakt, met de vermelding van een citaat van deze respondent, omdat dit de inspanningen van de school aangaande haar inclusieve missie extra benadrukt.

"De missie van 'de juiste leerling op de juiste bank' wordt vaak bemoeilijkt door het systeem. De vroege leerlingselectie willen we aanpakken en niet wachten op de beslissing van de minister want dat duurt te lang. We willen de tweede graad hervormen. Want de nood is hoog. Een aantal complementaire uren die we zelf mogen invullen, gaan we leegmaken. En deze dan vullen met belangstellingsvelden zodanig dat in het derde en vierde jaar de leerlingen deze velden kunnen volgen. Deze hebben te maken met de keuzes die ze in de tweede graad niet gemaakt hebben. Zodanig dat ze op het einde van het vierde jaar allemaal economie, talen, wetenschappen, kunst en cultuur en mens en maatschappij hebben gehad, in de vorm van projecten. Zo kunnen de leerlingen in de derde graad breder kiezen. We kunnen het probleem ASO-BSO-TSO niet oplossen, binnen de structuur. Maar kinderen zijn niet keuzerijp op 12 of zelfs niet op 14 jaar. We willen zorgen dat er echt zoveel mogelijk keuzes openblijven naar de keuze voor de derde graad toe en die tweede graad gebruiken om hen keuzerijp te maken."
(Directielid)

Hieruit blijkt nogmaals dat de school creatief omspringt met de beperkingen van het systeem waarin zij is ingebed. Via dit onderwerp kan probleemloos de link met de inclusieve schoolcultuur gemaakt worden. Deze inclusieve missie wordt zeer breed opgevat, hetgeen ook aan de basis van het succes van deze onderwijsorganisatie ligt.

6.2 Inclusieve schoolcultuur

De inclusieve schoolcultuur vertekent zich op praktisch niveau voornamelijk op het niveau van taal, aangezien dit een grote drempel blijkt te zijn waarmee leerlingen met een allochtone achtergrond worden geconfronteerd. De school grijpt hiermee terug naar de oorzaak van het probleem van de prestatiekloof en geeft zo haar leerlingen de kans om een solide basis op te bouwen die nodig is voor de verdere ontwikkeling. Deze kansen worden geboden door tal van initiatieven, die bovendien toegankelijk zijn voor alle leerlingen. Zo richt de school bijvoorbeeld taalspelletjes in tijdens pauzemomenten alsook kosteloze naschoolse taalvaardigheidslessen op maat van de leerlingen, in samenwerking met een centrum voor volwassenenonderwijs. Maar ook acties met een minder educatieve nadruk worden georganiseerd, zoals bijvoorbeeld een bibliotheekproject, waarbij leerlingen worden aangemoedigd om Nederlandstalige boeken te lezen, of toneelprojecten die initieel bedoeld waren om leerlingen van allochtone afkomst te laten kennismaken met cultuur in de Nederlandse taal. Hiermee vindt de school een balans tussen het strakke schoolse programma en een informele speelse wijze voor het aanleren van de Nederlandse taal. Citaten uit de interviews tonen aan dat de school meer doet dan hetgeen van haar wordt verwacht op dit vlak:

"Ik geef een voorbeeld waar we dat heel duidelijk maken, dat is elk jaar nodigen wij een rolmodel uit, die we tijdens de ramadan laten argumenteren waarom taal zo belangrijk is en dat doen we elk jaar, dus iemand die hier zes jaar heeft gezeten heeft dat zes keer van iemand anders datzelfde verhaal gehoord. Als een leerling bv drie keer frappant betrappt wordt met Turks spreken en daar niet op ingaat komt hij bij leerlingbegeleiding terecht en dan is daar een gesprek over en over voor- en nadelen van al dan niet Nederlands te spreken. Wij proberen dat ook aan ouders te zeggen, we proberen dat op verschillende vlakken te doen, we doen dat bv op infoavonden, en daar vertel ik wel dat wij Nederlands hebben als voertaal en dat we dat als school belangrijk vinden. Ik heb drie jaar geleden een toespraak mogen houden voor 400 mannen in een moskee waarin ik gezegd heb, in het Turks, als je wil dat je kind een volwaardige plaats krijgt in de maatschappij zal het Nederlands moeten leren en als je je kind alle kansen wil geven dan moet je zorgen dat je kind Nederlands spreekt. Ik heb daar zeer positieve reacties op gekregen. Het is ook een beetje ongewoon om dit in een moskee te mogen doen en daarmee bedoel ik dat het respect wederzijds is. Ik heb het grootste respect gekregen van mensen die een andere taal spreken. Maar ik denk, je kan niet naar een moskee gaan en zeggen je moet Nederlands spreken als je daar geen andere dingen voor in de

plaats zet. Je moet eerst laten zien dat je heel veel aan ondersteuning doet, dat je daar een studiekeuze gedeelte Nederlands instopt voor het eerste jaar waardoor dan leerlingen de kans hebben om acht uur per week Nederlands te krijgen ipv van vijf in een andere school, dat je gratis Nederlands voorziet na schooltijd, dat je met een project werkt waarbij leerlingen boeken kunnen meenemen naar Turkije, en als ze die boeken gelezen hebben dat ze beloond worden begin september met een filmticket of wat dan ook. Dus dat je heel veel ondersteuning geeft en dat je tijdens de lessen ook naar de bibliotheek gaat en dat het niet is van moeten maar van mogen lezen, dat je een zomerklas inricht van half tot eind augustus en de leerlingen vraagt kom bij ons op een spelende manier Nederlands leren, kom iets doen aan je taalvaardigheid met leerkrachten die je in september terugziet zodat je niet twee maanden alleen maar Turks hoort, maar dat je ook daadwerkelijk Nederlands kan oefenen. Als je dit luik eerst aan de ouders vertelt en je zegt dan we zouden toch wel graag hebben dat je dat doet, want kijk wat wij allemaal doen, en we zouden graag hebben als jouw zoon of dochter 18 is dat hij zijn mannetje kan staan in het verdere leven, willen we samen met u als partner en dit bieden we u al aan op school en we gaan er samen voor, denk ik dat je een heel andere invalshoek krijgt. [...] Maar als u mij vraagt is dat voldoende, absoluut niet. Maar desondanks, en dan kijk ik vooral naar het team, is daar zoveel extra inzet van mensen (zomerklassen, taalvaardigheidslessen, bibliotheekproject). Mensen die daar bijvoorbeeld 2 of 3uur voor krijgen maar 8 à 9uur in de bibliotheek zitten om de leerlingen toch maar te geven wat ze nodig hebben. Het engagement van leerkrachten is echt zeer groot, zonder dat engagement krijgt u dat niet klaar met die 45uur die we maar hebben, in de bovenbouw heeft men maar 25uur voor bijna 500 leerlingen, dat zijn en paar druppels op een hete plaat. Maar ook daar wordt er heel hard gewerkt en worden extra dingen gedaan.” (Directielid)

“Ook naar leerlingen toe, preventief proberen te werken, rolmodellen van oud-leerlingen die komen spreken, bijvoorbeeld Turkse oud-leerlingen, politici laten spreken tijdens de ramadan. Deze kunnen leerlingen dan aanmoedigen en aanzetten tot het goed leren van de Nederlandse taal.” (personeelslid met een coördinerende functie)

“Binnen het taalbeleid hebben we heel wat acties. We hebben een werkgroep taalbeleid waarin heel veel leerkrachten en secretariaatsmedewerkers inzitten en waar we dan workshops geven door leerkrachten aan andere collega’s. Bijvoorbeeld een workshop

rond taal, een stukje initiatie Turks, verschillen op cultureel vlak die we willen meegeven aan onze collega's." (Directielid)

Ook de betrokkenheid die de school creëert bij alle actoren, zowel bij de ouders, de leerlingen, leerkrachten als ander personeel, draagt bij tot de inclusieve missie van de school. Het engagement van mensen is een determinerende factor in het al dan niet behalen van een bepaalde doelstelling. De grote betrokkenheid van personeelsleden illustreert ook opnieuw dat men in grote mate toegewijd is aan de doelstelling om kwalitatief onderwijs te bieden aan iedereen, ongeacht etnische afkomst. Volgende citaten versterken dit perspectief:

