

Dankwoord

Het schrijven van een doctoraat is als een riskante lange reis vol avonturen. Ik heb heel wat nieuwigheden ontdekt, ben over hoge bergketens getrokken en door diepe dalen gegaan. Achteraf heb ik geen spijt dat ik deze reis heb ondernomen, maar volgende keer zou ik toch liever de diepe dalen vermijden en enkel de hoge bergketens verkennen.

Bij de doortocht door de diepe dalen werd ik begeleid door mijn vaste gids, mijn promotor Prof. Dr. Patrizia Zanoni. Zij wees me de weg naar de hoge bergketens, waarvoor ik haar erg dankbaar ben. Bijzondere dank ook aan Prof. Dr. Mieke Van Haegendoren, die me de kans heeft gegeven om aan de reis te beginnen en mijn promotor was tijdens het eerste jaar.

In sommige dalen kwam ik ook andere gidsen tegen, die me eveneens goed hebben geholpen en die ik daarom evenzeer wil bedanken: jurylid Prof. Dr. Maddy Janssens, jurylid Prof. Dr. Hilda Martens, commissielid Prof. Dr. Frank Lambrechts, jurylid Prof. Dr. Paul Mahieu, commissielid Prof. Dr. Ides Nicaise, Dr. Steven Lenaers, en Dr. Koen Van Laer.

Ik wil ook mijn reisgenoten bedanken, die samen met mij de reis hebben doorlopen en me hebben gesteund in moeilijke tijden; In de eerste plaats mijn vriendin Katrien Wachters, mijn ouders Brigitte Verlinden en Bert Mampaey, en mijn grootouders Jeanne Delbaen en Luk Verlinden. Daarnaast al mijn andere familieleden en vrienden. Verder ook mijn collega's bij SEIN, die altijd voor me klaarstonden als ik vragen had. Bijzondere dank ook aan de medewerkers van de onderwijsnetten, Jackie Denis en Werner Vervoort, onze secretaresse Sabine Heulsen, en de thesisstudenten Kim Langendries en Nele Damiaens, voor hun hulp bij de dataverzameling.

Tot slot ook bedankt aan de personeelsleden, leerlingen en ouders van de vier onderzochte scholen.

Inhoudstafel	
Hoofdstuk 1: Algemene inleiding	3
Hoofdstuk 2: Etnische ongelijkheid in de prestaties	9
Hoofdstuk 3: Verklaringen van de etnische ongelijkheid in de prestaties	13
Hoofdstuk 4: Inclusieve scholen	31
Hoofdstuk 5: Probleemstelling	37
Hoofdstuk 6: Theoretisch kader: een synthese van het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief	41
Hoofdstuk 7: Onderzoeksdoelstelling- en vragen	55
Hoofdstuk 8: Het Vlaams onderwijssysteem	59
Hoofdstuk 9: Methodologie	67
Hoofdstuk 10: Legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen in de Vlaamse onderwijsmarkt: bespreking van de cases	77
Hoofdstuk 11: Discussie	159
Hoofdstuk 12: Conclusie	181
Referenties	183
Bijlage 1: Vragenlijst	197

1. Algemene inleiding

In dit doctoraatsproefschrift willen we bijdragen tot de onderwijsliteratuur door te onderzoeken hoe (Vlaamse) etnisch diverse inclusieve scholen hun reputatie (of legitimiteit) in de ogen van autochtone ouders van leerlingen kunnen behouden, wat in een quasi-onderwijsmarkt (zoals de Vlaamse) noodzakelijk is om hun werking en overleving op lange termijn te waarborgen. Inclusieve scholen definiëren we als scholen die de kloof in de onderwijsprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen verkleinen. We maken hiervoor gebruik van een meervoudige gevalstudie van vier Vlaamse secundaire inclusieve scholen. Om onze data te interpreteren, gebruiken we de literatuur rond reputatiemanagement (of legitimiteitsmanagement) van organisaties, die in de onderwijsliteratuur rond inclusieve scholen tot op heden slechts twee keer werd toegepast (cf. Lee, 2001; Zanoni & Mampaey, in press).

Westerse onderwijssystemen worden gekenmerkt door een kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen. In het PISA-onderzoek werden bijvoorbeeld gestandaardiseerde wiskunde- en taaltesten afgenomen van 15-jarige leerlingen in Europese landen (Hirtt e.a., 2007): in bijna alle onderzochte landen is er een kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen, terwijl er wel verschillen zijn tussen landen voor wat betreft de grootte van de kloof. De kloof in het onderwijs heeft een effect op de latere posities op de arbeidsmarkt. Allochtonen worden meer geconfronteerd met werkloosheid en zijn tewerkgesteld in lagere segmenten van de arbeidsmarkt, wat een negatief effect heeft op hun socio-economische status (SES) (Timmerman e.a., 2003).

De onderwijsliteratuur geeft drie verklaringen voor de kloof in de prestaties tussen autochtone (of breder kansrijke) en allochtone (kansarme) leerlingen. Een eerste verklaring verwijst naar de groepskenmerken van allochtone leerlingen (uit sommige etnische groepen) op het vlak van SES (Lee & Burksnam, 2002), cultureel en sociaal kapitaal (Parker e.a., 2003; Stanton-Salazar & Dornbush, 1995), en motivatie (Loury, 1985). Vanuit een deficitperspectief wordt er onderzocht hoe de kloof kan verklaard worden door tekorten van (sommige) groepen allochtone leerlingen, zoals hun taalachterstand.

De kloof wordt ten tweede ook verklaard door te verwijzen naar de mismatch tussen de groepskenmerken van allochtone (kansarme) leerlingen enerzijds en de kenmerken van het onderwijssysteem anderzijds (Bourdieu & Passeron, 1977; Juchtmans & Nicaise, 2009). In de sociale reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977) wordt bijvoorbeeld gesteld dat westerse onderwijssystemen vooral aandacht besteden aan het cultureel kapitaal van de kansrijke (autochtone) bevolkingsgroep. Door hun gezinssituatie beschikken kansarme (allochtone) leerlingen over andere vormen van cultureel kapitaal ('habitus'), waardoor ze – in vergelijking met kansrijke (autochtone) leerlingen – minder aangepast zijn aan westerse onderwijssystemen, wat de kloof in de prestaties veroorzaakt.

Ten derde wijzen sommige studies op de kenmerken van het onderwijssysteem zelf, namelijk de organisatie van het onderwijssysteem volgens marktprincipes (Adnett & Davies, 1999) en geïnstitutionaliseerde selectiemechanismen (Hanushek & Woessmann, 2006). Deze studies tonen aan dat kansarme (allochtone) leerlingen in sommige onderwijssystemen gesegregeerd geraken in bepaalde scholen en studierichtingen van lagere kwaliteit, wat de kloof in de prestaties tussen kansrijke (autochtone) en kansarme (allochtone) leerlingen veroorzaakt.

Naast de onderwijsliteratuur rond de oorzaken van de kloof, bestaat er ook een uitgebreide literatuur op schoolniveau, waarin wordt nagegaan via welke praktijken scholen de kloof kunnen verkleinen en daardoor meer inclusief worden (Blair, 2002; Brown & Medway, 2007; Scheurich, 1998). Om de kloof te verkleinen, wijzen de studies in inclusieve scholen doorgaans op het belang van radicale pedagogische praktijken zoals extra ondersteuning voor 'zwakkere' leerlingen (wat ook zorg wordt genoemd) en het aanbieden van onderwijs gericht op minderheidsculturen (zoals onderwijs in de moedertaal van allochtone leerlingen), waarmee tegemoet gekomen wordt aan de specifieke individuele en culturele noden van allochtone leerlingen.

De literatuur rond inclusieve scholen negeert echter de inzichten rond de werking van onderwijsmarkten. Door hun etnisch diverse leerlingpopulatie en radicale pedagogische praktijken gericht op zorg en minderheidsculturen, lopen inclusieve scholen namelijk een groot risico om door autochtone ouders van leerlingen geassocieerd te worden met lage kwaliteit, en dus een

slechte reputatie te krijgen in hun ogen (Adnett & Davies, 1999; Nouwen & Vandenbroucke, 2012; Zanoni & Mampaey, in press). In een onderwijsmarkt, waarin leerlingen en hun ouders vrij kunnen kiezen tussen scholen, is een slechte reputatie in de ogen van autochtone ouders uiterst problematisch voor de werking en overleving van scholen op lange termijn (Adnett & Davies, 1999; Hirtt e.a., 2007; Karsten e.a., 2002). Door de vrije schoolkeuze kunnen autochtone ouders en leerlingen de school immers verlaten, wat 'witte vlucht' wordt genoemd. Daardoor ontstaan etnisch gesegregeerde 'witte' en 'zwarte' concentratiescholen. De concentratie van allochtone leerlingen is problematisch voor de werking van 'zwarte' concentratiescholen, omdat dit vaak leidt tot een daling van de objectieve onderwijskwaliteit, vooral wanneer de allochtone leerlingen kansarm zijn (Hanushek e.a., 2003). De objectieve onderwijskwaliteit kan bijvoorbeeld dalen omdat positieve 'peer effecten' afwezig zijn: in een 'zwarte' concentratieschool kunnen (kansarme) allochtone leerlingen niet positief beïnvloed worden door (kansrijke) autochtone medeleerlingen, wat in een sociaal en etnisch gemengde school wel het geval zou zijn. Karsten en collega's (2002) vonden bovendien dat na een 'witte vlucht' vaak een 'zwarte vlucht' volgt, wat betekent dat ook allochtone leerlingen (en hun ouders) de school verlaten, waardoor zelfs de overleving van 'zwarte' concentratiescholen in gevaar wordt gebracht.

In dit doctoraatsproefschrift willen we een bijdrage leveren aan de onderwijsliteratuur op schoolniveau door te onderzoeken hoe inclusieve scholen – als organisaties – ondanks hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogie hun goede reputatie in de ogen van autochtone ouders van leerlingen kunnen behouden en daardoor een 'witte vlucht' kunnen vermijden, zodat ze hun werking en overleving op lange termijn kunnen waarborgen. In tegenstelling tot de bestaande literatuur op schoolniveau zullen we dus niet focussen op de interne pedagogische werking van inclusieve scholen, maar analyseren we wel hun reputatiemanagement (of legitimeitsmanagement).

Om onze data te interpreteren gebruiken we als theoretisch kader de literatuur rond legitimeitsmanagement van organisaties (Elsbach & Sutton, 1992; Meyer & Rowan, 1977; Westphal & Zajac, 2001). Legitimiteit wordt

gedefinieerd als 'een gegeneraliseerde perceptie of assumptie (van stakeholders) dat de acties van een organisatie wenselijk, geschikt of passend zijn binnen een sociaal geconstrueerd systeem van normen, waarden, overtuigingen en definities' (Suchman, 2005, p. 574, eigen vertaling) en wordt in de organisatieliteratuur als noodzakelijk beschouwd voor organisaties, omdat het essentieel is om resources te verkrijgen en hun overleving te waarborgen.

Oorspronkelijk werd het legitimeitsmanagement van organisaties onderzocht vanuit een neo-institutioneel perspectief. In dit perspectief werd gesteld dat organisaties hun legitimiteit managen door hun formele structuur aan te passen aan de dominante normen, waarden en overtuigingen in het institutionele veld waarin ze zijn ingebed (Meyer en Rowan, 1977). Om hun doelstellingen efficiënt te kunnen verwezenlijken, moeten organisaties echter vaak afwijken van de dominante normen. Het afwijken van de dominante normen kan immers een competitief voordeel opleveren of kan noodzakelijk zijn om aan de specifieke behoeften van de organisatie te beantwoorden, maar het kan tegelijkertijd de legitimiteit van de organisatie ondermijnen. Om de conflicterende noden aan legitimiteit en efficiëntie te vervullen, passen organisaties vaak hun formele structuur aan aan de dominante normen (om legitimiteit te behouden) en wijken ze uit het zicht van de stakeholders af van de dominante normen met hun informele praktijken of eigenlijke activiteiten (om hun efficiëntie te maximaliseren). Deze strategie wordt 'decoupling' genoemd of 'the building of gaps between formal structures and actual work activities' (Meyer & Rowan, 1977, p. 341).

Het impressiemanagement perspectief stelde later dat organisaties ook zichtbaar kunnen afwijken van de dominante normen, zonder legitimiteit te verliezen in de ogen van stakeholders (Pfeffer & Salancik, 1978; Tedeschi & Reiss, 1981). Om legitimiteit te behouden is het essentieel dat organisaties – via symbolisch management – de negatieve interpretaties van het afwijken omzetten in positieve interpretaties. Elsbach en Sutton (1992) maakten een synthese van het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief en vonden dat radicale organisaties, die zichtbaar afwijken van de dominante normen om hun doelstellingen efficiënt te verwezenlijken, legitimiteit kunnen

behouden door zowel conformisme/'decoupling' als (symbolische) impressiemanagement strategieën te gebruiken.

In dit doctoraatsproefschrift gebruiken we het model van Elsbach en Sutton (1992) om te onderzoeken hoe inclusieve scholen hun legitimiteit (en dus hun goede reputatie) in de ogen van stakeholders – in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen – behouden, wat noodzakelijk is om een 'witte vlucht' te vermijden en daardoor hun werking en overleving op lange termijn te waarborgen. We gebruiken het model van Elsbach en Sutton (1992) als een 'organizing' strategie om onze data te interpreteren (cf. Langley, 1999).

Onze empirische studie bestaat uit een meervoudige gevalstudie van vier Vlaamse secundaire inclusieve scholen. Een school is voor ons inclusief wanneer autochtone en allochtone leerlingen gelijkaardig presteren en wanneer de leerlingenpopulatie etnisch gemengd is. Wanneer scholen aan beide criteria voldoen zijn ze 'extreme cases' (cf. Eisenhardt, 1989), omdat de meeste scholen in Vlaanderen gekenmerkt worden door een kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen, en door de quasi-marktwerking ofwel voornamelijk autochtone ofwel allochtone leerlingen hebben (en dus etnisch geconcentreerd zijn). We verwachten daarom dat Vlaamse inclusieve scholen meer problemen zullen ervaren (dan niet-inclusieve scholen) om hun legitimiteit te behouden, waardoor hun legitimiteitsmanagement krachtiger zou moeten zijn en daardoor beter (of op een meer transparante manier) onderzocht kan worden (cf. Eisenhardt, 1989).

1.1. Structuur van het doctoraatsproefschrift

Na dit inleidende eerste hoofdstuk geven we in het volgende hoofdstuk een overzicht van de kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen. We maken een onderscheid tussen de internationale en Vlaamse situatie. In het derde hoofdstuk bespreken we de verschillende verklaringen voor deze kloof. We beginnen in het derde hoofdstuk met de literatuur waarin de oorzaak bij de groepskenmerken van allochtone leerlingen wordt gelegd. Daarna gaan we in op de literatuur die de oorzaak legt bij de mismatch tussen de groepskenmerken van allochtone leerlingen en de

kenmerken van het onderwijssysteem. Ten slotte bespreken we de literatuur die focust op de kenmerken van het onderwijssysteem. In het vierde hoofdstuk bespreken we de onderwijsliteratuur rond inclusieve scholen. In het vijfde hoofdstuk formuleren we onze algemene onderzoeksvraag. In het zesde hoofdstuk bespreken we het theoretisch kader op basis waarvan we onze data interpreteren. Op basis van het theoretisch kader specificeren we in het zevende hoofdstuk onze algemene onderzoeksvraag in een aantal deelvragen. In het achtste hoofdstuk beschrijven we het Vlaams onderwijssysteem. Vervolgens gaan we in het negende hoofdstuk in op de methodologie. In het tiende hoofdstuk stellen we de resultaten voor van ons empirisch onderzoek. Het elfde hoofdstuk is een discussie van onze resultaten en de implicaties daarvan voor verder onderzoek en praktijk. We sluiten dit doctoraatsproefschrift in het twaalfde hoofdstuk af met een conclusie.