"Als je wil werken aan de competenties van de leerlingen, zul je daar ook de nodige instrumenten voor moeten hebben. Dat gaat veel verder dan wat het vroegere studiebegeleiding was. Het leerlingbegeleiden, het socio-emotionele aspect, is eigenlijk het derde niveau. Niet alleen de leerkrachten verdienen ondersteuning, maar ook de leerlingen, via leerbegeleiding en leerlingbegeleiding. Maar minstens even belangrijk is om de voedingsbodem algemeen van de betrokkenheid van leerlingen, om die rekbaar te houden, en daar bedoel ik heel concreet mee, leerlingenparticipatie, alle mogelijke manieren bedenken en vinden om de leerlingen in interactie te laten gaan met elkaar en met de leerkrachten en directie, klassiek is dat de leerlingenraad. Maar men is niet meer geïnteresseerd in die saaie stof die we daar zouden kunnen brengen. Dus moeten we onze stijl van uitnodigingen aanpassen en ons meer naar hun leefwereld verplaatsen. We spelen met het idee van een leerlingencentrum waar we de twee zaken combineren. Alle leerlingen zijn geïnteresseerd in doe-activiteiten, darts, kicker, voetbal, tafeltennis, dat krijg je altijd verkocht. Onze groep leerlingen is minder geïnteresseerd in het culturele, expressie. Dat wordt ook niet goed gepercipieerd. Dat hoort niet bij het cool zijn. En als je die twee zaken combineert in een centrum, dan ga je interactie krijgen en ook interesse creëren in die andere zaken." (Directielid)

"Je moet iedereen het gevoel geven dat ze betrokken partij zijn. Er is ook een constante zelfevaluatie, in kleine groepen met leerkrachten die ergens bij betrokken zijn en grotere groepen leerkrachten. Iedereen mag met voorstellen komen. Bijvoorbeeld de onthaaldagen van eerstejaars. We hebben gemerkt dat leerlingen nood hebben aan meer dan 1 onthaaldag. De leerlingen hebben ons dit laten weten en dan willen we een werkgroep met leerlingen en leerkrachten. De leerlingen moeten dit mee uitvoeren, ze

moeten er bij betrokken zijn. Ook de leerkrachten zijn heel betrokken bij de school, ook buiten de werkuren. Iedereen heeft zijn eigen voorkeur en werkgroepen. Alle jonge leerkrachten die hier beginnen worden begeleid door de mentoren en aangemoedigd, ze kunnen kiezen van in het begin om deel te nemen aan verschillende werkgroepen. Dit jaar is er een werkgroep rond muziek, toneel en dans. Er is betrokkenheid bij ieder lid van de organisatie. Ook mensen van het secretariaat zitten in de, gaan mee op 3-daagse, ze wandelen zelfs mee met de leerlingen, zo leren ze deze ook kennen."

(Personeelslid met een coördinerende functie)

"We hebben verder ook een heel goed oudercomité, die zijn vrij kritisch en heel betrokken. We worden regelmatig uitgenodigd om bepaalde delen van ons pedagogisch doel uit te leggen. We hebben ook een heel goede band met de ouders, hebben veel contact met de ouders en blijven zo ook een beetje op de hoogte van de situatie thuis enzo. Binnen onze visie gaan we ook uit van het partnerschap binnen de opvoeding. Die terugkoppeling naar ouders is belangrijk. Ongeveer alle ouders hebben mijn gsm-nummer ook, dus we zijn zeer bereikbaar. We moeten vooral de gemeenschappelijke grond zien te vinden. Zij verdedigen de belangen van hun kind en ik die van de school, en dat valt niet altijd honderd procent op mekaar. Maar in de meerderheid van de gevallen vinden we wel een gemeenschappelijke oplossing. Ik vertel ook veel over mijn eigen achtergrond, zodat mensen zien dat ik dicht bij hun sta. En zodat ze ook weten dat ik de eigen cultuur en taal zeker waardeer. Meestal is het de grootste uitdaging om te zorgen dat alles wat we uitleggen aan ouders verstaanbaar is, en we er niet te snel van uitgaan dat alles correct wordt begrepen." (Directielid)

6.3 Organisatiecultuur

De organisatiecultuur binnen de school is afhankelijk van zes elementen, die elk op verschillende wijzen kunnen worden ingevuld. In de OCAI-vragenlijst worden de vier archetypen organisatiecultuur gevisualiseerd in vier verschillende situaties. De respondent kiest hieruit het element of een combinatie van elementen die volgens hem/haar van toepassing zijn op de huidige organisatiecultuur. De vragenlijst is opgesteld volgens een vast stramien, dat hier voor de duidelijkheid herhaald wordt.

De eerste mogelijke situatie weerspiegelt de familiecultuur, die wordt gekenmerkt door een interne focus en veel flexibiliteit. De volgende situatie reflecteert de adhocratiecultuur met nog steeds veel flexibiliteit, maar een eerder externe focus. Vernieuwing en creativiteit staan hier centraal. De combinatie van deze twee culturen en hun eigenschappen, vertoont veel gelijkenissen met een inclusieve cultuur. Deze karakteristieken blijken een ideale voedingsbodem voor inclusief onderwijs (Barton, 1997; Corbett, 1999; Carrington, 1999, 2002; Kugelmass, 2006).

De marktcultuur wordt vertegenwoordigd door de derde situatie en heeft een eerder interne focus. De concurrentie is sterk merkbaar in deze situatie. Een interne focus gecombineerd met een sterke controlestructuur, kenmerken de hiërarchiecultuur. Het voornaamste doel is efficiëntie. De voornaamste eigenschappen van deze twee culturen zijn sterk vergelijkbaar met de exclusieve eigenschappen van het onderwijssysteem. De onderwijsmarkt is sterk competitief en gericht op het boeken van resultaten.

Wanneer we louter naar de geaccumuleerde resultaten⁹ van de OCAI-vragenlijst zouden kijken, zien we dat de familiecultuur en adhocratiecultuur samen 80% van de aanwezige organisatiecultuur representeren. De overige 20% wordt belichaamd door de combinatie van de marktcultuur en de hiërarchiecultuur. Deze resultaten verdienen echter enige verduidelijking. Daarom wordt in wat volgt eerst een overzicht gegeven van de tendensen voor elk van de zes elementen, versterkt met citaten uit de interviews. Tenslotte gaan we dieper in op de punten per cultuur en concluderen we wat de organisatiecultuur van een inclusieve school in een selectief onderwijssysteem typeert.

⁹ De resultaten van de OCAI-vragenlijst zijn te vinden in bijlage 5.

6.3.1 Dominante kenmerken

Binnen het eerste element, de dominante kenmerken, is in de school van deze casestudy gemiddeld een score van 36% gegeven aan het familiale karakter van de organisatie. De dynamiek en ondernemingsgeest waren volgens de gemiddelde respondent voor 34% vertegenwoordigd. De resultaatgerichte eigenschap met een competitief karakter, belichaamt ongeveer 21% van de dominante kenmerken van de school. Deze eigenschap wordt voortgebracht door het exclusieve karakter van de onderwijscontext, waarin de school is ingebed. Het minst typerend voor deze school was het strakke, gestructureerde element, dat slechts in mindere mate (9%) vertekend wordt in het organisatiebeeld en voornamelijk wordt ingegeven door de regelgeving waaraan de school onderhevig is, met betrekking tot het organiseren van onderwijs. Om een duidelijker beeld te schetsen, wordt geciteerd uit gesprekken met verschillende respondenten:

"Ik heb het gevoel van dat wij in alles wat er gaande is medespeler zijn en dat wij nooit van de kantlijn toekijken. Er zijn hier altijd heel actieve mensen bezig en ik denk dat wij buiten de school ook zo gekend zijn. Ik merk dat op vergaderingen, ze kennen ons met namen of hebben ooit een PowerPoint gezien van ons, of ze hebben ons aan het woord gehoord. [...] Er is hier constant beweging en vernieuwing, dat komt ook door de goede zelfevaluatie. Vroeger was eens school een interne aangelegenheid en iedereen deed zijn ding en wij probeerde het als school goed te doen. Maar nu functioneert je niet alleen als school maar nu heb je ook relaties met de buitenwereld, ik denk bijvoorbeeld aan ouders en bedrijven waar de link telkens word gelegd aan onze richtingen, sprekers die we naar hier halen bedrijfsbezoeken, eindwerken waar we bedrijven in betrekken. We zijn nooit klaar en proberen telkens nieuwe oplossingen te vinden voor uitdagingen die zich stellen, bijvoorbeeld met de zomerklas." (Leerkracht)

"Het is een vriendschappelijke sfeer voor een stuk, maar toch heel professioneel ingevuld hierop school vind ik. Iedereen zit op dezelfde lijn en is doordrongen van de missie van de school. Iedereen hier heeft geleerd om de diversiteit onder de leerlingen als een positief gegeven te zien." (Leerkracht)

"Heel zijn een heel dynamische school, we zijn constant in beweging, omdat we ook aan zelfevaluatie doen. Het eenheidsgevoel is ook aanwezig, om mekaar te steunen. [...] Ieder heeft zijn eigen problemen onder de meer dan 200 personeelsleden, om daar een steun voor zijn vind ik een uitdaging." (Directielid)

"We hebben onze infopanelen die voor de school geposteerd zijn. En ook op de speelplaats tussen haakjes. Daar heb ik vorig jaar een aantal, ik mag dat geen slogans noemen, maar een aantal kernzinnen, kernboodschappen op laten aanbrengen die duidelijk zouden moeten maken waarvoor wij staan. Nu moet ik even uit het hoofd spreken, maar innovatief vermogen is daarbij, kwaliteitsvol onderwijs, participatief, succes in hoger onderwijs, succes op de arbeidsmarkt voor de richtingen die daarop gericht zijn. Het is niet zo geformuleerd, maar het zijn wel de kernboodschappen die erop staan. Dat komt overeen met wie wij zijn als school, voornamelijk vernieuwingsgezindheid en de betrokkenheid van elk lid van de organisatie maken ons tot wat we zijn. " (Directielid)

"Het basisgegeven hier is 'dit is ons leerlingenpubliek waarmee wij de regio weerspiegelen'. Als er hier mensen zouden zijn die deze samenstelling van leerlingenpubliek niet zouden willen, betekent dat heel concreet dat deze school niet meer zou bestaan. En daar hangen natuurlijk heel wat andere bespiegelingen aan vast. Maar mensen weten dat. En we bekijken dat ondertussen positief. Het zijn uitdagingen, kinderen, die ons gegeven zijn en waarmee we het moeten doen en waar wij ook uiteindelijk op gecontroleerd zullen worden, door de doorlichting, op hoeveel resultaat wij daarmee bereikt hebben. En dus is inclusief onderwijs een 'must'." (Personeelslid met een ondersteunende functie)

Hieruit kunnen we besluiten dat de school zowel kenmerken van een strak en competitief systeem als van een familiale en dynamische organisatie bezit. Om het geheel succesvol te maken zoekt de schoolorganisatie een compromis tussen een strenge onderwijscultuur en een zorgzame integratiecultuur. De bestaande formele processen worden in rigiditeit afgezwakt door er een dynamisch en vernieuwingsgezind karakter aan te geven. Resultaten zijn niet het middel tot, maar het doel van succes binnen de school. Door de sterk doorgedreven zorg voor het menselijke karakter van de school moedigt men ieder lid van de organisatie aan om naar bestvermogen te presteren, wat resulteert in een stimulerend en succesvol geheel.

6.3.2 De leiding van de organisatie

De manier waarop de directie leiding geeft, kan worden gespecificeerd als stimulerend en ondersteunend (46%) alsook vernieuwingsgezind en risicobereid (31%). In mindere mate is het aspect van resultaatgerichtheid (4%) en organiserend gedrag (19%) vertegenwoordigd in de leiding van de organisatie, hoewel deze attitudes door de onderwijscontext worden gestimuleerd. Ook dit element kan met citaten uit de interviews aangetoond worden:

"De directie hier zit duidelijk op één lijn, daar kan je terecht met je vragen en opmerkingen en er wordt ook altijd iets met opmerkingen gedaan. Wij vergaderen één keer per week en het zijn vrij zware vergaderingen op maandagnamiddag. Ik zit daarnaast ook in onze verruimde pedagogisch cel, dat is een ruimer treffen. Verruimde pedagogische cel is één keer per maand, dat wil zeggen dat de drie overblijvende weken gewone pedagogische cel is waarin alleen directie zit. En 1 keer per week vergadert de directie over specifieke agendapunten die ze aanbrengen. Elke dinsdag is er een vergadering zowel hier als op de ander campus over leerlingenbegeleiding waarin de directie met iemand van het CLB en de mensen van het leerlingenbegeleidingsteam vergaderen, dus het zit heel goed in elkaar. Men probeert zoveel mogelijk iedereen erbij te betrekken." (leerkracht)

"Het directieteam komt 1 keer per week samen, wij zijn 3 onderdelen in deze school, wij zijn een middenschool, een TSO-BSO school en we zijn een ASO. Elke directeur van dat onderdeel heeft ook een coördinatieraad. Dat zijn 3, 4 soms meer leerkrachten, die het middenkader vormen, waar samen aan besluitvorming wordt gedaan. Overkoepelend is er ook een pedagogische cel, die het zuiver pedagogisch deel van de hele school bewaakt, en daarnaast is er dan ook die directieraad, die meer dan alleen het pedagogische bekijkt. Wat betreft inspraak, dat proberen wij te organiseren op verschillende manieren. Ad hoc worden er ook werkgroepen opgericht rond bepaalde thema's. Ik gebruik hiervoor ook mijn personeelsvergaderingen, dit is niet altijd zo, maar bij mij wel. Op die manier probeer ik een fascilliterend leidersfiguur te zijn die luistert naar de noden en zorgen van zijn mensen." (Directielid)

"Ons multicultureel publiek is een gegeven en dat is langzamerhand gegroeid, dat moet ik eerlijk toegeven, dat naarmate in sommige richtingen en/of klassen de leerlingen van allochtone afkomst de meerderheid vormen, dat je wel voelt dat je leerkrachten met

meer uitdagingen geconfronteerd worden dan ervoor. En dat het arsenaal van instrumenten dat ze hebben, of gebruikten, om dat allemaal goed te kanaliseren, niet altijd meer voldoet. [...] Ook de ervaren leerkracht komt nu vaker in de problemen, van 'oei, het werkt niet meer zoals ik dacht dat het vroeger wel allemaal werkte', die hebben meer ondersteuning nodig en daar moeten wij als directie zeker voor zorgen dat we die bijstand verlenen." (Directielid)

"Het multicultureel karakter van de school is zekere niet voor iedereen altijd even makkelijk. Maar dan zijn er de directie en coördinatoren, die moeten ervoor zorgen dat leerkrachten die het moeilijk hebben, dat die er telkens worden op gewezen en erover worden aangesproken en deze leerkrachten duidelijk maken dat de maatschappij en de populatie van de leerlingen veranderd, leerkrachten moeten mee veranderen. [...] Als we voelen dat er wrevel is, mogen we dit niet wegschuiven, er moet openheid zijn. Leerkrachten die er moeite mee hebben moeten ook de kans krijgen om dit te zeggen. Alle leerkrachten worden gesteund door de directie, de deur staat altijd open voor vragen en bekommernissen. Het geheime ingrediënt dat dit allemaal slaagt, is openheid en het voordeel in ons GOK-team is dat wij van de directie steeds alle ideeën mogen uitvoeren. We mogen steeds nieuwe dingen uitproberen. [...] De deur van de directie staat altijd open voor zowel leerlingen als leerkrachten. Op een bepaalde manier is alles hier strak geleid, ik bedoel daarmee dat onze directie wel altijd goed weet waar iedereen mee bezig is. Er zijn ook informele momenten in de leerkrachtenkamer, klasbezoeken, lesbezoeken. De schooldirectie is betrokken bij extra inspanningen die leerkrachten doen en dit wordt ook echt geapprecieerd. De directie stelt zich eerder als mentor op. In andere scholen besturen de directie dikwijls de school. We hebben ook geleerd uit ervaring, dat alles van onderaan moet groeien je niet alles van bovenop kan opleggen. Je moet er dikwijls verschillende schooljaren over doen om bepaalde dingen te kunnen bereiken." (Personeelslid met een coördinerende functie)

Om de inclusieve missie te doen slagen, en een sterke betrokkenheid bij ieder lid van de organisatie te creëren, moet de leiding van de organisatie enigszins anders worden opgevat dan in een sterk resultaatgerichte, exclusieve organisatie. De schoolleiding vindt een evenwicht tussen het coördinerend leiden en het algemeen ondersteunende karakter van een mentor. Ze geeft iedereen de mogelijkheid om vernieuwende ideeën aan te brengen en staat open voor het nemen van berekende risico's in het kader van haar inclusieve missie.