2. Etnische ongelijkheid in de prestaties

2.1. Internationale studies rond etnische ongelijkheid in de prestaties

Sinds de democratisering van het onderwijs in westerse landen, is onderwijs een fundamenteel recht (Hirtt e.a., 2007). Het onderwijs wordt gezien als een middel om opwaartse mobiliteit te realiseren voor elk kind, ongeacht zijn of haar sociale of etnische achtergrond (Ogbu, 1990). Uit verschillende studies blijkt echter dat allochtone leerlingen – die op verschillende manieren gedefinieerd worden zoals op basis van nationaliteit, religieuze achtergrond, eigen geboorteland of dat van ouders of grootouders – gemiddeld slechter presteren in vergelijking met de autochtone groep (Crul & Vermeulen, 2003; Demie, 2001; Shamai, 1992). Dit geldt niet enkel voor allochtone leerlingen van de eerste generatie, maar ook voor de tweede en derde generatie (Rooth & Ekberg, 2003; van Ours & Veenman, 2003).

In het Verenigd Koninkrijk blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen met een Afrikaanse, Caribische of Portugese achtergrond gemiddeld slechtere resultaten behalen (Demie, 2001). In België, Frankrijk en Nederland begint tussen één derde en één vierde van de leerlingen van de Turkse tweede generatie aan het secundair onderwijs in (beroepsvoorbereidende) studierichtingen van lagere kwaliteit (Crul & Vermeulen, 2003). In Duitsland en Oostenrijk loopt dit zelfs op tot een percentage tussen twee derde en drie vierde (Crul & Vermeulen, 2003). Ook in Canada blijkt dat de meeste allochtone leerlingen slechter presteren (Shamai, 1992). De kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen heeft een invloed op hun arbeidsmarktpositie. Allochtone leerlingen krijgen meer te maken met werkloosheid en arbeid in lagere segmenten van de arbeidsmarkt (Rooth & Ekberg, 2003; van Ours & Veenman, 2003), wat zich vertaalt in een lager inkomen (Ogbu, 1990).

Uit vergelijkende studies tussen etnische groepen blijkt wel dat niet alle allochtone leerlingen even slecht presteren (Eldering & Knorth, 1998; Demie, 2001; Kao & Thompson, 2003). In Europese landen presteren allochtone leerlingen met een Maghrebijnse of Turkse achtergrond gemiddeld gezien het slechtst, terwijl leerlingen met een Zuid-Europese of Aziatische achtergrond veel beter presteren (Eldering & Knorth, 1998; Demie, 2001).

Ook in de Verenigde Staten toonden verschillende studies aan dat er sterke verschillen zijn tussen etnische groepen (Kao & Thompson, 2003): leerlingen met een Aziatische achtergrond presteren gemiddeld gezien even goed als de autochtone groep. Toch zijn er ook binnen de Aziatische groep nog sterke verschillen: leerlingen met een Chinese of Koreaanse achtergrond presteren bijvoorbeeld even goed of zelfs beter dan de autochtone groep, terwijl leerlingen met een Cambodjaanse of Laotiaanse achtergrond wel slechter presteren (Kao & Thompson, 2003).

Verder blijkt ook dat er sterke verschillen zijn tussen landen. Terwijl allochtone leerlingen gemiddeld gezien slechter presteren in vergelijking met de autochtone groep, zijn sommige landen in staat om deze kloof sterk te verkleinen (Entorf & Lauk, 2006). De correlatie tussen etnische (of breder sociale) achtergrond en prestaties is bijvoorbeeld sterker in landen als Duitsland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten, in vergelijking met Finland en Zweden.

2.2. Vlaamse studies rond ethische ongelijkheid in de prestaties

In vergelijkende studies tussen landen (en regio's) scoort Vlaanderen extreem slecht voor wat betreft etnische gelijkheid in de onderwijsprestaties (Hirtt e.a., 2007). Enkel Duitsland scoort nog slechter. Studies die specifiek focussen op de Vlaamse situatie tonen voornamelijk slechtere prestaties van allochtone leerlingen met een Marokkaanse of Turkse achtergrond (Duquet e.a., 2006; Groenez e.a., 2003; Jacobs e.a., 2009; Hirtt e.a., 2007).

De etnische ongelijkheid in de prestaties begint al in het kleuteronderwijs en zet zich voort in het lager, secundair en hoger onderwijs (Duquet e.a., 2006; Groenez e.a., 2003; Jacobs e.a., 2009; Hirtt e.a., 2007). 36% van de allochtone kleuters met een Marokkaanse of Turkse achtergrond neemt niet deel aan het kleuteronderwijs, in vergelijking met 16% van de autochtone kleuters (Hirtt e.a., 2007).

In het lager onderwijs blijft 30% van deze leerlingen minstens één keer zitten, in vergelijking met 10% van de autochtone groep (Groenez e.a., 2003). 10% wordt doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, in vergelijking met 5% van de autochtonen (Hirtt e.a., 2007).

In het secundair onderwijs begint 50% van deze leerlingen in (beroepsvoorbereidende) studierichtingen van lagere kwaliteit, in vergelijking met 20% van de autochtone leerlingen (Hirtt e.a., 2007). Tijdens het secundair onderwijs loopt dit percentage voor deze allochtone leerlingen zelfs op tot meer dan 70%, terwijl dit voor autochtone leerlingen stabiel blijft (Hirtt e.a., 2007). De etnische ongelijkheid in de prestaties in het secundair onderwijs werd ook bevestigd in een recente studie van Jacobs en collega's (2009), die focusten op het minimumniveau (namelijk niveau 2) voor wiskunde- en leesvaardigheden van de leerlingen. Niveau 2 is het niveau dat als minimum wordt beschouwd om te functioneren op de arbeidsmarkt. Van de autochtone leerlingen haalt slechts 9% niveau 2 niet voor wiskundevaardigheden, tegenover 35% van de allochtone leerlingen van de eerste of tweede generatie. Voor leesvaardigheden haalt 12% van de autochtone leerlingen niveau 2 niet, tegenover 44% van de allochtone leerlingen van de tweede generatie en 40% van de allochtone leerlingen van de eerste generatie.

Slechts 20% van deze allochtone leerlingen begint aan het hoger onderwijs (Duquet e.a., 2006). Uiteindelijk behaalt één op zes van de allochtone leerlingen met een Marokkaanse of Turkse achtergrond een diploma hoger onderwijs, in vergelijking met de helft van de autochtone groep (Duquet e.a., 2006).

De relatief slechte prestaties van allochtone leerlingen met een Marokkaanse of Turkse achtergrond hebben een sterk effect op hun arbeidsmarktpositie (Timmerman e.a., 2003): 21% van de Turkse en 17% van de Marokkaanse groep wordt bijvoorbeeld geconfronteerd met langdurige werkloosheid, in vergelijking met 10% van de autochtone groep. Voor de allochtone bevolking van de tweede generatie liggen deze cijfers nog veel hoger. 38% van de Turkse en 37% van de Marokkaanse tweede generatie is langdurig werkloos. De kans op langdurige werkloosheid is dus voor de Turkse en Marokkaanse tweede generatie bijna vier keer groter in vergelijking met de autochtone groep. Bovendien heeft slechts 11% van de Turkse en 15% van de Marokkaanse tweede generatie een job waarvoor hoger onderwijs noodzakelijk is, in vergelijking met 39% van de autochtone groep.

3. Verklaringen van de etnische ongelijkheid in de prestaties

In dit hoofdstuk bespreken we de drie soorten verklaringen van de etnische ongelijkheid in de prestaties. We beginnen met de deficitverklaringen. De zoektocht naar deficitverklaringen domineert het onderzoek rond etnische ongelijkheid in de prestaties (Valencia, 1997). Gemeenschappelijk aan de verschillende deficitverklaringen is dat ze er allen van uitgaan dat etnische ongelijkheid in de prestaties een gevolg is van de groepskenmerken van allochtone leerlingen. Binnen het deficitperspectief kunnen vier verschillende (maar gerelateerde) deficitverklaringen worden onderscheiden: een relatief lage SES, een gebrek aan cultureel kapitaal, een gebrek aan sociaal kapitaal en een gebrek aan motivatie.

Vervolgens bespreken we de verklaringen die wijzen op een mismatch tussen de groepskenmerken van allochtone leerlingen en de kenmerken van het onderwijssysteem. We besluiten dit hoofdstuk met de verklaringen die verwijzen naar de kenmerken van het onderwijssysteem.

3.1. Deficitverklaringen van de etnische ongelijkheid in de prestaties

3.1.1. Een lage SES als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

Een eerste deficit dat gebruikt wordt om de achterstand van leerlingen uit bepaalde etnische groepen te verklaren is hun relatief lage SES. Verschillende studies toonden aan dat de lage SES van bepaalde etnische groepen correleert met hun prestaties (Bauer & Riphahn, 2004; Blau & Duncan, 1967; Demie, 2001; Groenez e.a., 2003; Hirtt e.a., 2007; Kao & Thompson, 2003; Lee & Burknam, 2002; van Ours & Veenman, 2003). Dit impliceert ook dat etnische groepen met een hoge SES vaak even goed presteren als de autochtone groep, wat kan verklaren waarom bijvoorbeeld de Aziatische groep beter presteert (Demie, 2001).

SES wordt in deze studies meestal gemeten via het opleidingsniveau van (één van de) ouders (van Ours & Veenman, 2003). Sommige etnische groepen worden dus gekenmerkt door een laag opleidingsniveau van ouders, wat kan verklaren waarom kinderen uit deze groepen slechter presteren in het onderwijs. In een Amerikaanse studie rond etnische ongelijkheid in de prestaties van 'blanke' en 'zwarte' leerlingen werd bijvoorbeeld gevonden dat

75% van de verschillen in de prestaties tussen deze groepen verklaard kunnen worden door verschillen in SES, gemeten door het opleidingsniveau van de ouders (Lee & Burknam, 2002).

Het effect van SES op prestaties wordt door verschillende variabelen gemedieerd (Bauer & Riphahn, 2004; Kao & Thompson, 2003). Vanuit een sociologisch perspectief werd er gewezen op de rol van ouderparticipatie en de kwaliteit van de ondersteuning (Kao & Thompson, 2003): ouders met een lage SES ondersteunen hun kinderen minder tijdens het leerproces en bovendien is de kwaliteit van de ondersteuning lager in vergelijking met ouders met een hoger opleidingsniveau, wat een nadelig effect heeft op de prestaties van de kinderen.

Vanuit een economisch perspectief werd er gevonden dat de kost van het onderwijs de relatie tussen SES en prestaties medieert (Bauer & Riphahn, 2004): voor families van leerlingen met een lage SES weegt de kost van het onderwijs zwaarder door, waardoor het onderwijs minder aantrekkelijk wordt, wat een nadelig effect heeft op de prestaties van de kinderen. Het aantal kinderen in een gezin versterkt het effect van een lage SES op prestaties: hoe meer kinderen een familie met een lage SES heeft, hoe groter de kost van het onderwijs wordt, en hoe meer dit gaat doorwegen op de prestaties van de kinderen in de familie (Bauer & Riphahn, 2004).

Sommige studies vonden dat de correlatie tussen SES en prestaties verschilt al naargelang de nationale context en dat de nationale context dus een modererende variabele is (Bauer & Riphahn, 2004; Hirtt e.a., 2007; Woessmann, 2004). In landen als België, Duitsland en Zwitserland is de correlatie tussen SES en prestaties veel sterker dan elders. De kans dat (kansarme) allochtone leerlingen een diploma hoger onderwijs behalen is dan ook veel kleiner. In Zwitserland is de kans dat een leerling met een lage SES een diploma hoger onderwijs behaalt bijvoorbeeld 7%, terwijl dit voor een leerling met een hoge SES 62% is (Bauer & Riphahn, 2004). In Finland echter zijn deze percentages ongeveer gelijk.

3.1.2. Een gebrek aan cultureel kapitaal als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

De relatief slechte prestaties van allochtone leerlingen worden ook verklaard door hun gebrek aan cultureel kapitaal (Bankston & Zhou, 1995; Driessen, 2001; Driessen e.a., 2002; Oomens e.a., 2003; Parker e.a., 2003). Met cultureel kapitaal worden aangeleerde normen, waarden, overtuigingen en gewoonten bedoeld, die domineren in een specifieke context. Binnen dit perspectief wordt cultureel kapitaal als een noodzakelijke voorwaarde beschouwd om goed te presteren in het onderwijs.

In tegenstelling tot SES, wordt cultureel kapitaal op verschillende manieren gemeten. De meeste studies gebruiken de moedertaal als indicator van cultureel kapitaal (Bankston & Zhou, 1995; Driessen, 2001; Driessen e.a., 2002; Parker e.a., 2003). Er worden echter ook andere indicatoren gebruikt zoals het familiaal pedagogisch klimaat (Driessen, 2001) en de integratie van ouders in de samenleving (Oomens e.a., 2003). Eveneens in tegenstelling tot SES, is er veel minder consensus over het effect van het gebrek aan cultureel kapitaal op prestaties. Sommige studies wijzen op een effect (Oomens e.a., 2003; Parker e.a., 2003), andere vinden geen effect (Bankston & Zhou, 1995; Driessen, 2001; Driessen e.a., 2002).

Zo stelden Oomens en collega's (2003) bijvoorbeeld dat een gebrek aan integratie van allochtone ouders in de samenleving een negatief effect heeft op de prestaties van hun kinderen. Bij hun indicatoren van cultureel kapitaal maakten de onderzoekers een onderscheid tussen culturele en structurele integratie van allochtone ouders. Culturele integratie verwijst naar aanpassing aan de cultuur van de autochtone groep, zoals het overnemen van de taal en religieuze praktijken. Structurele integratie verwijst naar participatie in de samenleving, zoals het deelnemen aan de arbeidsmarkt. Er werd enkel een negatief effect gevonden van het gebrek aan culturele (en dus niet van structurele) integratie van allochtone ouders.

Driessen en collega's (2002) vonden echter geen negatief effect van het gebruik van een vreemde moedertaal in de thuissituatie op prestaties. De onderzoekers speculeerden dat niet de moedertaal op zich, maar wel de stijl van de taal bepalend is voor de prestaties. Zo is de moedertaal van verschillende groepen allochtone leerlingen in de specifieke

onderzoekscontext minder abstract in vergelijking met de moedertaal van de autochtone groep. Voor prestaties is begrip van abstract taalgebruik echter wel essentieel en daarin zijn allochtone leerlingen dus benadeeld.

Bankston en Zhou (1995) geven een andere mogelijke verklaring waarom het gebruik van een vreemde moedertaal niet sterk correleert met prestaties. Ze stellen dat cultureel kapitaal wel essentieel is voor de prestaties, maar dat dit niet noodzakelijk het cultureel kapitaal van de autochtone groep hoeft te zijn. Indien een allochtone leerling het cultureel kapitaal van de eigen etnische groep sterk heeft ontwikkeld, zal dit even sterk bijdragen aan de prestaties in vergelijking met de ontwikkeling van het cultureel kapitaal van de autochtone groep. Kennis van de moedertaal is dus essentieel voor de prestaties, los van het feit of de moedertaal dezelfde taal is als die van de autochtone groep. Kennis van de moedertaal bevordert immers de individuele cognitieve processen van allochtone leerlingen, wat een positief effect heeft op de prestaties.

3.1.3. Een gebrek aan sociaal kapitaal als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

Een aantal studies focusten op een gebrek aan sociaal kapitaal van allochtone leerlingen vanwege een gebrek aan sociale netwerken, zowel binnen als buiten de familie (Brewster & Bowen, 2004; Israel e.a., 2001; Perna & Titus, 2005; Stanton-Salazar & Dornbush, 1995; Yan, 1999). Sociaal kapitaal binnen de familie verwijst naar de ondersteunende rol van ouders en andere nabije familieleden. Sociaal kapitaal buiten de familie verwijst naar ondersteuning door niet-familieleden, zoals ondersteuning van buurtbewoners en leerkrachten. Het gebrek aan sociaal kapitaal blijkt een sterk effect te hebben op de prestaties van allochtone leerlingen. Sommige studies focusten op sociaal kapitaal binnen de familie (Perna & Titus, 2005), andere op sociaal kapitaal buiten de familie (Stanton-Salazar & Dornbush, 1995), en nog andere op beide vormen van sociaal kapitaal (Brewster & Bowen, 2004; Israel e.a., 2001).

De relatief slechte prestaties van allochtone leerlingen kunnen verklaard worden door een gebrek aan ouderparticipatie bij het leerproces en dus sociaal kapitaal binnen de familie (Perna & Titus, 2005). Daarnaast speelt

ook het gebrek aan sociaal kapitaal buiten de familie een rol (Stanton-Salazar & Dornbush, 1995): allochtone leerlingen wonen vaak in kansarme buurten waardoor ze een gebrek hebben aan sterke sociale netwerken, wat een nadelig effect heeft op hun prestaties. Israel en collega's (2001) onderzochten zowel het gebrek aan sociaal kapitaal binnen als buiten de familiale sfeer en vonden dat beide bepalend zijn voor de relatief slechte prestaties van allochtone leerlingen, maar dat het effect van het gebrek aan sociaal kapitaal binnen de familie sterker is. Bij een vergelijking van verschillende studies, blijkt er echter geen consensus te bestaan over welke vorm van sociaal kapitaal het sterkste effect heeft. Zo stelden Israel en collega's (2001) dat het gebrek aan sociaal kapitaal binnen de familie belangrijker is, terwijl Brewster en Bowen (2004) het omgekeerde vonden, namelijk dat het gebrek aan ondersteuning van leerkrachten en dus het gebrek aan sociaal kapitaal buiten de familie een sterker effect heeft op de prestaties.

De relatie tussen sociaal kapitaal en prestaties werd ook bevestigd in een aantal studies waarin onderzocht werd of allochtone leerlingen, die beter presteerden dan het gemiddelde van hun etnische groep, over meer sociaal kapitaal beschikten. Zo bleek dat succesvolle allochtone leerlingen meer ondersteund werden door hun ouders (Yan, 1999) en door leerkrachten (Brewster & Bowen, 2004).

3.1.4. Een gebrek aan motivatie als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

Ook het gebrek aan motivatie van allochtone leerlingen wordt als een deficit beschouwd. Volgens de culturele deprivatietheorie hebben allochtone leerlingen negatieve houdingen ten opzichte van het onderwijs waardoor ze gedemotiveerd geraken, wat een nadelig effect heeft op hun prestaties (Loury, 1985). Verschillende studies vonden echter geen empirisch bewijs voor de culturele deprivatietheorie (Andriessen e.a., 2006; Carter, 2003; Hermans & Opendakker, 2005). Andriessen en collega's (2006) onderzochten of allochtone leerlingen inderdaad negatieve percepties hebben ten opzichte van het nut van onderwijs voor later succes op de arbeidsmarkt. De onderzoekers vonden echter geen bewijs voor negatieve

percepties van allochtone leerlingen. Ook Carter (2003) vond dat allochtone leerlingen hoge verwachtingen hebben van het onderwijs en dat ze sterk geloven in het verband tussen onderwijs en sociale mobiliteit. In een review van de literatuur rond prestatiemotivatie van allochtone leerlingen wezen Hermans en Opdenakker (2005) er eveneens op dat deze leerlingen niet minder gemotiveerd zijn, althans bij de start van het secundair onderwijs. In de loop van het secundair onderwijs ontstaat er wel een verschil en zijn allochtone leerlingen minder gemotiveerd dan autochtone leerlingen.

3.2. Het mismatch perspectief op etnische ongelijkheid in de prestaties

Naast deficits van allochtone leerlingen, wordt ook de mismatch tussen de groepskenmerken van allochtone leerlingen en de kenmerken van het onderwijssysteem als een oorzaak van etnische (en sociale) ongelijkheid in de prestaties beschouwd. We maken in deze cluster een onderscheid tussen de sociale reproductietheorie en de interactieve acculturatietheorie.

3.2.1. De sociale reproductietheorie

De sociale reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977) stelt dat de hogere (autochtone) klasse sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties reproduceert, door in scholen haar eigen cultuur als de norm te hanteren (Agirdag, 2010; Archer, 1979; Bourdieu & Passeron, 1977; Hollinsworth, 1998; Lamont & Lareau, 1988). Het bestaansrecht van een school hangt dan af van haar conformiteit aan de cultuur van de hogere klasse (Bourdieu & Passeron, 1977; Lee, 2001): scholen die ruimte laten voor andere culturen (van de lagere klasse), verliezen hun bestaansrecht. Leerlingen uit de lagere (allochtone) klasse worden hierdoor benadeeld omdat ze hun eigen sociaal en cultureel kapitaal (of 'habitus') niet kunnen gebruiken als een basis voor het leerproces (Agirdag, 2010; Archer, 1979; Bourdieu & Passeron, 1977; Hollinsworth, 1998; Lamont & Lareau, 1988).

Wanneer kinderen de overgang maken van de thuissituatie naar de school, komen ze in een nieuwe sociale context terecht (Entwisle & Alexander, 1993). Kinderen voegen de schoolrol toe aan hun repertoire van sociale rollen. De schoolrol vindt echter plaats in een andere institutionele context

dan degene die ze thuis gewend zijn (Bourdieu & Passeron, 1977): in de schoolcontext gelden andere normen en waarden dan in de thuiscontext. In de sociale reproductietheorie staat de kloof tussen de verschillende normen en waarden in de school- en thuissituatie centraal bij de verklaring van sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties. Voor kansarme (allochtone) kinderen is de kloof groter dan voor kansrijke (autochtone) kinderen. Kansarme (allochtone) kinderen missen het cultureel kapitaal om zich te gedragen zoals verwacht wordt in de schoolcontext. Zo zijn ze bijvoorbeeld minder vertrouwd met de taal, kleding en communicatiestijl. Volgens de sociale reproductietheorie is het de mismatch tussen de school- en thuiscultuur van kansarme (allochtone) leerlingen die ertoe leidt dat hun prestaties slechter zijn dan die van kansrijke (autochtone) leerlingen, voor wie die mismatch niet (of in mindere mate) bestaat.

Binnen de sociale reproductietheorie wordt er dus – in tegenstelling tot het deficitperspectief – niet gesproken over een gebrek aan cultureel kapitaal, maar wel over een mismatch tussen het cultureel kapitaal van kansarme (allochtone) leerlingen en het noodzakelijke cultureel kapitaal in de schoolcontext. Dit impliceert dat niet de kansarme (allochtone) leerlingen zelf verantwoordelijk worden geacht voor hun relatief slechte prestaties, maar wel de mismatch tussen hun groepskenmerken en de kenmerken van het onderwijssysteem. Het cultureel kapitaal van de hogere (autochtone) klasse wordt in westerse onderwijssystemen geïnstitutionaliseerd als waardevoller dan het cultureel kapitaal van de lagere (allochtone) klasse, wat het voor de laatste groep moeilijk maakt om goed te presteren.

Westerse onderwijssystemen sluiten kansarme (allochtone) leerlingen dan ook op een subtiele manier uit (Hollinsworth, 1998). Door het belang dat er wordt gehecht aan de cultuur van de hogere (autochtone) klasse ondervinden kansarme (allochtone) leerlingen problemen om goed te presteren in het onderwijs, omdat ze het nodige cultureel kapitaal missen. Het gevolg is dat ze vaak uitvallen en geen (of een minder hoogstaand) diploma behalen. Uitsluiting verwijst hier dus niet naar openlijke, agressieve vormen van discriminatie zoals dat in het verleden bijvoorbeeld het geval was onder het apartheidsregime in Zuid-Afrika. Leerlingen worden in westerse onderwijssystemen niet meer uitgesloten in functie van hun

huidskleur of sociale achtergrond, maar wel in functie van hun slechtere prestaties of onaangepast gedrag, wat wel samenhangt met hun sociale en etnische achtergrond.

3.2.2. De interactieve acculturatietheorie

Naast de sociale reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977), werd recent ook de interactieve acculturatietheorie van Bourhis en collega's (1997) gebruikt om sociale (en etnische) ongelijkheid in de prestaties te verklaren (cf. Juchtmans en Nicaise, 2009). Beide benaderingen gaan ervan uit dat sociale (en etnische) ongelijkheid in de prestaties veroorzaakt wordt door een mismatch tussen de groepskenmerken van kansarme (allochtone) leerlingen en de kenmerken van het onderwijssysteem. De interactieve acculturatietheorie legt echter de nadruk op de mismatch tussen de acculturatiehouding van allochtone leerlingen en de verwachte acculturatiehouding in het onderwijssysteem.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen vier acculturatiehoudingen (Berry, 1980, in Bourhis e.a., 1997): integratie, assimilatie, segregatie en marginalisatie (of individualisatie). Een integratiehouding betekent dat de allochtone bevolking haar eigen cultuur (en identiteit) wil behouden en tegelijkertijd de cultuur (en identiteit) van de autochtone bevolking wil overnemen. Een marginalisatiehouding is het spiegelbeeld van een integratiehouding en betekent dat de allochtone bevolking noch haar eigen cultuur (en identiteit) wil behouden, noch de cultuur (en identiteit) van de autochtone bevolking wil overnemen. Er wordt echter enkel van een marginalisatiehouding gesproken wanneer de allochtone bevolking tot deze houding wordt gedwongen door de autochtone bevolking. Wanneer de allochtone bevolking zelf kiest voor een marginalisatiehouding, wordt dit een individualisatiehouding genoemd. Tussen een integratiehouding en een marginalisatiehouding liggen een assimilatiehouding en een separatiehouding. Bij een assimilatiehouding wil de allochtone bevolking haar eigen cultuur (en identiteit) niet behouden, maar wil ze wel de cultuur (en identiteit) van de autochtone bevolking overnemen. Een separatiehouding is het spiegelbeeld van een assimilatiehouding en betekent dat de allochtone bevolking haar eigen cultuur (en identiteit) wil behouden,

maar de cultuur (en identiteit) van de autochtone bevolking niet wil overnemen.

De interactieve acculturatietheorie voorspelt conflicten tussen de autochtone en allochtone bevolking wanneer er een mismatch is tussen de eigen acculturatiehouding van allochtonen en de verwachtingen van autochtonen rond de acculturatiehouding van allochtonen (Bourhis e.a., 1997). Wanneer de allochtone bevolking bijvoorbeeld een integratiehouding heeft, maar de autochtone bevolking van de allochtone bevolking een assimilatiehouding verwacht, dan ontstaan er conflicten.

Juchtmans en Nicaise (2009) pasten deze theorie toe op het onderwijs en vonden dat in het Vlaams onderwijssysteem vaak een assimilatiehouding (of soms een separatiehouding) wordt verwacht van allochtone leerlingen, terwijl de eigenlijke acculturatiehouding van allochtone leerlingen zich vaak situeert tussen een assimilatiehouding en een integratiehouding, afhankelijk van (cultureel) domein tot domein. Voor taal hebben allochtone leerlingen bijvoorbeeld eerder een assimilatiehouding, voor religie eerder een integratiehouding. Het Vlaams onderwijssysteem verwacht voor religie echter een assimilatiehouding (wanneer aanpassing aan het christelijk geloof wordt benadrukt) of een separatiehouding (wanneer niet-christelijke religies enkel in gesegregeerde klassen worden onderwezen). De mismatch (voor religie) leidt vervolgens tot conflicten tussen de (dominante) autochtone en (niet-dominante) allochtone groepen, wat een nadelig effect heeft op de prestaties van allochtone leerlingen.

3.3. De kenmerken van het onderwijssysteem als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

Ten slotte wordt etnische ongelijkheid in de prestaties verklaard door te verwijzen naar de kenmerken van het onderwijssysteem. In deze cluster maken we een onderscheid tussen de quasi-marktwerking van het onderwijssysteem en geïnstitutionaliseerde selectiemechanismen.

3.3.1. De quasi-marktwerking van het onderwijssysteem als oorzaak van de etnische ongelijkheid in de prestaties

Sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties wordt ook in stand gehouden en zelfs versterkt door het onderwijssysteem volgens marktprincipes te organiseren. De marktideologie heeft ertoe geleid dat in bepaalde landen – zoals Engeland, Nederland en Nieuw-Zeeland – vrije schoolkeuze wordt gegeven aan leerlingen en hun ouders (Adnett & Davies, 1999, 2003; Barton & Slee, 1999; Bradley & Taylor, 2002; Gordon & Whitty, 1997; Karsten, 1999; Taylor, 2001). Het argument dat in deze landen wordt gemaakt is dat de gemiddelde efficiëntie van scholen afhankelijk is van keuzevrijheid van leerlingen en hun ouders. Wanneer scholen moeten concurreren om leerlingen aan te trekken, zullen de slechtste scholen leerlingen verliezen en op lange termijn niet overleven. Het gevolg is dat enkel de beste scholen overleven, waardoor de gemiddelde efficiëntie van scholen toeneemt.

Om sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties tegen te gaan, worden scholen in de meeste landen gesubsidieerd door de staat – behalve bijvoorbeeld in India, Kenia en Sri Lanka (Vandenbergh, 1999) – waardoor de onderwijsmarkt een quasi-markt wordt (Adnett e.a., 2002; Gordon & Whitty, 1997). Door het prijsmechanisme uit te schakelen, blijven alle scholen in principe toegankelijk voor kansarme (allochtone) leerlingen. Uit onderzoek blijkt echter dat het uitschakelen van het prijsmechanisme niet leidt tot een vermindering van sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties. Integendeel, een quasi-onderwijsmarkt leidt tot sociale en etnische segregatie tussen scholen (Adnett & Davies, 1999; Bradley & Taylor, 2002) en deze segregatie heeft een versterking van de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties tot gevolg (Adnett e.a., 2002; Hanushek e.a., 2003).

In deze literatuur worden drie verklaringen gegeven voor de sociale en etnische segregatie tussen scholen in een quasi-onderwijsmarkt. De segregatie tussen scholen wordt veroorzaakt door de buurt waarin scholen zijn ingebed (Bradley & Taylor, 2002; Karsten, 1999), door de verschillende voorkeuren van kansrijke (autochtone) en kansarme (allochtone) ouders

(Adnett & Davies, 1999; Gewirtz e.a., 1995), en door strategische keuzes van scholen zelf (Adnett & Davies, 1999; Simkins, 2000).

Allereerst worden scholen in een sociaal (en etnisch) gesegregeerde buurt vaker geconfronteerd met segregatie dan scholen in een niet-gesegregeerde buurt, omdat er in het eerste geval meer (of bijna uitsluitend) kansarme (allochtone) leerlingen in de buurt wonen (Bradley & Taylor, 2002; Karsten, 1999). Een andere verklaring voor de segregatie tussen scholen is dat vooral kansrijke (autochtone) ouders een school kiezen in functie van de (gepercipieerde) kwaliteit, terwijl kansarme (allochtone) ouders vooral kiezen in functie van de afstand tot de school, omdat dit bijdraagt tot het versterken van sociale netwerken en goedkoper is, wat voor hen primeert (Adnett & Davies, 1999; Gewirtz e.a., 1995). Ten derde hebben scholen er in een quasi-onderwijsmarkt alle belang bij om kansrijke (autochtone) leerlingen aan te trekken en kansarme (allochtone) leerlingen uit te sluiten (Adnett & Davies, 1999; Simkins, 2000). Door de gemiddelde socio-economische (Adnett & Davies, 1999; Hirtt, e.a., 2007; Nouwen & Vandenbroucke, 2011; Simkins, 2000) en/of etnische achtergrond (Hirtt, e.a., 2007; Nouwen & Vandenbroucke, 2011; van der Wouw, 1994) van de leerlingenpopulatie te manipuleren, kan een school immers een sterk effect uitoefenen op haar gepercipieerde kwaliteit: scholen met hoofdzakelijk kansrijke (autochtone) leerlingen worden door (kansrijke, autochtone) ouders vaak geassocieerd met hoge kwaliteit, in tegenstelling tot scholen met meer (of hoofdzakelijk) kansarme (allochtone) leerlingen.