6.3.3 Het bindmiddel van de organisatie

Hetgeen het schoolteam samenhoudt blijkt vooral betrokkenheid en onderling vertrouwen te zijn (52%). Ook sterk merkbaar is het gemeenschappelijke kenmerk van innovatie en ondernemerszin bij alle personeelsleden van de school (33%). De invloed van de prestatiedrang (6%) en de formele gerichtheid (9%) zijn veel geringer aanwezig als bindmiddel. Men hecht voornamelijk veel belang aan de betrokkenheid en het engagement van elk lid van de school, iedereen staat achter de missie 'kwalitatief onderwijs verstrekken aan elk kind'. Dit creëert een gemeenschappelijke grond en een sterk samenhorigheidsgevoel. Ook bij dit kenmerk worden enkele citaten ter illustratie vermeld:

"Betrokkenheid proberen we te creëren bij innovatie. Iedereen heeft het gevoel dat we goed zijn, beter zijn dan de anderen, we willen vooruit, dat gevoel hebben de leerkrachten ook. Soms zeggen ze wel van we moeten niet bij alles voorop lopen. Maar ze zijn ook wel fier op hun school. Het draait om het vertrouwen, dat blijft. De betrokkenheid, onze school, onze klassenraden, onze leerlingen. Wat de middenschool betreft zijn de leerkrachten heel bezorgd om de leerlingen. Dat is heel positief. Leerkrachten moeten zich kunnen ontwikkelen in wat ze goed zijn. Participatie is ook voornaam. De betrokkenheid van het personeel en de zorg voor onze mensen."
(Directielid)

"Iedere leerkracht draagt die visie van multicultureel even sterk en is ook heel erg betrokken bij allerlei zaken. Heikele punten die zich individueel voordoen die worden gemeld bij de directie. Afhankelijk van het gemelde probleem wordt dat doorgegeven aan mensen die zich daar specifiek mee bezig kunnen houden is dat iets dat voor de hele school belangrijk is dan zal de directie dat aanhoren en op het directieteam brengen. Maar we zijn er ook door het feit dat we al jaren met zoveel percentage allochtonen zitten is dat ons beleid waar wij aan het werken zijn en waar de hele school aan mee moet werken en dan kan er niet geduld worden dat er mensen zijn die zeggen van ik trek er mij niks van aan. Want dat is iemand die hier als leerkracht niet gewenst is en zal hier niet kunnen blijven lesgeven, als iemand zich daar zo radicaal tegen verzet. Maar ik ben er echt van overtuigd dat wij hier allemaal geloven in de goede werking van onze school. Betrokkenheid is hier zeer belangrijk. Iedereen moet loyaal zijn en zich betrokken voelen, met eenzaten kunnen we hier niets doen. We zijn in de regio gekend dat we op kop lopen

en nieuwigheden doen. We hebben een visie uitgeschreven en we proberen dat allemaal zo goed mogelijk te laten volgen." (leerkracht)

"Heel veel activiteiten worden hier ondernomen, zoals de 3-landenbeurs. Ouders koken dan gerechten van verschillende landen. Er zijn ook leerlingen, en een beperkt aantal leerkrachten betrokken bij de organisatie hiervan. Tijdens de beurs zijn er ook heel veel leerkrachten aanwezig, en dan merk je dat er veel respect is voor verschillende culturen en gebruiken. Die betrokkenheid is wel eigen aan de school en haar personeel. De school slaagt er goed in om de visie die ze willen nastreven door te trekken naar iedereen en ik ondervind ook dat iedereen achter de missie staat uit overtuiging." (Personeelslid met een coördinerende functie)

"We hebben in de school heel wat werkgroepen waarbij men zich als leerkracht kan aansluiten, zoals bijvoorbeeld de werkgroep rond Nederlands praten op school of de werkgroep rond het organiseren van cultuurmomenten. [...] Leerkrachten kiezen vrij bij welke werkgroep ze aansluiten, maar er wordt wel op gerekend dat je jezelf ergens in engageert, dat is nu eenmaal de spirit van deze school. Anders zou het ook niet blijven werken allemaal, want er wordt ook veel tijd buiten de schooluren in gestoken." (Leerkracht)

Uit deze citaten valt op te merken dat het bindmiddel tussen de verschillende leden van de schoolorganisatie niet zo sterk wordt gekenmerkt door het volgen van regels en procedures of door de resultaatgerichtheid waarop het onderwijssysteem de nadruk legt. Wel zorgt de betrokkenheid bij de missie van de school voor een binding van de leden van de organisatie. Deze missie, 'kwalitatief onderwijs voor ieder kind', kan rekenen op een sterke loyaliteit, hetgeen een basisvereiste is voor het slagen ervan.

6.3.4 Strategische accenten

Wat de strategische accenten van de school betreft, vindt men een goede balans tussen benadrukken van de menselijke ontwikkeling (52%) en het uitproberen van nieuwe dingen (37%). Het overwinnen in de markt, zoals dat door de onderwijscontext wordt ingegeven, blijft vertegenwoordigd, evenals de efficiëntie en beheersbaarheid, maar minder sterk (samen bepalen deze elementen 11% van de strategische accenten binnen de school). Door deze laatste twee aspecten blijft de inclusieve school in overeenstemming met de exclusieve onderwijscontext. De invulling van dit kenmerk wordt aangetoond door enkele citaten:

"De strategie van de school is openheid" (Personeelslid met een ondersteunende functie)

"Ik heb het gevoel van dat wij in alles wat er gaande is medespeler zijn en dat wij nooit van de kantlijn toekijken. Er zijn hier altijd heel actieve mensen bezig en ik denk dat wij buiten de school ook zo gekend zijn. [...] Er is hier constant beweging en vernieuwing, dat komt ook door de goede zelfevaluatie. [...] We zijn nooit klaar en proberen telkens nieuwe oplossingen te vinden voor uitdagingen die zich stellen, bijvoorbeeld met de zomerklas." (Leerkracht)

"We trekken een heel breed publiek aan, zowel heel erg sterke leerlingen als de modale leerlingen. We zijn geëvolueerd tot een vrij brede school, ieder kind is hier welkom, ook kinderen met leerproblemen, dyslectie, dyscalculie, autistische kinderen. Er komen er hoe langer hoe meer omdat er een heel goede studiebegeleiding is. Zo zijn we een beetje slachtoffer van ons eigen succes." (Directielid)

"Als je weet dat we sowieso intensief aan GOK-beleid bezig zijn waar het de bedoeling is dat elke leerling die instroomt op zijn juiste plek terecht komt en dat die begeleid wordt. Dat geldt voor iedereen maar als je weet dat we met 70% allochtone leerlingen in de handelsschool zitten dan weet je dat wij die acties vooral voor die allochtone leerlingen nodig hebben. We staan open voor iedere leerling, ook de allochtone en we maken daar een positief gegeven van. Ik geloof in de werking van onze school. We proberen ook veel nieuwe dingen uit. Wat goed is moet bewaard blijven maar we staan open voor vernieuwingen. Er moet groei zitten in onze school." (Leerkracht)

"Ik denk dat wij bekend staan als een kwaliteitsvolle school, dat men dat bekijkt als een school met niveau, en dat heeft te maken met tradities vooral hier op de campus. Ik ben hier zelf oud-leerling, dus ik weet hoe mensen het er vroeger van afbrachten, het is een school waar het moeilijk is, maar waar onderwijs op niveau wordt gegeven en waar de afgestudeerden het ver brengen. [...] Ik denk dat we ook leerlinggericht zijn. Dat is ook iets wat ik zelf vind en wat ik ook bij mensen terughoor, dat wij goed bezig zijn met leerlingenbegeleiding. Alles kan beter en we hebben zeker nog niet bereikt wat we willen bereiken maar ik denk dat we leerlinggericht zijn, de leerling staat centraal. Dat zegt elke school wel en ik zeg niet dat we dat beter doen, ik zeg dat we dat anders doen. Kwaliteitsvol, leerlinggericht, open. Ik denk ook dat leerlingen hier kansen krijgen, dat ze hun talenten kunnen ontplooien, zoals men dat zo mooi zegt, maar dat ze dat op verschillende terreinen kunnen. Ja en visie, ik denk dat het ook belangrijk is dat wij een visie hebben op verschillende vlakken, maar ook een algemene visie, wat willen we met de school doen, waar willen we naartoe in de toekomst en dat we daar telkens ook zelf onze zelfevaluatie aan koppelen. We willen vooruitstrevend zijn en open staan voor nieuwe uitdagingen en hiervoor vernieuwende oplossingen bedenken." (Directielid)

Wat de strategische accenten binnen de schoolorganisatie betreft kan worden gesteld dat men een balans zoekt en vindt tussen enerzijds het familiale en vertrouwelijke karakter dat de school en haar missie kenmerkt, en anderzijds het prestatieel en het behoud van stabiliteit en efficiëntie zoals geopperd door het onderwijssysteem. Deze overeenstemming zorgt ervoor dat de inclusieve schoolorganisatie legitimiteit verwerft in een systeem dat exclusiviteit bewerkstelligt.