Het onderzoek naar de verklaringen voor de segregatie tussen scholen werd tot op heden voornamelijk in Engeland gevoerd. In die context worden tabellen gepubliceerd in nationale kranten, waarin scholen worden gerangschikt op basis van de gemiddelde prestaties van leerlingen (Adnett & Davies, 1999; Simkins, 2000). Ouders worden geadviseerd om deze tabellen te raadplegen wanneer ze hun schoolkeuze maken. Het gevolg is dat scholen er alle belang bij hebben om enkel kansrijke (autochtone) leerlingen aan te trekken en kansarme (allochtone) uit te sluiten, omdat dit de gemiddelde prestaties doet toenemen. Scholen die onderaan de tabellen gerangschikt worden, kunnen de kansarme (allochtone) leerlingen niet uitsluiten – ze worden in een quasi-onderwijsmarkt immers gesubsidieerd op basis van

leerlingenaantallen – en zullen zich actief op dit publiek richten om te overleven als organisatie. De rangschikking in de tabellen hangt niet noodzakelijk samen met de effectieve kwaliteit van scholen: de rangschikking wordt eerder bepaald door de leerlingpopulatie. Scholen met hoofdzakelijk leerlingen uit de hogere (autochtone) klasse worden gemiddeld gezien hoger gerangschikt dan scholen met leerlingen uit de lagere (allochtone) klasse, omdat de eerste groep gemiddeld gezien beter presteert.

Bij afwezigheid van nationale tabellen moet er een andere verklaring voor de segregatie tussen scholen gegeven worden. Er is buiten Engeland echter weinig onderzoek verricht rond deze problematiek. Mogelijk kunnen scholen in andere landen hun gepercipieerde kwaliteit manipuleren door 'zwarte' leerlingen uit te sluiten (Hirtt e.a., 2007; Nouwen & Vandenbroucke, 2011; van der Wouw, 1994): hoe 'witter' de leerlingpopulatie, hoe hoger de gepercipieerde kwaliteit. Het Vlaams onderwijssysteem wordt bijvoorbeeld gekenmerkt door 'witte' en 'zwarte' scholen (Hirtt e.a., 2007). De 'witte' scholen worden gepercipieerd als elitescholen van hoge kwaliteit. De 'zwarte' scholen worden gekenmerkt door een meerderheid aan (of bijna uitsluitend) allochtone leerlingen en worden gepercipieerd als scholen van lage kwaliteit. Door allochtone leerlingen uit te sluiten en zich te profileren als 'witte' elitescholen, kunnen sommige Vlaamse scholen hun reputatie versterken en hun werking en overleving waarborgen (Nouwen & Vandenbroucke, 2011). De scholen met een relatief groot aantal allochtone leerlingen worden geconfronteerd met reputatieverlies en evolueren vaak in de richting van 'zwarte' concentratiescholen.

Recent werd aangetoond dat ook allochtone leerlingen (en hun ouders) sociaal en etnisch diverse scholen verlaten, maar dat de drempel voor hen hoger ligt (Karsten e.a., 2002; Nouwen & Vandenbroucke, 2012). Aanvankelijk verlaten enkel (kansrijke) autochtone leerlingen deze scholen en wanneer ze verder evolueren in de richting van sociale en etnische concentratiescholen, beginnen ook allochtone leerlingen deze scholen te verlaten. Na een 'witte vlucht' volgt dus vaak een 'zwarte vlucht', wat zelfs het bestaan van deze scholen in gevaar kan brengen.

De meeste studies vinden dat de segregatie tussen scholen tot een kloof in de prestaties tussen kansrijke (autochtone) en kansarme (allochtone) leerlingen leidt (Adnett e.a., 2002; voor een uitzondering, zie Dronkers, 2010). De belangrijkste verklaring voor dit effect is het bestaan van 'peer effecten' (namelijk de wederzijdse beïnvloeding van leeftijdsgenoten) (Feinstein & Symons, 1999; Hanushek e.a., 2003). 'Peer effecten' kunnen optreden omdat de houdingen en waarden van leerlingen een effect hebben op de medeleerlingen (Feinstein & Symons, 1999). Daarnaast verloopt het instructieproces in de klas vlotter bij aanwezigheid van vaardige leerlingen, omdat zij betere vragen stellen, opmerkingen maken en minder storend gedrag vertonen (Hanushek e.a., 2003). Voor kansarme (allochtone) leerlingen is het dus beter om omringd te zijn door kansrijke (autochtone) leerlingen, wat in een gesegregeerd onderwijssysteem niet het geval is. Tegelijkertijd werd ook aangetoond dat kansrijke (autochtone) leerlingen niet benadeeld worden door de aanwezigheid van kansarme (allochtone) leerlingen (Hanushek e.a., 2003).

Andere verklaringen voor het effect van sociale en etnische segregatie op sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties, verwijzen naar de afwezigheid van kansrijke (autochtone) ouders van leerlingen in 'zwarte' concentratiescholen, die meer financiële ademruimte creëren, vrijwilligerswerk doen en politieke invloed uitoefenen (Nicaise & Desmedt, 2008). Daarnaast verlaten de betere leerkrachten en directies vaker 'zwarte' concentratiescholen (Nicaise & Desmedt, 2008). Ten slotte hebben 'zwarte' concentratiescholen ook een minder ordelijk schoolklimaat, meer absentieïsme van leerkrachten, houden ze minder overleg, differentiëren ze minder op maat van elke leerling, organiseren ze minder buitenschoolse activiteiten, en eisen ze minder inzet van hun leerlingen (Nicaise & Desmedt, 2008).

3.3.2. Geïstitutionaliseerde selectiemechanismen

In het onderzoek naar selectiemechanismen in het onderwijs bestaat er consensus dat dit sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties versterkt. In deze literatuur worden verschillende selectiemechanismen erkend, maar de meeste studies focussen op 'tracking' (Entwisle & Alexander, 1993).

'Tracking' wordt op verschillende manieren gedefinieerd (Brunello & Checchi, 2007; Maaz e.a., 2008). In Europa wijst het meestal op het bestaan van verschillende studierichtingen in het secundair onderwijs, die ofwel voorbereiden op hoger onderwijs, ofwel rechtstreeks op de arbeidsmarkt (Brunello & Checchi, 2007; Dornbush, Glasgow & Lin, 1996; Hanushek & Woessmann, 2006). In het eerste geval zijn de studierichtingen veel theoretischer en abstracter dan in het tweede.

De achterliggende maatschappelijk dominante overtuiging ten voordele van 'tracking' is dat leerlingen – voor wat hun vaardigheden betreft – beter in homogene groepen onderwezen worden, omdat dit maakt dat het curriculum en de instructies in functie van hun noden kunnen worden aangepast (Brunello & Checchi, 2007; Dornbush, Glasgow & Lin, 1996; Entwisle & Alexander, 1993). Op deze manier worden leerkrachten niet geconfronteerd met het probleem om de beste leerlingen te vervelen en de slechtste te verliezen. Leerlingen worden dus aan studierichtingen toegewezen op basis van hun vaardigheden, wat in de praktijk wordt ingeschat op basis van hun prestaties (Brunello e.a., 2004): de leerlingen die het best presteren worden als de meest vaardige gepercipieerd en zij worden toegewezen aan de studierichtingen die voorbereiden op hoger onderwijs. Degene die het slechtst presteren worden als de minst vaardige gepercipieerd en zij worden toegewezen aan de studierichtingen die rechtstreeks voorbereiden op de arbeidsmarkt. De nadruk op vaardigheden is typerend voor westerse meritocratische samenlevingen (Stevenson, 1990). Aziatische meritocratische samenlevingen benadrukken echter het belang van inspanningen. In deze landen is de dominante overtuiging dat er (bijna) geen leerlingen zijn die niet vaardig genoeg zijn om goed te presteren in het onderwijs (Stevenson, 1990).

Er is echter consensus dat 'tracking' tot sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties leidt, omdat het vooral kansarme (allochtone) leerlingen zijn die worden toegewezen aan studierichtingen van lage kwaliteit, wat een nadelig effect heeft op hun prestaties (Bauer & Riphahn, 2006; Brunello & Checchi, 2007; Entwisle & Alexander, 1993; Epple e.a., 2002; Hanushek & Woessmann, 2006; Hirtt e.a., 2007; Maaz e.a., 2008; Pekkarinen, 2006; Stevenson, 1990). Omdat kansarme (allochtone) leerlingen gemiddeld

gezien slechter presteren van bij de start van het onderwijs, zijn hun kansen om toegewezen te worden aan studierichtingen van lage kwaliteit (in het secundair onderwijs) hoger (Brunello e.a., 2004).

Naast de kwaliteit van de studierichtingen spelen 'peer effecten' ook bij 'tracking' een rol (Chiu & Walker, 2008; Figlio & Page, 2002; Hanushek & Woessmann, 2006; Maaz e.a., 2008; Zimmer, 2003). De beter presterende (vaak kansrijke) leerlingen die worden toegewezen aan studierichtingen van hogere kwaliteit profiteren van de intellectuele vaardigheden, de houding ten opzichte van het schoolgebeuren en de discipline van medeleerlingen. Het tegenovergestelde geldt voor de slechter presterende (vaak kansarme) leerlingen die worden toegewezen aan studierichtingen van lagere kwaliteit. Nog een bijkomende factor is dat de leerkrachten die lesgeven in de studierichtingen van hogere kwaliteit beter opgeleid zijn (Chiu & Walker, 2008; Figlio & Page, 2002; Maaz e.a., 2008). Ten slotte wijzen Figlio en Page (2002) ook op het gebrek aan middelen in studierichtingen van lagere kwaliteit, omdat scholen hun middelen vooral investeren in studierichtingen van hogere kwaliteit.

De leeftijd waarop 'tracking' plaatsvindt modereert het effect van 'tracking' op sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties (Bauer & Riphahn, 2006; Brunello & Checchi, 2007; Entwisle & Alexander, 1993; Eppe e.a., 2002; Hanushek & Woessmann, 2006; Hirtt e.a., 2007; Maaz e.a., 2008; Pekkarinen, 2006; Stevenson, 1990): hoe vroeger 'tracking' plaatsvindt, hoe sterker het effect van de sociale en etnische achtergrond. Vroege 'tracking' reflecteert de overtuiging dat (kansarme, allochtone) leerlingen – die slechter presteren in het onderwijs – niet vaardig genoeg zijn, waardoor hen ook de kans ontnomen wordt om zich verder te ontwikkelen in studierichtingen van hoge kwaliteit (Entwisle & Alexander, 1993; Stevenson, 1990). In landen met vroege 'tracking' is de reputatie die kinderen opbouwen van bij de start van het lager onderwijs essentieel voor hun verdere schoolloopbaan (Entwisle & Alexander, 1993; Stevenson, 1990): kinderen worden van bij de start al dan niet als vaardig bestempeld, wat gaat bepalen aan welke studierichting ze worden toegewezen in het secundair onderwijs. In België, Duitsland, Hongarije, Oostenrijk en Slowakije wordt er bijvoorbeeld relatief vroeg geselecteerd, aan het begin van het

secundair onderwijs. Finland, Noorwegen, Zweden en het Verenigd Koninkrijk selecteren relatief laat, aan het einde van het secundair onderwijs.

Naast 'tracking' bestaan er nog andere selectiemechanismen, maar het empirisch onderzoek hierover is schaars. Entwisle en Alexander (1993) stellen bijvoorbeeld dat de toewijzing aan buitengewoon onderwijs ('special education placement') en zittenblijven ('grade retention') eveneens sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties kunnen versterken, omdat het opnieuw vooral kansarme (allochtone) leerlingen zijn die met deze selectiemechanismen worden geconfronteerd, wat hun verdere schoolloopbaan negatief beïnvloedt.

3.4. Conclusie

In dit hoofdstuk werden drie soorten verklaringen van de etnische (of breder sociale) ongelijkheid in de prestaties besproken. Binnen het deficitperspectief wordt de kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen vanuit een deterministische visie verklaard door te verwijzen naar bepaalde kenmerken van de etnische groepen waartoe leerlingen behoren. Zo is er bijvoorbeeld consensus rond het negatieve effect van een lage SES en een gebrek aan sociaal kapitaal van allochtone leerlingen op hun prestaties. De rol van cultureel kapitaal en motivatie is minder duidelijk. Het effect van taalachterstand wordt bijvoorbeeld niet altijd bevestigd door empirische studies. Ook voor een gebrek aan motivatie wordt tegenstrijdig bewijs gevonden.

Binnen het deficitperspectief is er ook aandacht voor verschillen tussen etnische groepen. Sommige allochtone leerlingen, zoals leerlingen met een Aziatische achtergrond, presteren beter omdat ze over een hogere SES beschikken. De studies rond sociaal kapitaal verklaren ook waarom er verschillen kunnen zijn binnen etnische groepen: de achterstand van allochtone leerlingen kan verkleind worden door extra ondersteuning binnen en buiten de familiale sfeer.

In de literatuur rond de kenmerken van het onderwijssysteem en de effecten daarvan op sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties, kan er een onderscheid gemaakt worden tussen studies die focussen op de mismatch

tussen de groepskenmerken van allochtone leerlingen en de kenmerken van het onderwijssysteem enerzijds en een loutere focus op de kenmerken van het onderwijssysteem anderzijds.

In het mismatch perspectief kan er een onderscheid gemaakt worden tussen de sociale reproductietheorie en de interactieve acculturatietheorie. De sociale reproductietheorie verklaart sociale (en etnische) ongelijkheid in de prestaties door te verwijzen naar de mismatch tussen het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen (of hun 'habitus') en het noodzakelijke cultureel kapitaal in westerse onderwijssystemen. De interactieve acculturatietheorie legt eerder de nadruk op de mismatch tussen de acculturatiehouding van allochtone leerlingen en de gewenste acculturatiehouding in westerse onderwijssystemen.

In de literatuur rond de kenmerken van het onderwijssysteem kan een onderscheid gemaakt worden tussen de literatuur rond het effect van de quasi-onderwijsmarkt en geïnstitutionaliseerde selectiemechanismen. Om in een quasi-onderwijsmarkt geassocieerd te worden met hoge kwaliteit en dus een goede reputatie op te bouwen, moeten scholen kansarme (allochtone) leerlingen uitsluiten, wat leidt tot segregatie tussen scholen. De segregatie tussen scholen leidt – mede door de afwezigheid van positieve 'peer effecten' in 'zwarte' concentratiescholen – tot een versterking van de kloof in de prestaties tussen kansrijke (autochtone) en kansarme (allochtone) leerlingen. Daarnaast toont het onderzoek rond 'tracking' aan dat kansarme (allochtone) leerlingen – in bepaalde landen – vaak in studierichtingen van lage kwaliteit gesegregeerd geraken, wat een nadelig effect heeft op hun prestaties.

4. Inclusieve scholen

In de literatuur rond inclusieve scholen worden de praktijken onderzocht die scholen aanwenden om de prestaties van allochtone leerlingen te bevorderen en de kloof met autochtone leerlingen te verkleinen. De aangehaalde praktijken, die vaak inductief geïdentificeerd worden vanuit (meervoudige) gevalstudies, kunnen in drie hoofdclusters worden onderverdeeld: organisatiekenmerken, een individueel gerichte pedagogie en het opwaarderen van het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen (of een cultureel gerichte pedagogie). Deze drie hoofdclusters kunnen als onderling afhankelijk worden beschouwd: het zijn de organisatiekenmerken die de implementatie van een individueel en cultureel gerichte pedagogie mogelijk maken.

4.1. De organisatiekenmerken van inclusieve scholen

Een eerste cluster omvat organisatiekenmerken zoals leiderschap en organisatiecultuur. De verschillende organisatiekenmerken vormen samen de motor van het inclusieve beleid van de school. Om het individueel en cultureel gerichte pedagogisch project van de school te kunnen realiseren, moet dit gedreven worden door een specifiek type leiderschap en organisatiecultuur.

Het is ten eerste de leider die via zijn of haar leiderschap verantwoordelijk is voor de implementatie van een individueel en cultureel gerichte pedagogie. Sommige studies wijzen bijvoorbeeld op het belang van radicaal en transformerend leiderschap (Blair, 2002; Blair & Bourne, 1998; Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Jacobson, 2008; Scheurich, 1998). Het leiderschap is radicaal in de zin dat het gericht is op het verbeteren van de prestaties van alle leerlingen, daar waar het meritocratisch onderwijssysteem scholen aanzet om voorrang te geven aan de 'meest talentvolle' leerlingen. Daarnaast is het leiderschap ook transformerend, in de zin dat het gericht is op het effectief verwezenlijken van de radicale, inclusieve missie. Het radicale en transformerende karakter van inclusief leiderschap impliceert dat er vaak weerstand komt van personeelsleden. Een essentiële vaardigheid van een inclusieve leider is dan ook om kritiek van personeelsleden te kunnen counteren (Blair, 2002). Dit impliceert dat de

leiderschapsstijl niet louter democratisch is, maar soms ook autoritaire kenmerken vertoont. De leiderschapsstijl is democratisch in de zin dat alle personeelsleden, ouders en leerlingen worden betrokken bij beleidsprocessen (Blair, 2002; Blair & Bourne, 1998; Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Jacobson, 2008; Scheurich, 1998), maar toch heeft de leiderschapsstijl ook autoritaire kenmerken, noodzakelijk om effectief radicale veranderingen te verwezenlijken (Blair, 2002). Sommige studies verbinden inclusief leiderschap ook met een sterk ontwikkeld personeelsbeleid, dat wordt gekenmerkt door een actieve zoektocht naar een etnisch divers personeelsbestand (Demie, 2005) en ondersteunende maatregelen om het personeel beter te leren omgaan met etnische diversiteit (Brown & Medway, 2007).

Een ander organisatiekenmerk van inclusieve scholen is hun zorgcultuur (Blair & Bourne, 1998; Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Scheurich, 1998; Strahan e.a., 2003). De zorgcultuur is naast inclusief leiderschap een tweede drijfkracht, die de implementatie van een (radicale) individueel en cultureel gerichte pedagogie moet mogelijk maken, en wordt gedefinieerd als een organisatiecultuur of gedeelde normen, waarden en assumpties (cf. Schein, 1996) waarbij aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van de prestaties en het welzijn van alle leerlingen, dus ook de zwakste. Naast de cognitieve ontwikkeling wordt dus ook de niet-cognitieve, sociaal-emotionele ontwikkeling van elke leerling belangrijk geacht. Inclusieve scholen worden ook gekenmerkt door evaluatieve structuren, om te controleren of de ambities van de zorgcultuur wel degelijk gerealiseerd worden (Blair & Bourne, 1998; Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Scheurich, 1998; Strahan e.a., 2003).

Het belang van leiderschap en een zorgcultuur werd ook aangetoond in studies die focussen op de inclusie van leerlingen met een handicap (Kugelmass, 2001; Salisbury & McGregor, 2002; Zollers e.a., 1999). Terwijl de empirische focus in deze studies verschilt, kunnen de praktijken die worden geïdentificeerd eveneens van nut zijn voor de inclusie van allochtone leerlingen. Leerlingen met een handicap worden immers ook gekenmerkt door hun achterstand, die scholen moeten trachten te verkleinen. In deze studies werd eveneens gevonden dat leiders de motor zijn van

veranderingen in houdingen, overtuigingen en praktijken, die dan de prestaties van leerlingen met een handicap kunnen verbeteren. Eveneens kenmerkend voor inclusieve scholen voor leerlingen met een handicap is hun zorgcultuur (Angelides e.a., 2004; Carrington & Elkins, 2002; Engelbrecht e.a., 2006; Ghesquière e.a., 2002; Hanson e.a., 1998; Kugelmass, 2001; Zollers e.a., 1999): in deze scholen geloven alle personeelsleden in de morele juistheid van inclusie van leerlingen met een handicap, wat dan ook gerealiseerd wordt.

4.2. Individueel gerichte pedagogie

In een tweede cluster staat de pedagogische visie van inclusieve scholen centraal. Inclusieve scholen worden gekenmerkt door hun pedagogische aanpak gericht op het individu, wat zich reflecteert in praktijken als: extra begeleiding buiten de lessen, een focus op niet-cognitieve ontwikkeling om cognitieve ontwikkeling te stimuleren, het stimuleren van leerlingen om medeleerlingen te helpen, een focus op zwaktes maar ook sterktes van individuele leerlingen, groepswork (in kleine groepen), het aanleren van verantwoordelijkheid over het eigen leerproces, het stimuleren van sterke relaties tussen leerkrachten en leerlingen, systemen waarbij de evolutie in de prestaties van de leerlingen constant gevolgd (en indien nodig gecorrigeerd) wordt, en breed evalueren wat betekent dat leerlingen niet enkel geëvalueerd worden op basis van formele testen (Blair & Bourne, 1998; Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Scheurich, 1998; Strahan e.a., 2003).

Ook in de studies rond inclusieve scholen voor leerlingen met een handicap werd bewijs gevonden van een individueel gerichte pedagogie, wat zich reflecteert in praktijken als: het stimuleren van samenwerking tussen leerlingen onderling enerzijds en tussen leerlingen en leerkrachten anderzijds, het stimuleren van participatie in de lessen, individuele leerplannen, aanbieden van keuze van activiteiten, vorming van kleine instructiegroepen, en evaluaties gebaseerd op de ontwikkeling van leerlingen en dus niet op de absolute prestaties (Abbott, 2007; Angelides e.a., 2004; Browder & Cooper-Duffy, 2003; Carrington & Elkins, 2002; Forlin, 2004;

Ghesquière e.a., 2002; Hanson e.a., 1998; Katz & Mirenda, 2002; Odom & Diamond, 1998).

4.3. Het opwaarderen van het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen

Een derde cluster van studies legt ten slotte de nadruk op praktijken waarmee het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen actief gebruikt wordt in het leerproces (Agirdag, 2010; Au, 1998; Boykin, 2000; Clark e.a., 2002; Durden, 2008; Ladson-Billings, 1994, 1995a, 1995b; Scheurich, 1998). Zoals in de tweede cluster, benadrukt de derde het aanpassen van de pedagogische werking van de school. Terwijl er in de tweede cluster wordt gefocust op praktijken waarmee de pedagogische werking wordt afgestemd op sterktes en zwaktes van individuen, is het argument in de derde cluster dat de pedagogie ook moet worden aangepast aan de verschillende minderheidsculturen van de etnische groepen in een school. Het gebruik van de cultuur van allochtone leerlingen leidt ertoe dat de leerstof verstaanbaar, persoonlijk relevant en betekenisvol wordt.

Zo geven sommige inclusieve scholen bijvoorbeeld les in de moedertaal van allochtone leerlingen. In de studie van Clark en collega's (2002) werd bijvoorbeeld gevonden dat een inclusieve school samenwerkt met een universiteit om een tweetalig instructiemodel succesvol te implementeren. Er is in deze school dus zowel plaats voor de moedertaal van de autochtone groep, als die van de allochtone groep. Het kan ook minder radicaal door de allochtone leerlingen te laten reflecteren op de leerstof op basis van hun eigen cultuur (Ladson-Billings, 1994, 1995a, 1995b; Scheurich, 1998). Het betrekken van de ouders van allochtone leerlingen wordt in sommige studies ook gezien als een middel om het cultureel kapitaal op de voorgrond te brengen (Johnson, 2007; Morris, 2004). Ook het werken in groepen kan een manier zijn om het cultureel kapitaal van leerlingen aan te spreken (Boykin, 2000). De cultuur van allochtone leerlingen wordt – in tegenstelling tot de westerse cultuur – immers vaak gekenmerkt door collectiviteit. Terwijl voor de westerse cultuur individualisme en competitiviteit primeert, werkt dit voor heel wat allochtone leerlingen juist vervreemdend. Het werken in groepen beantwoordt dan aan de culturele nood aan collectiviteit.

De derde cluster bouwt verder op de sociale reproductietheorie van Bourdieu en Passeron (1977), waarin wordt gesteld dat westerse onderwijssystemen sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties reproduceren door een te sterke nadruk te leggen op de cultuur van de hogere (autochtone) klasse. Door de meeste scholen wordt het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen dan ook niet aangesproken (Au, 1998). Scholen moeten volgens deze studies tegen het onderwijssysteem ingaan en het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen terug opwaarderen (Agirdag, 2010; Au, 1998; Boykin, 2000; Clark e.a., 2002; Durden, 2008; Johnson, 2007; Ladson-Billings, 1994, 1995a, 1995b; Morris, 2004; Scheurich, 1998). Allochtone leerlingen ontwikkelen door hun thuissituatie andere – geen minderwaardige – vormen van cultureel kapitaal en het is de verantwoordelijkheid van scholen om dat cultureel kapitaal aan te spreken en de leerlingen zichzelf van daaruit te laten ontwikkelen.

4.4. Conclusie

In het onderzoek rond inclusieve scholen wordt er gefocust op de identificatie van interne pedagogische praktijken, die scholen in staat stellen om de kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen te verkleinen. We identificeerden drie (gerelateerde) clusters van inclusieve praktijken: organisatiekenmerken zoals inclusief leiderschap en een zorgcultuur, een pedagogie gericht op individuele leerlingen, en het gebruik maken van het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen als een basis voor het leerproces.

5. Probleemstelling

Noch in de beschreven mechanismen in het deficitperspectief, noch in het mismatch perspectief, noch in de literatuur die louter focust op de kenmerken van het onderwijssysteem, wordt een proactieve rol toegekend aan scholen. In het deficitperspectief wordt er louter gefocust op de groepskenmerken van (kansarme) allochtone leerlingen. In het mismatch perspectief zijn scholen de specifieke context waarin ofwel de reproductie van de dominante cultuur plaatsvindt, ofwel de acculturatievoorkeuren van de autochtone en allochtone bevolking met elkaar in contact komen en vaak aanleiding geven tot conflicten. Verder is vanuit een marktperspectief het uitsluiten van kansarme (allochtone) leerlingen en hun cultuur de belangrijkste strategie die scholen kunnen hanteren om geassocieerd te worden met hoge kwaliteit. Sociaal en etnisch diverse scholen worden volgens deze logica door (kansrijke, autochtone) ouders geassocieerd met lage kwaliteit en geraken daardoor gesegregeerd. De segregatie leidt er vervolgens toe dat kansarme (allochtone) leerlingen effectief benadeeld worden, mede door de afwezigheid van kansrijke (autochtone) leerlingen, die hen in een niet-gesegregeerde school vooruit zouden kunnen stuwten. De mogelijkheid van sociale en etnisch diverse scholen om percepties van kansrijke (autochtone) ouders proactief te beïnvloeden en op die manier segregatie tegen te gaan, wordt zelden onderzocht.

De bestaande literatuur op schoolniveau focust wel op de proactieve rol van scholen, maar legt een te eenzijdige nadruk op de interne pedagogische werking van inclusieve scholen. Scholen worden benaderd alsof ze volledige controle hebben over hun eigen werking om hun inclusieve doelstellingen te realiseren ('agency'). De studies negeren de druk van de omgeving op scholen – via de quasi-onderwijsmarkt, geïnstitutionaliseerde selectiemechanismen, en culturele normen en waarden – om allochtone (of breder kansarme) leerlingen en hun cultuur uit te sluiten. Nochtans werd deze druk ruim gedocumenteerd in de literatuur rond de verklaringen van etnische ongelijkheid in de prestaties. Uit deze literatuur blijkt dat inclusieve scholen – door hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en een daaraan aangepaste (radicale) pedagogie – vaak geassocieerd worden met lage kwaliteit, waardoor (vooral autochtone) ouders in een quasi-onderwijsmarkt

de scholen verlaten. Een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie blijken vooral problematisch voor autochtone ouders wanneer scholen hun pedagogische werking afstemmen op zorg voor 'zwakkere' of slechter presterende leerlingen en dus ingaan tegen de westerse meritocratische selectiefilosofie (Nouwen & Vandenbroucke, 2012; Zanoni & Mampaey, in press) of het cultureel kapitaal van allochtone leerlingen opwaarderen (Lee, 2001; Zanoni & Mampaey, in press), wat wel als essentiële kenmerken worden beschouwd van inclusieve scholen (cf. Brown & Medway, 2007; Demie, 2005; Scheurich, 1999). Nouwen en Vandenbroucke (2012) vonden verder dat een etnisch diverse leerlingenpopulatie vooral problematisch is voor autochtone ouders vanaf wanneer meer dan 33% van de leerlingenpopulatie allochtoon is.

Op basis van deze inzichten kunnen we stellen dat inclusieve scholen problemen zullen ervaren om aantrekkelijk te blijven voor autochtone ouders en daardoor hun werking en overleving in gevaar kunnen brengen. Zelfs wanneer inclusieve scholen hun objectieve onderwijskwaliteit kunnen garanderen, is het niet zeker dat autochtone ouders deze scholen zullen associëren met hoge kwaliteit, omdat autochtone ouders geen zicht hebben op de objectieve onderwijskwaliteit en daarom eenvoudige 'proxies' gebruiken (zoals de etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie, de meritocratische selectiefilosofie van de scholen en de focus op de dominante cultuur) om erover te oordelen (Nouwen & Vandenbroucke, 2012; Zanoni & Mampaey, in press).

Er is daarom nood aan onderzoek op schoolniveau dat meer aandacht heeft voor de manier waarop inclusieve scholen de percepties van stakeholders uit het onderwijssysteem – in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen – proactief kunnen beïnvloeden, omdat deze percepties essentieel zijn voor hun werking en overleving op lange termijn. Scholen die er niet in slagen om een goede reputatie in de ogen van autochtone ouders te behouden, evolueren in een quasi-onderwijsmarkt immers in de richting van 'zwarte' concentratiescholen, waardoor de objectieve onderwijskwaliteit en dus de werking van inclusieve scholen in gevaar wordt gebracht. In recent onderzoek werd zelfs aangetoond dat ook allochtone leerlingen 'zwarte'

concentratiescholen verlaten, waardoor ook de overleving van deze scholen niet gewaarborgd blijft.

Tot op heden zijn er slechts twee studies die een gelijkaardige onderzoeksvraag hebben trachten te beantwoorden (cf. Lee, 2001; Zanoni & Mampaey, in press). De studie van Lee (2001) werd eveneens opgezet vanuit een kritiek op het onderzoek rond inclusieve scholen. Er werd geargumenteed dat er een gebrek is aan studies die onderzoek doen naar organisatieprocessen in inclusieve scholen. Vanuit een neo-institutioneel perspectief werd onderzocht hoe een inclusieve school omgaat met de tegenstrijdige eisen die komen vanuit de institutionele context: terwijl de ouders van de autochtone leerlingen eisen dat het onderwijs in de school hun (dominante) cultuur reflecteert, eisen de ouders van de allochtone leerlingen dat er ook ruimte wordt gelaten voor de beleving van andere minderheidsculturen. In de studie werd gevonden dat de inclusieve school haar goede reputatie kan behouden door doelgericht met deze tegenstrijdige eisen om te gaan. In de communicatie naar de autochtone ouders toe wordt de school voorgesteld als een school die zich aanpast aan de dominante normen. Naar de allochtone ouders toe wordt de school wel voorgesteld als een multiculturele school, die zich verzet tegen de dominante normen, waarin er ook ruimte wordt gelaten voor de beleving van andere minderheidsculturen. Door de school inconsistent voor te stellen – al naargelang het publiek dat toevoert – kan de school haar goede reputatie behouden in de ogen van zowel autochtone als allochtone ouders.