6.3.5 Succescriteria

Succes wordt in deze school gedefinieerd als het boeken van vooruitgang in de resultaten van alle leerlingen en aldus door het wegwerken van de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen. Dit door middel van het stimuleren van engagement van leerkrachten (48%) en de continue zoektocht naar verbetering en vernieuwing (34%). Men probeert elke leerling op de juiste bank te krijgen (=efficiëntie; 13%) door middel van het aanwenden van nieuwe praktijken. Een positieve leerlingbenadering is belangrijk, net als het werken als team, waarbij ook leerling- en ouderparticipatie wordt aangemoedigd. Concurrerend marktleiderschap maakt slechts een klein deel uit van de succesfactoren van deze school (5%). Enkele citaten uit interviews illustreren dit:

"We willen het team laten evolueren door het gebruik van constante vernieuwingen. Wij zitten als school in een underdogpositie, we moeten er ook voor zorgen dat we instroom blijven krijgen van sterke leerlingen. We moeten concurrentieel sterk staan door kwaliteit te blijven bieden. We doen vooral ons best omdat we zo in elkaar zitten en we dat voor onszelf willen. Ik merk dat ook aan de collega's, dat is gewoon onze missie. De mensen willen dat ook zelf en worden daar zelf ook gelukkig van als het hier goed gaat, met de school en de leerlingen. We willen natuurlijk ook wel efficiënt zijn en willen ook soepel draaien. Maar onze communicatie bijvoorbeeld is heel efficiënt, ook in crisissituaties."
(Directielid)

"De grootste uitdaging in ASO is om de Turkse leerlingen tot boven te krijgen. Er is wel een stijgend aantal leerlingen in de tweede graad. Maar we verliezen veel meer Turkse leerlingen onderweg, in vergelijking met Vlaamse leerlingen. Die gaan naar TSO en dat komt toch wel omwille van hun taal. Ze kunnen vanaf het vierde ongeveer niet meer volgen omdat de vragen wat complexer worden enz. . Meisjes zijn wel ambitieuzer dan jongens. Jongens staan vaak onder druk van de vriendengroep. De ouders kennen vaak te weinig van het onderwijssysteem om de dingen juist te kunnen inschatten. De moeders zijn ambitieus voor hun kinderen maar ze verliezen de greep over hun zonen als ze 16 jaar zijn. We willen natuurlijk met alle leerlingen bereiken dat ze naar bestvermogen presteren, maar bij deze groep allochtone leerlingen is de uitdaging des te groter." (Directielid)

"Ik heb wel het gevoel dat de school erin slaagt om de kloof tussen allochtone en autochtone jongeren te dichten, langzamerhand, maar het kan altijd beter natuurlijk. Er

zijn ook geen grote spanningen tussen deze 2 groepen, er zijn ook wel heel wat activiteiten gericht rond dat multiculturele.” (Personeelslid met een ondersteunende functie)

“Eerst wat betreft het zuivere didactische rendement, dat je met de lessen kan halen. Ik zeg niet dat het altijd zo is dat als een allochtone leerlingengroep de meerderheid vormt in een klas, je dan kwaliteitsverlies hebt. Wat wel vaker gezegd wordt. Maar het is een feit dat als je zuiver objectief gaat kijken, als die meerderheid ondertussen voldoet aan de GOK-indicatoren, en dus tegelijkertijd ook duidelijk een taalachterstand heeft, en veel meer problemen heeft met instructietaal dan anderen, dan is het een logisch gevolg dat je daar didactisch verlies op gaat hebben en dat het langer gaat duren vooraleer je mensen gaat krijgen daar waar je ze wil krijgen. Ten tweede de kloof in zo’n klas tussen de ene groep die wel zeer goed meekan en de andere groep, wordt wat groter. Dus de uitdaging om gedifferentieerd te gaan lesgeven, wordt nog groter. Maar leerkrachten, dat is dan het derde punt, hebben een bepaalde opleiding genoten, waarbij de klasdifferentiatie ook zijn limieten had, die limieten worden nu eigenlijk overschreden. Er moeten nieuwe vormen voor bedacht worden. Die zijn bedacht, dat arsenaal bestaat wel, maar zo iets moet ook ingang vinden bij het personeel, om zich dat terug eigen te maken. En die wisselwerking legt wel enige druk op de leerkrachten. De uitdagingen zijn enerzijds zo groot, en we willen ze wel aanpakken via differentiatie en via individuele trajecten, maar dat vraagt zodanig veel tijd, en we zouden helemaal nieuw materiaal moeten ontwikkelen, maar daar hebben wij de tijd niet meer voor omdat we met al die andere zaken bezig zijn. Die andere zaken zijn vaak, en dat is dan het tweede grote punt, dat er zo een groot aantal spanningen ontstaan in die klas tussen die leerlingen, dan heb je ook vaker ongelukkige leerlingen. En ongelukkige leerlingen betekent vaak minder gemotiveerde leerlingen. Minder succeservaring, dit betekent dat er dan al eens iets durft gebeuren. ‘We hebben er vandaag geen zin in en doen eens moeilijk’, bij wijze van spreken. Ook de leerlingbegeleidingsproblemen duiken dan wat meer op. En zo houdt die vicieuze cirkel zich in stand. Je moet dan werken op de drie niveaus waarop de problemen zich stellen. Eén, in het lesgeven, de praktijk van het lesgeven moet op een manier veranderen, en daarmee bedoel ik de ondersteuning van de leerkrachten, dat je gedifferentieerder kan werken. Mensen moeten hier naar toe kunnen evolueren en de kans krijgen om zich hierin te ontwikkelen zodat ze eigenlijk vanuit de competenties van elke leerling kunnen beginnen te werken. [...] Dat is eigenlijk het tweede punt, wat betreft het ondersteuningsbeleid, het is niet enkel het zorgbeleid maar ook het

leerbegeleidingsbeleid. Als je wil werken aan de competenties van de leerlingen, zul je daar ook de nodige instrumenten voor moeten hebben. Dat gaat veel verder dan wat het vroegere studiebegeleiding was. Het leerlingbegeleiden, het socio-emotionele aspect, is eigenlijk het derde niveau. Niet alleen de leerkrachten verdienen ondersteuning, maar ook de leerlingen, via leerbegeleiding en leerlingbegeleiding.” (Directielid)

“We willen de competenties van de leerling in de verf zetten, de positieve leerlingbenadering, benadrukken waar ze goed in zijn en hier dan ook ten volle in ondersteunen. Het is belangrijk dat ieder kind wordt gestimuleerd en positieve feedback krijgt.” (Leerkracht)

“Leerkrachten moeten zich kunnen ontwikkelen in wat ze goed zijn. Participatie is ook voornaam. De betrokkenheid van het personeel, de zorg voor onze mensen.” (Directielid)

Uit deze passages kan worden geconcludeerd dat de school de juiste balans vindt tussen de succescriteria opgelegd door het exclusieve onderwijssysteem, en de eigen, meer ambitieuze normen voor succes. Toch komt het element meetbaarheid vaak naar voren als een barrière op dit vlak, aangezien het systeem concrete en kwantificeerbare criteria vereist.

6.3.6 Personeelsmanagement

Ook wat betreft het personeelsmanagement is een duidelijk lijn te zien binnen deze school. Teamwerk en participatie (52%), vernieuwingsgezindheid en risicobereidheid (34%) zijn allen begrippen die erg typerend zijn voor deze school. Hoge eisen en prestatiegerichtheid zijn in geringe mate (4%) aanwezig en worden vooral gecreëerd door het onderwijssysteem waarin de school is ingebed. Voorspelbaarheid en stabiliteit vertekenen zich in de school voornamelijk op het gebied van de vaste benoeming (10%). Ook hier vindt de school haar evenwicht tussen wat het onderwijssysteem oplegt voor schoolpersoneel, en haar eigen innovatieve toets. In de interviews kwamen met name de begrippen teamwerk, participatie, vernieuwingsgezindheid en stabiliteit aan bod:

"De school staat voorop en mensen moeten zich engageren en dat blijven doen."
(Leerkracht)

"We moeten als directieteam ook naar onszelf kijken in die zin dat mensen leiden naar betrokkenheid, dat is ook een belangrijk gegeven. [...] Ik denk dat we meer uit mensen krijgen door hun sterke kanten meer naar boven te laten komen, dan heb je het over talentontwikkeling, over ontwikkeling van mensen, het laten leren van mekaar, mensen zich goed laten voelen door dat te kunnen doen." (Directielid)

"De deur staat altijd open voor zowel leerlingen als leerkrachten. [...] De schooldirectie is betrokken bij extra inspanningen die leerkrachten doen en dit wordt ook echt geapprecieerd. De directie stelt zich eerder als mentor op. In andere scholen besturen de directie dikwijls de school. We hebben ook geleerd uit ervaring, dat alles van onderaan moet groeien, je kan niet alles van bovenop opleggen. Je moet er dikwijls verschillende schooljaren over doen om bepaalde dingen te kunnen bereiken. Je moet iedereen het gevoel geven dat ze betrokken partij zijn." (Personeelslid met een coördinerende functie)

"Het sterke punt vanuit teams denken, betekent soms ook dat je naar resultaten toe, misschien wel wat meer tijd nodig hebt, omdat de deadlines vaak mee bepaald worden door het team. In een organisatie die competitiever is, is die meetbaarheid, dat hardere aspect, meer aanwezig en zal op korte termijn sneller resultaat boeken, maar op lange termijn pedagogisch verlies leiden, en verlies van mensen ook. En dan ben je op lange termijn niet goed bezig." (Directielid)

Ook voor wat het personeelsmanagement betreft kan gesteld worden dat een afweging gemaakt wordt tussen de strenge eisen van het onderwijssysteem en de vertrouwelijke aanpak, vereist in een inclusieve omgeving. Stabiliteit is natuurlijk een belangrijk gegeven en wordt door het onderwijssysteem voorzien in de vorm van vaste benoemingen. Minstens even cruciaal is het creëren van betrokkenheid van het personeel bij de organisatiemissie. Alleen zo wordt een optimale kans op slagen van deze missie gegeven. Dit kenmerk wordt voornamelijk weerspiegelt door het vertrouwen dat deze onderwijsorganisatie stelt in haar medewerkers.