Zanoni en Mampaey (in press) stelden eveneens dat er een gebrek is aan onderzoek dat inzicht brengt in de manier waarop inclusieve scholen hun goede reputatie in de ogen van autochtone ouders kunnen behouden. Vanuit een discursief perspectief werd gevonden dat een inclusieve school drie soorten discursieve praktijken (of taalactiviteiten) implementeert om haar goede reputatie te behouden: het benadrukken van de hoge kwaliteit van de school, het herdefiniëren van de relatie tussen de etniciteit van leerlingen en de kwaliteit van de school, en het reconstrueren van etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie als een bron voor kwalitatief hoogstaand onderwijs.

Ook in de literatuur rond inclusieve scholen voor leerlingen met een handicap kunnen er een beperkt aantal studies gevonden worden die

focusen op de vraag hoe deze scholen hun reputatie managen (Ainscow e.a., 2006; Clark e.a., 1999). In de studie van Clark en collega's (1999) in Engeland werd bijvoorbeeld gesteld dat de macrocontext waarin inclusieve scholen zijn ingebed het voor deze scholen uiterst moeilijk maakt om leerlingen met een handicap en leerlingen zonder handicap in dezelfde klas te onderwijzen. De dominante norm schrijft immers voor dat leerlingen met een handicap in een gesegregeerde klas onderwezen moeten worden. Inclusieve scholen zijn scholen die afwijken van de dominante norm: hun doel is juist om leerlingen met een handicap in een niet-gesegregeerde klas te onderwijzen. Uit de resultaten van de studie bleek dat inclusieve scholen een compromis trachten te zoeken tussen de dominante norm en hun eigen inclusieve doelstellingen, om op die manier hun goede reputatie te behouden. Zo wordt er in de inclusieve scholen bijvoorbeeld afgewisseld tussen het onderwijzen van leerlingen met een handicap in een gesegregeerde en een niet-gesegregeerde klas. Ainscow en collega's (2006) kwamen tot een gelijkaardige conclusie.

In ons eigen empirisch onderzoek zullen we gelijkaardig te werk gaan als in de drie juist beschreven studies, maar gebruiken we een ander model om onze data te interpreteren. Onze algemene onderzoeksvraag is: hoe kunnen inclusieve scholen hun goede reputatie in de ogen van (kansrijke) autochtone ouders behouden, ondanks hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogische werking gericht op zorg en minderheidsculturen?

6. Theoretisch kader: een synthese van het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief op inclusieve scholen

In dit hoofdstuk stellen we het model voor dat we gebruiken om onze data te interpreteren. We zullen ons baseren op het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief in de organisatieliteratuur en in het bijzonder het model van Elsbach en Sutton (1992), dat een synthese is van beide perspectieven. Dit model verklaart hoe radicale organisaties hun legitimiteit (of goede reputatie) kunnen behouden, nadat ze zichtbaar zijn afgeweken van de dominante normen in het institutionele veld om hun efficiëntie te maximaliseren. Voordat we het model voorstellen, bespreken we eerst afzonderlijk het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief, en andere gerelateerde theorieën.

6.1. Het neo-institutioneel perspectief

Om het management van de relaties tussen inclusieve scholen en stakeholders in het onderwijssysteem – in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen – te bestuderen, baseren we ons ten eerste op het neo-institutioneel perspectief en benaderen we inclusieve scholen als organisaties (cf. Cheng, 1996; Wallin & Berg, 1982), die noodzakelijk hun legitimiteit moeten managen in de ogen van stakeholders. Legitimiteit wordt gedefinieerd als 'een gegeneraliseerde perceptie of assumptie (van stakeholders) dat de acties van een organisatie wenselijk, geschikt of passend zijn binnen een sociaal geconstrueerd systeem van normen, waarden, overtuigingen en definities' (Suchman, 2005, p. 574, eigen vertaling). We beschouwen legitimiteit als een synoniem voor een goede reputatie in de ogen van (externe) stakeholders.

Volgens het neo-institutioneel perspectief is legitimiteit in de ogen van stakeholders noodzakelijk voor organisaties, omdat het essentieel is om resources te verwerven en hun overleving op lange termijn te waarborgen (Ashforth & Gibbs, 1990; Bitektine, 2011; Brown, 1998; Meyer and Rowan, 1977; Suchman, 2005) en dit vooral wanneer organisaties sterk afhankelijk zijn van deze actoren (Suchman, 2005). Zo heeft legitimiteit een sterk effect op de beschikbaarheid van resources (Ashforth & Gibbs, 1990; Bitektine, 2011; Brown, 1998; Golant & Sillince, 2007; Meyer and Rowan, 1977;

Suchman, 2005) en de motivatie van personeelsleden (Brown, 1998; Foreman & Whetten, 2002).

Het neo-institutioneel perspectief vindt zijn oorsprong in het werk van Meyer en Rowan (1977). De basisstelling was dat organisaties zich moeten aanpassen aan de dominante normen in een institutioneel veld, om legitimiteit te verwerven (Barley & Tolbert, 1997; DiMaggio & Powell, 1983; Hirsch & Lounsbury, 1997; Meyer & Rowan, 1977; Strang & Meyer, 1993; Tolbert & Zucker, 1983; Zucker, 1986). Er werd dus oorspronkelijk gefocust op de invloed van dominante normen op het gedrag van organisaties, die weliswaar kunnen veranderen in de loop van de geschiedenis en dus tijd- en ruimtegebonden zijn (Thornton, 2004; Westphal & Zajac, 1994).

De opkomst van het neo-institutioneel perspectief was een reactie op eerdere organisatiestudies, die stelden dat het gedrag van organisaties bepaald wordt door de efficiëntie ervan (Barley & Tolbert, 1997; Hirsch & Lounsbury, 1997; Scott, 2008). De traditionele organisatiestudies beschouwden het gedrag van organisaties dan ook als rationeel: organisaties stellen het gedrag dat hun winst maximaliseert. Organisaties werden opgevat als 'agents', die volledige controle hebben over hun eigen beleid met het oog op het bereiken van hun doelstellingen. Binnen het neo-institutioneel perspectief werd echter gesteld dat het gedrag van organisaties niet noodzakelijk rationeel is, maar dat het wordt bepaald door de dominante cultuur in hun omgeving. Om legitimiteit te verwerven moeten organisaties hun gedrag immers aanpassen aan de dominante normen. Organisaties die ingaan tegen de dominante normen verliezen legitimiteit en brengen bijgevolg hun overlevingskansen in gevaar, ook al werken ze efficiënt. De dominante normen leggen dus beperkingen op aan het mogelijke gedrag van organisaties. Het gevolg is dat organisaties in een institutioneel veld na verloop van tijd op elkaar gaan lijken, wat 'isomorphism' wordt genoemd. Praktijken gaan zich over organisaties verspreiden, omdat dit voor organisaties legitimiteit oplevert (vandaar ook de benaming diffusieperspectief).

De grondleggers van het neo-institutioneel perspectief baseerden zich op het sociaal constructivisme van Berger en Luckmann (1966, in Barley & Tolbert, 1997). De basisstelling van het sociaal constructivisme is dat sociale actoren

continu menselijk gedrag gaan interpreteren (en evalueren) en dat na verloop van tijd bepaalde interpretaties (en evaluaties) dominant (of geïstitutionaliseerd) worden en de status krijgen van feiten. In het neo-institutioneel perspectief werd deze stelling toegepast op het gedrag van organisaties. Organisaties zijn ingebed in een institutioneel veld waarin bepaalde gedragingen door stakeholders al dan niet wenselijk worden geacht. Organisaties kunnen het zich dan ook niet veroorloven om onwenselijke gedragingen (in de ogen van stakeholders) te stellen.

DiMaggio en Powell (1983) identificeerden drie organisatieprocessen die leiden tot 'isomorphism'. Ten eerste moeten organisaties zich aanpassen aan de dominante normen omdat stakeholders waarvan de organisatie afhankelijk is voor het verwerven van resources – zoals de overheid – hen daartoe dwingen. Ten tweede imiteren ze andere organisaties om gevoelens van onzekerheid te reduceren. Het zijn vooral de organisaties die al zichtbaarheid hebben verworven in het institutionele veld, die geïmiteerd zullen worden. Ten slotte verhoogt de aanpassing van organisaties aan de dominante normen ook hun controle over de te volgen werkmethoden.

De empirische studies die het neo-institutioneel perspectief toepassen zijn vaak kwantitatief en gaan na of organisaties in een institutioneel veld na verloop van tijd inderdaad op elkaar gaan lijken (Tolbert & Zucker, 1983; Zucker, 1986). Tolbert en Zucker (1983) toonden bijvoorbeeld aan dat stedelijke besturen zich relatief snel aanpassen aan procedures wanneer deze door de staat verplicht worden gemaakt of wanneer de procedures reeds door de meeste andere stedelijke besturen zijn geïmplementeerd. De onderzoekers besloten dat, wanneer één van beide condities geldt, de nood aan legitimiteit belangrijker is voor organisaties dan de nood aan efficiëntie. Geïnspireerd door het neo-institutioneel perspectief, manipuleerde Zucker (1986) in een experimentele studie de mate van institutionalisering en vond dat hoe sterker een culturele norm geïstitutionaliseerd wordt, hoe groter de kans is dat deze zich verspreidt over organisaties in het institutionele veld.

In de onderwijsliteratuur vertoont de sociale reproductietheorie van Bourdieu en collega's (1977, in Hirsch & Lounsbury, 1997) gelijkenissen met het neo-institutioneel perspectief, maar de theorie vertrekt vanuit een kritische invalshoek en heeft als expliciet doel sociale stratificatie en ongelijkheid in

de prestaties te verklaren. Zoals eerder beschreven (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.2.1.) wordt in de sociale reproductietheorie gesteld dat de normen van de hogere (autochtone) klasse geïnstitutionaliseerd zijn in westerse onderwijssystemen, wat het voor kansarme (allochtone) leerlingen moeilijk maakt om goed te presteren in het onderwijs. Scholen moeten zich aan de normen van de hogere (autochtone) klasse aanpassen om legitimiteit te verwerven en te behouden in het onderwijssysteem.

Ondanks de sterke nadruk op 'isomorphism' of institutionele reproductie is het neo-institutioneel perspectief geen louter deterministisch perspectief. Van bij de opkomst van het neo-institutioneel perspectief was er aandacht voor 'agency' van organisaties (Meyer & Rowan, 1977). Om efficiënt te kunnen werken is het voor organisaties vaak noodzakelijk om af te wijken van de dominante normen en zich dus als 'agents' te gedragen. De mogelijkheid om af te wijken van de dominante normen impliceert immers flexibiliteit in functie van de specifieke noden van de organisatie. Om te verklaren hoe organisaties kunnen afwijken van de dominante normen zonder legitimiteit te verliezen in de ogen van stakeholders, werd het concept 'decoupling' geïntroduceerd of 'the building of gaps between formal structures and actual work activities' (Meyer & Rowan, 1977, p. 341). Organisaties kunnen het conflict tussen hun nood aan legitimiteit en efficiëntie oplossen door enkel hun formele structuur – die duidelijk zichtbaar is voor stakeholders – aan te passen aan de dominante normen. Uit het zicht van de stakeholders, kunnen organisaties tegelijkertijd afwijken van de dominante normen met hun informele praktijken of eigenlijke activiteiten, waardoor ze ook hun efficiëntie kunnen maximaliseren.

Het concept 'decoupling' werd in verschillende empirische studies en in uiteenlopende domeinen toegepast, zoals in de organisatie- (Brunsson & Olsen, 1993; Edelman e.a., 1992; Westphal & Zajac, 2001) en onderwijsliteratuur (Burch, 2007; Coburn, 2004; Lee, 2001; Meyer & Rowan, 1977). In de organisatieliteratuur bleek uit een enkelvoudige gevalstudie in de Verenigde Staten dat een manager conformeert aan de eisen van de overheid om een formeel beleid uit te werken rond affirmatieve actie, maar dat dit zich niet weerspiegelt in de eigenlijke informele activiteiten van de organisatie (Edelman e.a., 1992). In Zweden bleek – eveneens uit een

enkelvoudige gevalstudie – een hervorming van het beleid rond openbaar vervoer (op macroniveau) enkel een effect te hebben op de formele structuren en procedures van een organisatie die hiervoor verantwoordelijk was, maar de eigenlijke werking van het openbaar vervoer bleef onveranderd (Brunsson & Olsen, 1993). Ook in een kwantitatieve studie werd bewijs gevonden voor 'decoupling' strategieën in Amerikaanse bedrijven in een institutioneel veld waarin deze bedrijven onder druk werden gezet om expliciete controle uit te oefenen op het gedrag van hun managers (Westphal & Zajac, 2001). Sommige bedrijven conformeren passief aan deze institutionele druk en passen al hun (formele en informele) organisatiepraktijken aan. Andere organisaties gaan eerder strategisch met deze druk om, door enkel te conformeren met hun formele structuur terwijl met de eigenlijke (informele) organisatiepraktijken geen controle wordt uitgeoefend op managers en dus wordt afgeweken van de eisen van stakeholders.

In de onderwijsliteratuur werd het concept 'decoupling' gebruikt om te verklaren waarom de informele praktijken in klassen vaak afwijken van de dominante normen in het onderwijssysteem, terwijl dit voor wat betreft het formeel beleid van de school niet het geval is: met de informele praktijken is het wel mogelijk om af te wijken omdat de zichtbaarheid voor de stakeholders kleiner is en de legitimiteit van de school daardoor niet bedreigd kan worden (Burch, 2007; Coburn, 2004; Meyer & Rowan, 1977). Zo kan een etnisch diverse school haar multiculturele pedagogie verborgen houden voor de ouders van de hogere (autochtone) klasse door de formele schoolcultuur (en de communicatie daarover) af te stemmen op de dominante normen, terwijl in de informele praktijken in de klas en in de communicatie naar allochtone ouders toe wel ruimte wordt gelaten voor andere niet-dominante normen (Lee, 2001). Het gevolg is dat de etnisch diverse school – ondanks haar multiculturele pedagogie – via 'decoupling' haar legitimiteit kan behouden.

6.2. Symbolisch legitimizeitsmanagement

Waar het neo-institutioneel perspectief de nadruk legt op management van legitimiteit via conformisme aan de dominante normen en 'decoupling', identificeerden sommige studies ook andere, symbolische strategieën (Arndt & Bigelow, 2000; Creed e.a., 2002; Suddaby & Greenwood, 2005). De perspectieven die de nadruk leggen op symbolische strategieën verschillen van het neo-institutioneel perspectief in de zin dat het voor organisaties ook mogelijk wordt geacht om zichtbaar af te wijken van de dominante normen – en dus niet enkel met informele (onzichtbare) praktijken – zonder legitimiteit te verliezen. Om legitimiteit te behouden is het essentieel dat organisaties het (zichtbaar) afwijken van de dominante normen positief interpreteren en deze interpretaties vervolgens communiceren naar stakeholders. In tegenstelling tot het neo-institutioneel perspectief, wordt er dus niet gefocust op het onderscheid tussen de (zichtbare) formele en (onzichtbare) informele organisatiepraktijken, maar wel op het symbolisch management van legitimiteit. We identificeerden drie soorten symbolische strategieën die organisaties kunnen hanteren om hun legitimiteit te behouden: impressiemanagement, 'framing' en retorische strategieën.

6.2.1. Impressiemanagement strategieën

Het impressiemanagement perspectief werd oorspronkelijk ontwikkeld om te verklaren via welke strategieën individuen een positief beeld van zichzelf kunnen uitdragen naar hun omgeving (Alvesson & Billing, 1998; Goffman, 1959; Roberts, 2006; Schlenker, 1980; Tedeschi & Reiss, 1981). Impressiemanagement is het proces dat individuen gebruiken om het beeld dat anderen van hen hebben te manipuleren. Zelfs wanneer individuen tot een (sociaal of etnisch) gemarginaliseerde groep behoren, kunnen ze – als 'agents' – via impressiemanagement het negatieve beeld van hun groep omzeilen.

Roberts (2006) stelde bijvoorbeeld dat een individu de percepties van anderen over zichzelf kan beïnvloeden door strategisch te verwijzen naar zijn of haar verschillende persoonlijke en sociale identiteiten. Al naargelang de context kan een individu de persoonlijke of sociale identiteiten benadrukken die geassocieerd worden met competentie. Het benadrukken van een

persoonlijke identiteit is een directe impressiemanagement strategie en betekent dat bepaalde persoonlijkheidstrekken of vaardigheden worden aangehaald, die in de gegeven context geassocieerd worden met competentie. Een sociale identiteit benadrukken is een indirecte strategie. Door dit te doen verwijzen individuen niet rechtstreeks naar bepaalde persoonlijkheidstrekken of vaardigheden, maar wel naar hun lidmaatschap van bepaalde groepen, die in de gegeven context geassocieerd worden met competentie. Zo kan een allochtone manager, die op basis van zijn of haar etnische identiteit gepercipieerd kan worden als een slechte leider, een andere sociale identiteit saillant maken (namelijk 'sociale recategorisatie'), die wel geassocieerd wordt met goed leiderschap. Als de allochtone manager bijvoorbeeld een man is, kan hij zijn mannelijke identiteit benadrukken.

Het impressiemanagement perspectief werd ook toegepast op de werking van organisaties (Arndt & Bigelow, 2000; Pfeffer & Salancik, 1978). Ook organisaties kunnen impressiemanagement strategieën gebruiken om een positief beeld van zichzelf uit te dragen naar stakeholders toe. In een recente empirische studie vonden Arndt en Bigelow (2000) bijvoorbeeld dat ziekenhuizen zichtbaar kunnen vernieuwen in een institutioneel veld waarin het behoud van bestaande structuren en praktijken de dominante norm is. Om dit te realiseren zonder legitimiteit te verliezen in de ogen van stakeholders – en dus een positief beeld van zichzelf te blijven uitdragen – gebruiken de ziekenhuizen vier impressiemanagement strategieën: 1) ze wijzen hun verantwoordelijkheid voor de vernieuwing af door te verwijzen naar externe druk om te vernieuwen, wat impliceert dat ze niet zelf kiezen voor de vernieuwing, 2) de vernieuwing wordt geconstrueerd als een noodzakelijke voorwaarde voor het overleven van de organisatie, wat de dienstverlening aan de maatschappij op lange termijn garandeert, 3) de vernieuwing wordt voorgesteld als weldoordacht, met de garantie dat de stakeholders niet negatief beïnvloed zullen worden, en 4) de status van de organisatie als vernieuwer wordt geminimaliseerd door erop te wijzen dat andere ziekenhuizen reeds eerder hebben vernieuwd.

6.2.2. 'Framing' strategieën

Zoals in het impressiemanagement perspectief, wordt in het 'framing' perspectief eveneens gefocust op symbolisch management van legitimiteit (Boxenbaum, 2006; Creed e.a., 2002; Howard-Grenville & Hoffman, 2003). Beide perspectieven verschillen in de zin dat in het tweede perspectief 'frame alignment' als een noodzakelijke voorwaarde wordt beschouwd om symbolisch management van legitimiteit te doen slagen. 'Frame alignment' betekent dat organisaties hun interpretaties, activiteiten, doelstellingen en ideologieën congruent moeten maken met de dominante normen in het institutionele veld (Creed e.a., 2002).

Boxenbaum (2006) focuste vanuit een 'framing' perspectief bijvoorbeeld op de vraag hoe de implementatie van een Amerikaanse praktijk – namelijk diversiteitsmanagement – succesvol kan worden overgedragen naar Denemarken, zonder dat organisaties legitimiteit verliezen. Denemarken is een land waarin diversiteitsmanagement – waarbij individuele verschillen tussen werknemers als een noodzakelijke voorwaarde worden beschouwd voor het succes van bedrijven – haaks staat op de dominante norm van gelijkheid tussen werknemers. Ondanks de vijandige (diversiteitsonvriendelijke) institutionele context, blijken sommige bedrijven er toch in te slagen om diversiteitsmanagement te implementeren zonder legitimiteit te verliezen in het institutionele veld. De organisaties verbinden diversiteitsmanagement met de waarde 'corporate social responsibility', wat wel een aspect is van de dominante cultuur in Denemarken. Door een praktijk – die in contradictie staat met de dominante normen – te verbinden met een ander belangrijk aspect van de dominante cultuur, kunnen organisaties deze vijandige praktijk wel implementeren zonder legitimiteit te verliezen.

In een andere studie werd gevonden dat managers, die zich tegen de verwachtingen van de investeerders in willen inzetten voor het milieu, stellen dat milieumaatregelen van hun organisatie tot minder verspilling leiden, wat de winst van de organisatie maximaliseert (Howard-Grenville & Hoffman, 2003). Door milieumaatregelen congruent te maken met de verwachtingen van de investeerders, kunnen de investeerders toch overtuigd geraken. Het

gevolg is dat de organisaties legitimiteit in de ogen van de investeerders kunnen behouden.

6.2.3. Retorische strategieën

Recent focusten sommige studies op symbolisch management van legitimiteit via retorische strategieën (Covaleski e.a., 2003; Suddaby & Greenwood, 2005). In tegenstelling tot de eerdere perspectieven op organisatieniveau, werd er onderzocht hoe institutionele veranderingen – door actoren op macroniveau – gelegitimeerd kunnen worden. Retorische strategieën verschillen van impressiemanagement en 'framing' strategieën in de zin dat ze eerder de nadruk leggen op de vorm (of stijl) in plaats van de inhoud van het symbolisch legitimiteitsmanagement.

In plaats van te conformeren aan de dominante normen om legitimiteit te verwerven, is het volgens Suddaby en Greenwood (2005) voldoende om te conformeren aan de communicatiestijl ('genres of speech') van de gemeenschap die de dominante normen steunt. De manier waarop het afwijken van de dominante normen wordt gecommuniceerd, zal dus bepalen of actoren al dan niet legitimiteit verwerven. In hun empirische studie vonden de onderzoekers dat accountancybedrijven institutionele veranderingen kunnen verwezenlijken via retorische strategieën, bijvoorbeeld door te verwijzen naar contradicties in de dominante institutionele logica's rond accountancy.

6.3. Elsbach en Sutton (1992): een synthese van het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief

Op basis van een empirische studie van twee radicale organisaties, ontwikkelden Elsbach en Sutton (1992) een geïntegreerd model om te verklaren hoe deze organisaties legitimiteit kunnen behouden. Radicale organisaties worden gedefinieerd als organisaties die fundamentele sociale veranderingen nastreven en daarvoor vaak controversiële of zelfs onwettelijke tactieken gebruiken. Hun model combineert conformisme en 'decoupling' strategieën enerzijds en symbolische (impressiemanagement) strategieën anderzijds. De onderzoekers vonden dat beide groepen

strategieën voor radicale organisaties noodzakelijk zijn om hun legitimiteit te behouden.

Het model gaat uit van de assumptie in het neo-institutioneel perspectief dat organisaties soms afwijken van de dominante normen – illegitieme actie genoemd – om hun efficiëntie te maximaliseren. Concreet werd in dit onderzoek gevonden dat radicale organisaties zich vaak zichtbaar radicaal gedragen. Controversiële of zelfs onwettelijke (illegitieme) acties zijn een bron van verhoogde zichtbaarheid in het institutionele veld omdat ze tot media-aandacht leiden. De verhoogde media-aandacht kan er als een vorm van reclame vervolgens voor zorgen dat de radicale organisaties meer aanhangers krijgen en dus hun impact op de maatschappij verhogen, wat het uiteindelijke doel is.

Elsbach en Sutton (1992) vonden dat illegitieme acties geen voldoende voorwaarde zijn voor efficiëntie op lange termijn, omdat organisaties door deze acties legitimiteit – en dus hun bestaansrecht – kunnen verliezen. Om te vermijden dat organisaties legitimiteit verliezen na illegitieme acties, vonden ze dat organisaties eerst conformisme en ‘decoupling’ strategieën gebruiken, en daarna (symbolische) impressiemanagement strategieën. De conformisme en ‘decoupling’ strategieën worden in het model als noodzakelijk beschouwd om de (symbolische) impressiemanagement strategieën te doen slagen.

Conformisme en ‘decoupling’ betekenen in het model dat managers de nadruk gaan leggen op de conformiteit van de organisatie aan dominante normen (‘institutioneel conformisme’) en/of proberen de illegitieme acties te ontkoppelen van de formele organisatiestructuren (‘decoupling’). Er worden drie verschillende vormen van conformiteit geïdentificeerd: structurele, procedurele en personeelsgerelateerde conformiteit. Structurele conformiteit verwijst naar het overnemen van structuren, documenten, departementen en classificaties van jobs, die wijdverspreid – en dus conform de dominante normen – zijn in het institutionele veld. Procedurele conformiteit verwijst naar het feit dat de manier waarop de illegitieme acties worden uitgevoerd wel conform de dominante normen is. Personeelsgerelateerde conformiteit betekent dat de personeelsleden formeel opgeleid zijn voor hun functies en dus kwaliteit kunnen bieden, opnieuw conform de dominante normen.

Het ontkoppelen van de illegitieme acties en formele organisatiestructuren betekent dat de illegitieme acties worden gesitueerd binnen de informele sfeer van de organisatie en dus uit het zicht van de stakeholders. Zo kan een radicale organisatie met haar formele organisatiestructuren conformeren aan de dominante normen, terwijl met de informele praktijken wel wordt afgeweken.

Impressiemanagement houdt in dat organisaties de illegitieme acties gaan minimaliseren en/of de negatieve aspecten ervan gaan ontkennen, wat op twee manieren kan gebeuren: via het 'verdedigen van de onschuld' en/of via 'justificatie van de illegitieme acties'. Het verdedigen van de onschuld gebeurt door niet de illegitieme acties zelf maar wel de verantwoordelijkheid ervoor te ontkennen. De verantwoordelijkheid wordt dan bijvoorbeeld afgeschoven op individuen (of situaties) binnen (of buiten) de organisatie, waar het management niet achter staat of geen controle over heeft. De justificatie van de illegitieme acties betekent dat niet de illegitieme acties zelf, maar wel de negatieve aspecten ervan worden ontkend. De ontkenning gebeurt door erop te wijzen dat de negatieve effecten van de illegitieme acties niet zo erg zijn als ze lijken, dat andere legitieme actoren gelijkaardige acties hebben gesteld en/of dat (eerdere) legitieme acties niet tot de gewenste doelen hebben geleid.

Nadat de negatieve aspecten van de illegitieme acties geminimaliseerd en/of ontkend zijn, moet het impressiemanagement zich vervolgens richten op het benadrukken van de positieve veranderingen die de illegitieme acties met zich meebrengen. Dit kan gebeuren door te stellen dat de illegitieme acties uiteindelijk voordelen opleveren voor de maatschappij in haar geheel ('enhancements') en/of door de verantwoordelijkheid voor deze voordelen op te eisen ('entitlements').

Essentieel in het model is de stelling dat de eerste strategie (namelijk institutioneel conformisme en/of 'decoupling') een versterkend effect heeft op de tweede (namelijk impressiemanagement gericht op het minimaliseren van de negatieve aspecten van de illegitieme acties voor de organisatie) en de tweede op de derde (namelijk impressiemanagement gericht op de positieve gevolgen van de illegitieme acties voor de maatschappij). Legitimiteit zal dus het sterkst zijn wanneer alle drie de strategieën – in de

juiste volgorde – aanwezig zijn. De reden waarom institutioneel conformisme (en/of 'decoupling') de eerste strategie moet zijn is omdat dit de aandacht van de illegitieme acties afleidt, waardoor de negatieve aspecten ervan tijdens de tweede strategie makkelijker kunnen bestreden worden. Dezelfde redenering geldt voor de chronologische volgorde van de tweede en derde strategie. Door tijdens de tweede strategie de aandacht van de negatieve aspecten van illegitieme acties af te leiden, wordt het makkelijker om er tijdens de derde strategie positieve gevolgen voor de maatschappij aan te koppelen. Elsbach en Sutton (1992) gebruikten echter geen longitudinale data om tot hun model te komen, maar kozen radicale organisaties die legitimiteit verworven hebben in het institutionele veld en die eerder illegitieme acties hebben gesteld. Het model werd samengesteld op basis van een retrospectieve analyse van de organisaties.

6.4. Conclusie

In de organisatieliteratuur is management van legitimiteit een centrale onderzoekstopic. Organisaties kunnen verschillende strategieën hanteren om hun legitimiteit te managen. In het neo-institutioneel perspectief werd oorspronkelijk gesteld dat organisaties hun legitimiteit managen door hun formele structuur aan te passen aan de dominante normen in het institutionele veld. Afwijken van de dominante normen blijft in dit perspectief wel mogelijk via 'decoupling' strategieën, waarbij met de (zichtbare) formele structuur geconformeerd wordt aan de dominante normen en met de (onzichtbare) informele praktijken (of eigenlijke activiteiten) wordt afgeweken.

In andere perspectieven wordt gesteld dat organisaties ook hun legitimiteit kunnen managen via symbolische strategieën, zonder dat er met de formele of informele praktijken geconformeerd wordt aan de dominante normen en er dus zichtbaar van afgeweken wordt. Het model van Elsbach en Sutton (1992) integreert het neo-institutioneel perspectief met perspectieven die focussen op symbolische (impressiemanagement) strategieën en stelt dat radicale organisaties, die om hun efficiëntie te maximaliseren zichtbaar afwijken van de dominante normen, eerst conformisme en 'decoupling', en

vervolgens symbolische (impressiemanagement) strategieën moeten gebruiken om legitimiteit te behouden.

7. Onderzoeksdoelstelling en -vragen

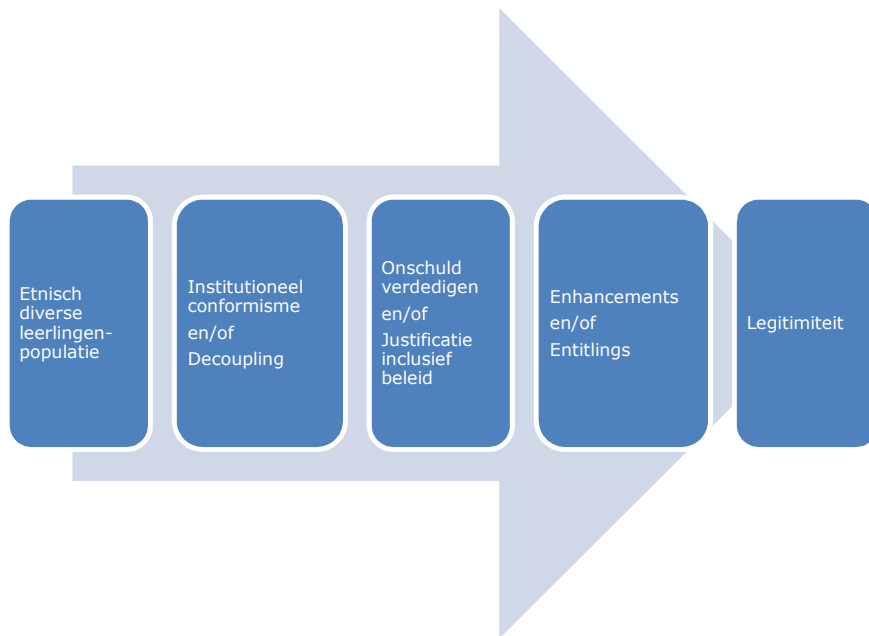
Onze onderzoeksdoelstelling is dan om na te gaan hoe inclusieve scholen hun legitimiteit (en dus hun goede reputatie) kunnen behouden in de ogen van autochtone ouders, in een onderwijssysteem waarin een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie gericht op zorg en minderheidsculturen door autochtone ouders worden geassocieerd met lage kwaliteit (en dus illegitimiteit). We gebruiken legitimiteit dus als synoniem voor een goede reputatie en definiëren het in lijn met de neo-institutionele literatuur als een gegeneraliseerde perceptie of assumptie van autochtone ouders dat de acties van een school wenselijk, geschikt of passend zijn binnen een sociaal geconstrueerd systeem van normen, waarden, overtuigingen en definities. Onze assumptie is dat scholen – als organisaties in een quasi-onderwijsmarkt – nood hebben aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Zonder de steun van autochtone ouders worden scholen immers ‘zwarte’ concentratiescholen, waardoor vaak de objectieve onderwijskwaliteit daalt en ze de kloof in de prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen niet kunnen dichten. Bovendien kan ook de overleving van ‘zwarte’ concentratiescholen in gevaar worden gebracht omdat ook allochtone leerlingen (en hun ouders) ‘zwarte’ concentratiescholen verlaten. ‘Zwarte’ concentratiescholen worden daardoor vaak geconfronteerd met een dalend aantal leerlingen, terwijl een stijging of constante van het aantal leerlingen noodzakelijk is om hun subsidies te behouden.