6.3.7 De vier typen organisatiecultuur

Nu een antwoord werd geformuleerd op elk van de zes deelvragen, rest nog het beoordelen van het juiste type organisatiecultuur voor deze school. Hierbij kan geconcludeerd worden dat de school een goed evenwicht vindt tussen enerzijds de familie- en adhocratiecultuur, die een zorgcultuur mogelijk maken, en anderzijds de markt- en hiërarchiecultuur, die door de exclusieve onderwijscontext worden uitgedragen. Dit evenwicht is dus noodzakelijk om het voortbestaan van de school in deze onderwijscontext te garanderen.

Er kan dus gesteld worden dat de organisatiecultuur getypeerd wordt door een combinatie van een familiaal karakter (hier voor 47.60% aanwezig) met een voornamelijk externe focus (voor 33.96% vertegenwoordigt) en een efficiënte, kwaliteitsvolle omkadering (de hiërarchiecultuur maakt 11.25% van de totale organisatiecultuur uit), ingebed in een omgeving die markeigenschappen vertoont (7.19%).

HOOFDSTUK 7: CONCLUSIE

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

“Hoe managen scholen uit het secundair onderwijs de contradictie tussen de zorgeisende integratieschoolcultuur en de strenge, selectieve Vlaamse schoolcultuur?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, werd een literatuurstudie uitgevoerd in de eerste fase van dit onderzoek. Daarna werd een theoretisch kader voor de dataverzameling en -analyse opgezet. Deze data werden verkregen uit empirisch onderzoek in de vorm van een single case studie in een Vlaamse inclusieve school. De inclusieve missie van de school bleek succesvol, wat haar tot een extreme case maakte.

Uit deze empirische studie kan een theoretische les getrokken worden in verband met de rol van de cultuurbalans binnen de verschillende kenmerken van organisatiecultuur, in een inclusieve school. Ook kan deze studie dienen als beleidsaanbeveling voor het invullen van de schoolcultuur, met het slagen in de inclusieve missie als doel.

In de bestaande literatuur betreffende de prestatiekloof tussen allochtone en autochtone leerlingen wordt vaak het inclusief onderwijs als oplossing aangereikt. Door middel van diverse empirische studies wordt aangetoond hoe dit inclusief onderwijs kan worden geïmplementeerd (Ballard, 1995; Barton, 1997; Carrington S. , 1999). Ook komt hierin het belang van de schoolcultuur naar voren. Maar slechts zelden werd het verband tussen schoolcultuur en het implementeren van inclusief onderwijs aangehaald. Deze samenhang bewijst terdege haar nut in een situatie waar het onderwijssysteem een exclusieve omgeving creëert en zo het verwezenlijken van een inclusieve school sterk belemmert.

Met de organisatiecultuur als lens voor het onderzoek, werd nagegaan wat deze succesvolle inclusieve school kenmerkt. De schoolorganisatie zocht de combinatie van de exclusieve context waarin ze is ingebed, met haar inclusieve missie. Die balans wordt er gefaciliteerd door aanpassingen aan de schoolcultuur, om een optimale basis voor inclusief onderwijs te creëren. De invulling van de verschillende kenmerken van organisatiecultuur werd in de onderzoeksresultaten weergegeven. Opvallend hierbij is dat de school haar eigenheid als onderwijsorganisatie ten opzichte van het exclusieve

systeem niet verloochend. Steeds is een noodzakelijke proportie van deze exclusiviteit vertegenwoordigd. Toch neigt de school in haar balans steeds meer naar het familiale adhocatiekarakter, waarin vernieuwing, openheid en participatie centraal staan. Anders dan in de meeste inclusieve scholen behoudt deze school enkele belangrijke formele kenmerken, waardoor ze legitimiteit van de onderwijscontext en van haar omgeving verwerft. Op deze manier verzekert de school ook de instroom van sterke leerlingen en valt de dreiging tot het evolueren naar een concentratieschool grotendeels weg. De uitkomst, een sterk verkleinde kloof tussen allochtone en autochtone leerlingen, verzekert deze continuïteit.

De beleidsaanbevelingen voor deze onderwijsorganisatie beperken zich tot een advies voor betere communicatie. Dit element werd door de meerderheid van de respondenten aangehaald als een broos punt in de organisatie, dat nog voor verbetering vatbaar is. Dit aspect is voornamelijk te wijten aan het praktische luik van de twee campussen, waarmee de school momenteel te maken heeft. De leiding van de organisatie besliste eerder al omwille van deze en tal van andere redenen, over te gaan naar één campus, hetgeen in de nabije toekomst zal worden gerealiseerd. Ongetwijfeld zal het communicatie-euvel dan al voor een groot deel verholpen zijn.

Voor het overige kan worden geconcludeerd dat de school in een positieve evolutie zit, mede dankzij haar vernieuwingsgezindheid en de sterke toegewijdsheid aan de inclusieve missie. Het succes van de organisatie als geheel staat of valt met de betrokkenheid van het personeel, wat hier een grote troef is en zeker gestimuleerd moet blijven door de leiding van de school. In deze context zijn er geen vanzelfsprekendheden, men blijft best constant in beweging, hetgeen een dynamische school creëert die snel kan reageren op veranderingen. Of om af te sluiten met de woorden van een geïnterviewde leerkracht:

"Stilstaan is achteruit gaan. We groeien door altijd bezig te blijven en onszelf steeds in vraag te stellen."

LIJST VAN DE GERAADPLEEGDE WERKEN

- Adnett, N., Bougheas, S., & Davies, P. (2002, Augustus 4). Market-based reforms of public schooling: some unpleasant dynamics. *Economics of Education Review* , 21, pp. 323-330.
- Aveling, N. (2007). Anti-racism in schools: A question of leadership? *Discourse: studies in the cultural politics of education* , 28 (1), 69-85.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. *Towards inclusive schools* .
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal* , 21 (3), 157-161.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education* , 231-241.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: the multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education* , 23 (2), 179-191.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: changing prospects in western society*. New York: Wiley-Interscience.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different schoolculture. *International journal of inclusive education* , 3, 257-268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International journal of inclusive education* , 6 (1), 1-16.
- Causa, O., & Johansson, A. (2009, juli 7). *Intergenerational social mobility*. Opgeroepen op oktober 9, 2010, van Website van OECD: www.oecd.org
- Causton, J., & Theoharis, G. (2009). Creating inclusive schools for all students. *The school administrator* , 24-31.

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International journal of inclusive education* , 3, 53-61.

Dahrendorf, R. (1968). On the origin of inequality among men. *Essays in the theory of society* , 151-178.

De Rynck, P., & Vassart, C. (2007). *Slaagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs. Betrokkenen aan het woord*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

de Vries, S., & van de Ven, C. (2005). *Wat is diversiteitsmanagement*. Opgeroepen op december 27, 2010, van Diversity at work: http://www.diversityatwork.net/NL/Docs/Wat_is_Diversiteitsmanagement.pdf

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. Jossey-Bass Publishers.

Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2011). *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs, schooljaar 2009-2010*. Brussel.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review* , 14 (4), 532-550.

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of management journal* , 50 (1), 25-32.

Entorf, H., & Lauk, M. (2006). *Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison*. Opgeroepen op oktober 09, 2010, van Website van Institute for the study of labor: www.iza.org

Eurydicerapport. (2010, juli 15). Opgeroepen op september 22, 2010, van www.ond.vlaanderen.be/publicaties

George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human relations* , 53 (8), 1027-1055.

Glorieux, I., Duquet, N., & Laurijssen, I. (2007). *Wit krijgt schrijft beter: schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.

Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009, April). De ongelijke weg door het onderwijs. (L. Vanderleyden, M. Callens, & J. Noppe, Red.) *De sociale staat van Vlaanderen 2009* , pp. 33-67.

Hanushek, E., & Wößmann, L. (2006). Does early tracking affect educational inequality and performance? *Economic journal* , 116, 63-76.

Hemelrijk, W. (2007). *People management*. Zaltbommel: Thema.

Het Rekenhof. (2008). *Verslag over gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs*. Brussel.

Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Random House.

Jacobs, D. (2009). *De sociale lift blijft steken*. Opgeroepen op oktober 10, 2010, van Koning Boudewijnstichting: www.kbs-frb.be

Jacobs, D. (2009). *De sociale lift blijft steken*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie*. Opgeroepen op Oktober 2, 2010, van Website van de Koning Boudewijnstichting: www.kbs-frb.be

Kugelmass, J. W. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers college press.

Levräu, F. (2009). *Het janusgezicht van het onderwijs. Een literatuurstudie over het onderwijs in een interculturele samenleving*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.

Mc Kenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity Traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly* , 40 (5), 601-632.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R., & Lewis, D. (1988). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research papers in education* , 3-26.

Netto. (2010, februari 25). Hoe langer u studeert, hoe rijker uw kinderen. *De Tijd* .

Nicaise, I. (2008, maart 4). De sociale ongelijkheid achter de kampeertoestanden. *Knack*

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

- Notten, T. (2009). Zorgen om het onderwijs: tussen uitval en integratie. *Journal of social intervention* , 18 (2), 99-109.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. In *Journal of Educational Administration* (42 ed., pp. 375-400).
- PISA. (2009, december). Opgeroepen op oktober 5, 2010, van OECD: www.oecd.org/dataoecd
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal* , 49 (3), 433-458.
- Rooth, D. O., & Ekberg, J. (2003). Unemployment and earnings for second generation immigrants in Sweden. Ethnic background and parent composition. *Journal of Population Economics* , 16 (4), pp. 787-814.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools* , 5, 3-17.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Canada: Springer.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4e editie ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- School Exclusiveness. (1911, Maart 29). *Poverty Bay Herald* , p. 8.
- Shah, S. J. (2006). Leading Multiethnic Schools: a new understanding of muslim youth identity. *Educational Management, Administration and Leadership* , 34 (2), 215-237.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly* , 40 (1), 109-132.
- Sierens, S., Van Houtte, M., & Loobuyck, P. (2006). *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press.

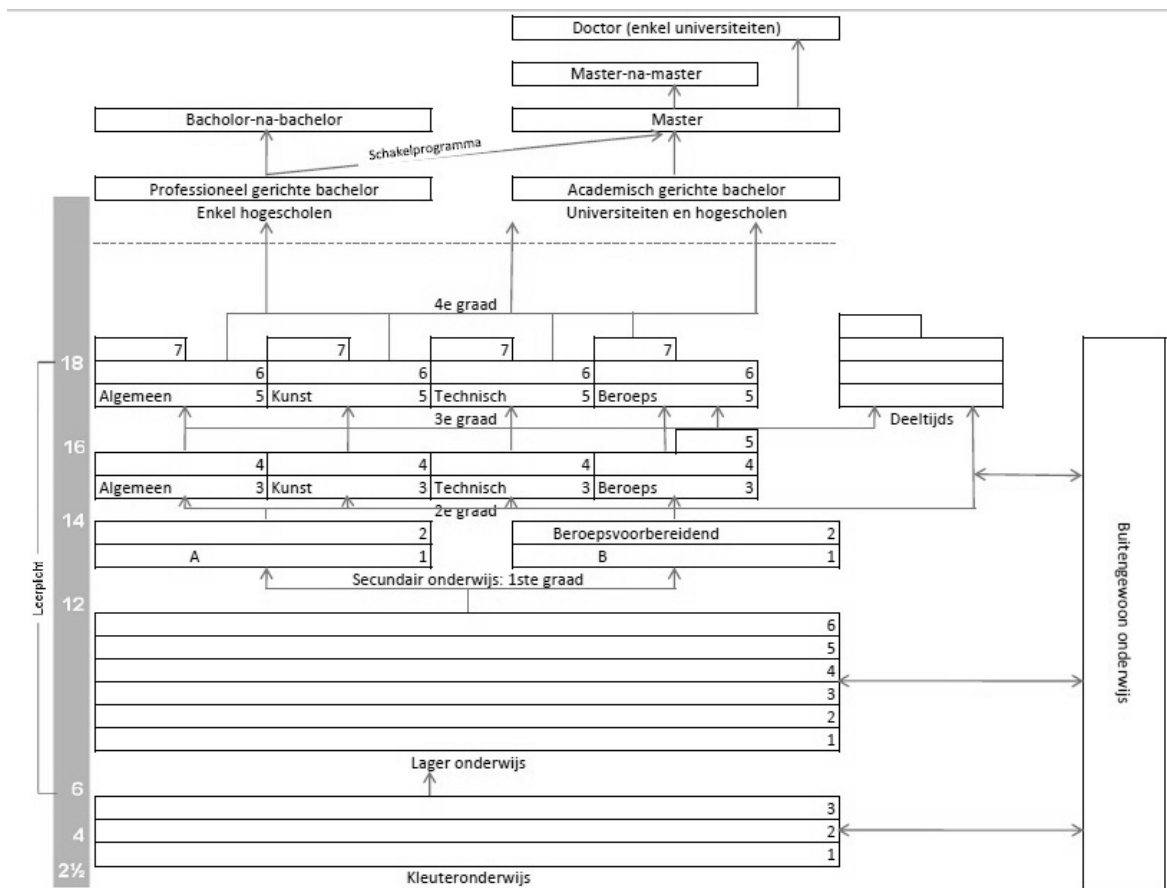
- Stevens, L. (2004). *Anders denken en doen. Allochtone leerlingen en hun leraren*. Antwerpen: Garant.
- Stokman, A. (2005/2006). Samen werken aan een gezonde schoolcultuur. *Jeugd in school en wereld*, 90 (4), 29-31.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Tielemans, J. (2010). *Onderwijs in Vlaanderen: Structuur, organisatie, wetgeving*. Antwerpen: Garant.
- Timmerman, C., Hermans, P., & Hoornaert, J. (2002). *Allochtone jongeren in het onderwijs: een multidisciplinair perspectief*. Leuven: Garant.
- van den Berg, P. T., & Wilderom, C. P. (2004). Defining, measuring and comparing organisational cultures. *Applied psychology: an international review*, 53 (4), 570-582.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Van Houtte, M. (2005). De school: structuur, cultuur en leiderschap. In V. Onderwijsraad, *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen: een verkenning* (pp. 101-118). Antwerpen: Garant.
- Van Petegem, P., & Imbrecht, I. (2010). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs: onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Plantyn.
- Vink, A. (2010). *Witte zwanen, zwarte zwanen. De mythe van de zwarte school*. Amsterdam: Meulenhof.
- Wunderley, L. J., Reddy, W. B., & Dember, W. M. (1998). Optimism and Pessimism in Business Leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (9), 751-760.
- Yin, R. (2002). *Case study research: Design and methods* (3 ed.). Sage Publications.

BIJLAGE 1: ORGANISATIE VAN HET VLAAMS ONDERWIJS

Inrichtende macht / schoolbestuur	GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap: drie bestuursniveaus	Provincieraden: Bestendige Deputatie	Gemeenteraden: College van Burgemeester en schepenen	Een ander publiekrechtelijk rechtspersoon	Natuurlijke perso(o)n(en)	Privaatrechtelijke rechtspersoon
	Officieel onderwijs				Vrij onderwijs	
Onderwijsnet	GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap: officiële scholen georganiseerd door de Gemeenschap	Officiële scholen georganiseerd door provincies, gemeenten of andere publiekrechtelijke persoon			Vrije scholen georganiseerd door één of meer natuurlijke personen of privaatrechtelijke rechtspersonen	
Financiering of subsidiëring	Rechtstreeks gefinancierd	Gesubsidieerd onderwijs				
		Officieel gesubsidieerd onderwijs			Vrij gesubsidieerd onderwijs	
Ideologisch karakter	Niet-confessioneel	Niet-confessioneel			Confessioneel / niet-confessioneel	
Representatieve vereniging	Het GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap	POV	OVSG	Katholiek: VSKO, ARKO Protestant: IPCO, OKO, FOPEM, VOOP		

Figuur 7: Organisatie van het onderwijslandschap Vlaanderen

BIJLAGE 2: STRUCTUUR VAN HET VLAAMS ONDERWIJS



Figuur 8: Structuur van het Vlaams onderwijs

BIJLAGE 3: INTERVIEWLEIDRAAD

Omschrijving van het onderzoek

Dit onderzoek gaat over de organisatie van scholen die inspanningen doen om het watervaleffect bij studenten uit etnische minderheden te beperken. Met dit watervaleffect bedoelen we de terugval in het aantal leerlingen uit deze minderheidsgroepen, die starten in het eerste jaar ASO en hun secundair onderwijs ook succesvol beëindigen in het zesde jaar ASO. We voeren een gevalstudie uit in deze school, omdat ze inspanningen doet om te voorkomen dat studenten met een andere etnische afkomst afhaken in het ASO. Het doel van dit onderzoek is:

- 1) nagaan wat een succesvolle inclusieve school typeert;
- 2) het type organisatiecultuur dat op de school van toepassing is, vaststellen.

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 werkt u hier? *Kan u kort uw loopbaan binnen deze school schetsen? Waarom heeft u voor deze school gekozen?*
- 3) Kan u iets vertellen rond de inhoud van uw functie? *Wat zijn uw hoofdtaken?*

4) Welke zijn uw verdere ambities binnen deze school? *Wat motiveert u hiertoe?*

Algemene omschrijving van de school

5) 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?*

6) Hoe zou u deze buurt omschrijven?

7) 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 ondernemen)*

8) Kan u het personeel dat in deze school werkt kort beschrijven? *Leeftijd, etnische afkomst.*

9) Hoe gaat de school volgens u om met spanningen en conflicten? *Kan u een concreet voorbeeld geven?*

10) Hoe gebeurt de organisatie binnen de school? *De besluitvorming? Hoe verlopen vergaderingen? Zijn er uitgesproken meningen bij directieleden of leerkrachten?*

11) Hoe verloopt het contact met de ouders?

Diversiteit

12) 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?*

13) Speelt culturele diversiteit een rol in de relaties tussen leerlingen in de school? *In welke zin? Kan u voorbeelden geven?*

14) Hoe staan de leerkrachten tegenover culturele diversiteit? *Waarom? Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan?*

Diversiteitsmanagement

- 15) Is er volgens u sprake van een watervaleffect bij allochtone leerlingen? Dit is het fenomeen waarbij leerlingen in het secundair onderwijs eerst kiezen voor de moeilijkste onderwijsvorm of studierichting en na (herhaald) falen, gradueel 'afdalen' naar een makkelijker onderwijsvorm. M.a.w. leerlingen starten in 1 A, maar kunnen niet succesvol eindigen in 6 ASO.
- 16) Wat doet de school in verband met culturele diversiteit? *Welke kansen of beperkingen ondervindt de school? (Vanuit de Vlaamse overheid, de ouders, het CLB of andere externe actoren)*
- 17) Welke spanningen ondervindt de school bij het implementeren van ondersteunende initiatieven voor allochtone studenten?
- 18) Hoe worden de schoolresultaten van de leerlingen opgevolgd? *Wordt er een onderscheid gemaakt bij de evaluatie van leerlingen met verschillende afkomst? Hoe?*
- 19) 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?*
- 20) 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? Denkt u dat zulke initiatieven effectief een oplossing kunnen zijn voor het basisprobleem?*
- 21) Hoe evalueert u de eigen aanpak van de school rond gelijke kansen? *Wat zijn de sterkste punten? Wat kan beter?*
- 22) Is er in het kader van dit onderzoek nog iets relevants dat u zou willen toevoegen?

BIJLAGE 4: OCAI-VRAGENLIJST

Vraag 1: Dominante kenmerken - Nu

De organisatie heeft een zeer persoonlijk karakter. Ze heeft veel weg van een grote familie. De mensen lijken veel met elkaar gemeen te hebben.

De organisatie is zeer dynamisch en er heerst een echte ondernemingsgeest. De mensen zijn bereid hun nek uit te steken en risico's te nemen.

De organisatie is sterk resultaatgericht. Het werk af zien te krijgen is de grootste zorg. De mensen zijn erg competitief en gericht op het boeken van resultaten.

De organisatie is strak geleid en gestructureerd. Formele processen bepalen in het algemeen wat de mensen doen.

Vraag 2: De leiding van de organisatie - Nu

De leiding van de organisatie gedraagt zich in het algemeen als mentor, faciliteert en stimuleert.

De leiding van de organisatie spreidt in het algemeen ondernemingslust ten toon, evenals vernieuwingsgezindheid en risicobereidheid.

De leiding van de organisatie geeft in het algemeen blijk van no-nonsense instelling, agressiviteit en resultaatgerichtheid.

De leiding van de organisatie geeft in het algemeen blijk van coördinerend en organiserend gedrag en maakt de indruk van een soepel draaiende efficiënte machinerie.

Vraag 3: Het bindmiddel van de organisatie - Nu

Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit loyaliteit en onderling vertrouwen. Betrokkenheid bij de organisatie staat hoog in het vaandel geschreven.

Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit betrokkenheid bij innovatie en ontwikkeling. De nadruk ligt op het streven in de bedrijfstak voorop te lopen.

Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit de nadruk op prestaties en het bereiken van doelstellingen. Agressiviteit en winnen zijn gangbare thema's.

Het bindmiddel dat de organisatie bijeenhoudt, bestaat uit formele regels en beleidsstukken. Instandhouding van een soepel draaiende organisatie is belangrijk.

Vraag 4: Strategische accenten - Nu

De organisatie legt de nadruk op menselijke ontwikkelingen. Een grote mate van vertrouwen, openheid en participatie zijn niet weg te denken.

De organisatie legt de nadruk op het aanboren van nieuwe bronnen en het creëren van nieuwe uitdagingen. Uitproberen van nieuwe dingen en zoeken naar kansen wordt gewaardeerd.

De organisatie legt de nadruk op wedijverend gedrag en prestaties. Het bereiken van ambitieuze doelstellingen en overwinningen in de markt spelen de hoofdrol.

De organisatie legt de nadruk op behoud van het bestaande en stabiliteit. Efficiëntie, beheersbaarheid en een soepele uitvoering spelen de hoofdrol.

Vraag 5: Succescriteria - Nu

De organisatie definieert succes op grond van de ontwikkeling van human resources, teamwerk, de betrokkenheid van het personeel en zorg voor de mensen.

De organisatie definieert succes als het kunnen beschikken over zo uniek mogelijke of de nieuwste producten. Ze kan worden beschouwd als innovatief en als toonaangevend wat haar producten betreft.

De organisatie definieert succes als winnen in de markt en de concurrentie de loef afsteken. Concurrerend marktleiderschap staat centraal.

De organisatie definieert succes binnen het kader van de efficiëntie. Betrouwbare levering, soepel verlopende schema's en goedkope productie zijn van cruciaal belang.

Vraag 6: Personeelsmanagement - Nu

De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.

De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door persoonlijke risicobereidheid, vernieuwing, vrijheid en uniciteit.

De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door niets ontziende competitie, hoge eisen en prestatiegerichtheid.

De managementstijl van de organisatie wordt gekenmerkt door zekerheid omtrent de baan, de voorschriften, voorspelbaarheid en stabiele verhoudingen.

Concentreer u een moment op de gewenste situatie. Als u zou kunnen kiezen, hoe zou u willen dat de cultuur in de toekomst zou zijn binnen uw organisatie?

Of vraag u eens af: wat heeft uw organisatie nodig om prettig en succesvol te (blijven) functioneren in de toekomst? Welke trends en ontwikkelingen, uitdagingen en gevaren zijn te verwachten en hoe gaat de organisatie daarmee om?

BIJLAGE 5: RESULTATEN OCAI-VRAGENLIJST

Tabel 2: Resultaten OCAI-vragenlijst

	Vraag 1: dominante kenmerken				Vraag 2: Leiding van de organisatie				Vraag 3: Bindmiddel van de organisatie				Vraag 4: Strategische accenten				Vraag 5: Succescriteria				Vraag 6: Personeelsmanagement			
Respondent 1	30	40	30	0	50	30	0	20	50	50	0	0	60	40	0	0	45	35	10	10	60	30	0	10
Respondent 2	40	30	20	10	40	40	10	10	50	30	10	10	50	30	10	10	50	30	10	10	40	40	10	10
Respondent 3	40	30	15	15	40	30	10	20	70	10	10	10	90	0	0	10	90	0	0	10	90	0	0	10
Respondent 4	60	30	0	10	50	40	0	10	50	30	0	20	50	50	0	0	50	50	0	0	40	40	0	20
Respondent 5	60	40	0	0	60	40	0	0	50	50	0	0	50	50	0	0	60	40	0	0	60	40	0	0
Respondent 6	0	40	40	20	35	40	10	15	30	40	20	10	30	40	20	10	30	30	20	20	30	30	20	20
Respondent 7	40	30	20	10	40	30	0	30	70	10	10	10	40	40	0	20	60	40	0	0	50	50	0	0
Respondent 8	20	30	40	10	50	0	0	50	45	45	0	10	45	45	0	10	0	50	0	50	45	45	0	10

Gemiddelde	36,25	33,75	20,63	9,38	45,63	31,25	3,75	19,38	51,88	33,13	6,25	8,75	51,88	36,88	3,75	7,50	48,13	34,38	5,00	12,50	51,88	34,38	3,75	10,00
------------	-------	-------	-------	------	-------	-------	------	-------	-------	-------	------	------	-------	-------	------	------	-------	-------	------	-------	-------	-------	------	-------

Gemiddelde	I	II	III	IV
per situatie	47,60	33,96	7,19	11,25

Gemiddelde	I	II	III	IV
per situatie	47,6	33,96	7,19	11,25

Auteursrechtelijke overeenkomst

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

Organisatiecultuur in multiculturele scholen

Richting: **master in de toegepaste economische wetenschappen-beleidsmanagement**

Jaar: **2011**

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,

Damiaens, Nele

Datum: **31/05/2011**