In dit doctoraatsproefschrift zullen we het model van Elsbach en Sutton (1992) voor het eerst toepassen om het legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen inzichtelijk te maken. We gebruiken het model als een ‘organizing’ strategie om onze data te interpreteren (cf. Langley, 1999). Dit model laat ons toe om de ‘agency’ van inclusieve scholen – als organisaties – op een meer verfijnde manier te onderzoeken dan tot op heden gebeurd is, omdat ze als co-producenten beschouwd worden van (de betekenis van) hun organisatiestructuren en -praktijken, op basis waarvan legitimiteit verworven wordt.

Het model van Elsbach en Sutton (1992) focust op het legitimiteitsmanagement van radicale organisaties, die (zichtbaar) afwijken van de dominante normen en daardoor hun legitimiteit in gevaar kunnen

brengen. Inclusieve scholen kunnen opgevat worden als radicale organisaties omdat ze fundamentele sociale veranderingen nastreven (namelijk de prestaties van allochtone leerlingen verbeteren) en daarvoor (zichtbaar) afwijken van de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem. De dominante overtuiging van autochtone ouders houdt immers in dat hoge onderwijskwaliteit geassocieerd is met een etnisch homogene (autochtone) leerlingenpopulatie, een focus op selectie van leerlingen in functie van prestaties en (enkel) aandacht voor de dominante (autochtone) cultuur (Bourdieu en Passeron, 1977; Hirtt e.a., 2007; Nouwen & Vandenbroucke, 2011). Inclusieve scholen hebben echter juist de tegenovergestelde kenmerken en worden daarom door autochtone ouders vaak geassocieerd met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimititeit).

Figuur 1 is een schematische weergave van het model, toegepast op inclusieve scholen. In ons model beschouwen we een etnisch diverse leerlingenpopulatie als de eerste stap (namelijk illegitieme actie), die negatieve reacties ontlokt van stakeholders – in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen – waarna de scholen genoodzaakt zijn om hun legitimiteit te managen.



Figuur 1: Het model van Elsbach en Sutton (1992), toegepast op inclusieve (secundaire) scholen in het Vlaams onderwijs

Op basis van het model wordt onze algemene onderzoeksvraag dan: welke strategieën gebruiken inclusieve scholen om hun legitimiteit te behouden in een onderwijssysteem waarin een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) worden geassocieerd met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit)?

Verder ontwikkelen we de volgende deelvragen:

1. Welke conformisme en/of 'decoupling' strategieën gebruiken inclusieve scholen om hun legitimiteit te behouden in een onderwijssysteem waarin een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie worden geassocieerd met lage kwaliteit?
2. Welke (symbolische) impressiemanagement strategieën gebruiken inclusieve scholen om hun legitimiteit te behouden in een onderwijssysteem waarin een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie worden geassocieerd met lage kwaliteit?

- a. Welke (symbolische) impressiemanagement strategieën gebruiken scholen om de negatieve aspecten van hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogie voor de organisatie te minimaliseren en/of te ontkennen?
 - b. Welke (symbolische) impressiemanagement strategieën gebruiken scholen om de positieve gevolgen van hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogie voor de maatschappij te benadrukken en/of de verantwoordelijkheid daarvoor op te eisen?
3. Verschillen de legitimeitsmanagement strategieën van inclusieve scholen en zo ja, welk effect heeft dit dan op hun legitimiteit?

In het model wordt er dus een onderscheid gemaakt tussen conformisme en 'decoupling' strategieën enerzijds, en (symbolische) impressiemanagement strategieën anderzijds. De eerste groep strategieën gaat over het gemaakte onderscheid tussen (materiële) formele en informele schoolstructuren en -praktijken, terwijl via de tweede groep de betekenis (of interpretatie) van de (materiële) schoolstructuren en -praktijken wordt gemanipuleerd. Vooraleer in te gaan op de methodologie, stellen we in het volgende hoofdstuk het Vlaams onderwijssysteem voor, dat de institutionele context vormt van onze empirische studie.

8. Het Vlaams onderwijssysteem

8.1. De quasi-marktstructuur van het Vlaams onderwijs

Het Vlaams onderwijs is een bevoegdheid van de Vlaamse overheid en is een quasi-marktsysteem (Delrue e.a., 2006; Hirtt e.a., 2007; Nicaise & Desmedt, 2008). Aan aanbodzijde geldt het principe van de vrijheid van onderwijs, wat betekent dat het voor private organisaties mogelijk is om onderwijs te organiseren. Wanneer dit onderwijs aan bepaalde wettelijke voorwaarden voldoet, wordt het gesubsidieerd. Aan vraagzijde kunnen leerlingen en hun ouders vrij een school kiezen.

Het Vlaams onderwijs is georganiseerd in twee onderwijsnetten: het vrije en het officiële net (www.ond.vlaanderen.be). Het vrije net is het grootst en bevat meer dan de helft van alle scholen. De scholen worden georganiseerd door private organisaties, maar ze worden wel gesubsidieerd door de overheid, maar enkel als ze aan de wettelijk vooropgestelde kwaliteitscriteria voldoen. Dit impliceert dat het onderwijs in deze scholen gratis is voor de leerlingen, op enkele kosten na zoals voor boeken en schoolreizen. De meeste scholen in het vrije net zijn van oudsher verbonden met het katholieke geloof.

Binnen het officiële net kan er een onderscheid gemaakt worden tussen het gesubsidieerde gemeenschaps-, provinciaal en stedelijk (of gemeentelijk) onderwijs. Het officiële net wordt georganiseerd door de Vlaamse overheid. Het gemeenschapsonderwijs wordt georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap, het provinciaal onderwijs door provinciebesturen en het stedelijk (of gemeentelijk) onderwijs door stedelijke of gemeentebesturen. Het officiële net wordt gekenmerkt door neutraliteit. De scholen zijn – in tegenstelling tot de meeste scholen in het vrije net – niet verbonden aan een specifieke theologische stekking. In deze scholen worden dan ook verschillende religies onderwezen en de leerlingen kunnen kiezen welke religie ze willen volgen.

8.2. Geïstitutionaliseerde selectiemechanismen in het Vlaams onderwijs

Het Vlaams onderwijssysteem wordt onderverdeeld in onderwijsniveaus (www.ond.vlaanderen.be). Het eerste niveau is het basisonderwijs, waarin kleuter- en lager onderwijs wordt aangeboden. Het kleuteronderwijs bestaat uit drie en het lager onderwijs uit zes jaren. De scholen op dit niveau bieden ofwel kleuteronderwijs aan, ofwel lager onderwijs, ofwel beide. Vanaf dat het kind de leeftijd van 2,5 jaar heeft bereikt, hebben ouders de keuze of ze hem of haar al dan niet kleuteronderwijs laten volgen. Om het recht op onderwijs te waarborgen, wordt onderwijs verplicht op één september van het jaar waarin het kind zes jaar wordt. Dit impliceert dat een kind minimaal vijf jaar en acht maanden moet zijn en maximaal zes jaar en acht maanden voor hij of zij leerplichtig (niet schoolplichtig) wordt. In het schooljaar 2008-2009 werd er door de Vlaamse minister van onderwijs nog een extra voorwaarde toegevoegd: alvorens in het eerste jaar van het lager onderwijs te kunnen starten, moet de leerling minstens één jaar Nederlandstalig kleuteronderwijs gevolgd hebben, tenzij met een formele taalproef kan aangetoond worden dat de kennis van de Nederlandse taal voldoende is om aan het lager onderwijs te beginnen. Formeel werd de leerplichtdatum echter niet gewijzigd.

Al in het basisonderwijs worden kinderen gesorteerd op basis van hun prestaties (Delrue e.a., 2006; Hirtt e.a., 2007; Tan, 1998). Voor de slechtst presterende kinderen zijn er twee opties: zittenblijven of buitengewoon onderwijs.

Het tweede onderwijsniveau is het secundair onderwijs. In het secundair onderwijs kan er een onderscheid gemaakt worden tussen voltijds en deeltijds onderwijs. Het voltijds secundair onderwijs wordt onderverdeeld in drie graden van elk twee jaren. De eerste graad wordt verder onderverdeeld in een A- en B-stroom. Naast zittenblijven en buitengewoon onderwijs – die ook in het secundair onderwijs blijven bestaan – is de onderverdeling in een A- en B-stroom een bijkomend selectiemechanisme in het secundair onderwijs (Hirtt e.a., 2007). De B-stroom wordt ingericht voor de slechter presterende leerlingen, van wie wordt verwacht dat ze niet kunnen slagen in de A-stroom. Dikwijls gaat het om leerlingen met leerproblemen, maar ook

geïmmigreerde kinderen – die nog geen geldig certificaat hebben van het lager onderwijs – komen in de B-stroom terecht. Na het eerste jaar in de B-stroom kunnen de leerlingen in theorie kiezen tussen ofwel het tweede jaar van de B-stroom dat voorbereidt op BSO in de tweede graad, ofwel het eerste jaar van de A-stroom. De overgang van het eerste jaar in de B-stroom naar het eerste jaar in de A-stroom is echter uitzonderlijk. De meeste leerlingen stromen van het eerste jaar van de B-stroom door naar het tweede jaar.

In de tweede (en derde) graad kan er een meer gedifferentieerde keuze gemaakt worden, althans voor de leerlingen die uit de eerste graad van de A-stroom komen. Er zijn vier mogelijkheden: algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO), kunst secundair onderwijs (KSO), en beroeps secundair onderwijs (BSO). ASO voorziet in theoretisch onderwijs en is gericht op de voorbereiding op hoger onderwijs. BSO is volledig gericht op praktijkgericht onderwijs en vormt een rechtstreekse voorbereiding op de arbeidsmarkt. TSO en KSO liggen tussen beide extremen, en combineren theoretisch onderwijs met meer technische en praktijkgerichte (in TSO) of kunstgerichte vakken (in KSO).

De leerlingen die het tweede jaar van de derde graad succesvol hebben afgerond, krijgen een diploma secundair onderwijs dat toegang geeft tot hoger onderwijs – het derde onderwijsniveau in Vlaanderen – maar enkel na ASO, TSO en KSO. Leerlingen uit BSO krijgen een certificaat en kunnen enkel een volwaardig diploma secundair onderwijs behalen na een bijkomend (zevende) jaar, namelijk het derde jaar van de derde graad. Leerlingen kunnen in theorie steeds kiezen voor een andere studierichting, maar in de praktijk verloopt dit vooral in een neerwaartse spiraal, namelijk van ASO over TSO (of KSO) naar BSO. Dit wordt het watervaleffect genoemd.

Het onderwijsaanbod van secundaire scholen verschilt sterk. Sommige scholen bieden enkel secundair onderwijs van de eerste graad aan (middenscholen), andere enkel de tweede en derde graad (bovenbouw). Bovendien verschillen scholen ook in hun aanbod van de verschillende studierichtingen. Sommige scholen bieden alle studierichtingen aan (ASO, TSO, KSO en BSO), andere enkel één van de vier, bijvoorbeeld enkel ASO,

en nog andere een combinatie van twee of drie van de vier, bijvoorbeeld TSO en BSO.

8.3. De invloed van het Vlaams onderwijssysteem op de prestaties van allochtone (of breder kansarme) leerlingen

De vrije keuze tussen scholen en studierichtingen voor leerlingen en hun ouders, lijkt in Vlaanderen te leiden tot sociale en etnische segregatie (Delrue e.a., 2006; Hirtt e.a., 2007; Van Houtte, 2002; Nicaise & Desmedt, 2008; Tan, 1998). Allochtone (kansarme) leerlingen geraken gesegregeerd in bepaalde scholen en studierichtingen in de scholen (in het bijzonder BSO). Enerzijds leidt de vrije schoolkeuze tot sociale en etnische segregatie tussen scholen (Delrue e.a., 2006; Hirtt e.a., 2007; Nicaise & Desmedt, 2008). Scholen met een relatief grote leerlingenpopulatie kunnen het zich veroorloven om kansarme (allochtone) leerlingen te weigeren. Het weigeren van deze leerlingen is voor deze scholen een belangrijke strategie om een goede reputatie op te bouwen, wat hun relatief grote (kansrijke, autochtone) leerlingenpopulatie in stand houdt.

Anderzijds leidt de vrije keuze tussen studierichtingen in het secundair onderwijs tot sociale en etnische segregatie tussen studierichtingen (Delrue, 2006; Hirtt e.a., 2007; Nicaise & Desmedt, 2008; Tan, 1998). De relatief vroege leeftijd waarop leerlingen moeten 'kiezen' tussen de A- en B-stroom ('tracking') versterkt de sociale en etnische segregatie tussen studierichtingen: het Vlaams onderwijssysteem geeft aan slechter presterende (vaak kansarme) leerlingen door de relatief vroege 'tracking' ook relatief weinig tijd om de beter presterende (vaak kansrijke) leerlingen in te halen, wat wel noodzakelijk is om toegewezen te worden aan de A-stroom.

De verschillende vormen van sociale en etnische segregatie versterken de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties, en dan vooral voor wat betreft de prestaties op testen waarvoor algemene cognitieve vaardigheden noodzakelijk zijn – zoals gestandaardiseerde wiskunde- en taaltesten – die internationaal werden afgenomen in het PISA-onderzoek (Hirtt e.a., 2007). Segregatie tussen scholen versterkt de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties vanwege 'peer effecten' (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.1.), maar

ook omdat de kwaliteit van het onderwijs zelf lager is in sociaal en etnisch gesegregeerde scholen, zeker in Vlaanderen (Nicaise & Desmedt, 2008). Segregatie tussen studierichtingen versterkt de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties omdat de studierichtingen niet van dezelfde kwaliteit zijn, althans voor wat betreft het aanleren van algemene cognitieve vaardigheden, noodzakelijk voor succes in het hoger onderwijs (Hirtt e.a., 2007).

Ten slotte vonden sommige studies ook een interactie-effect van segregatie tussen scholen en studierichtingen op sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties (Pelleriaux, 2001; Van Houtte, 2002). De sociaal en etnisch gesegregeerde (secundaire) scholen bieden vaak enkel TSO en BSO aan, omdat er te weinig leerlingen zijn die kiezen voor (of worden toegewezen aan) ASO. Het gevolg daarvan is dat deze scholen hun subsidies voor ASO verliezen, waardoor allochtone (kansarme) leerlingen niet meer voor deze studierichting kunnen kiezen, wat de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties versterkt.

8.4. Het GOK-beleid

In 2002 werd in Vlaanderen het GOK-beleid ingevoerd door de Vlaamse overheid (zie Decreet Gelijke Onderwijskansen: www.steunpuntgok.be). GOK staat dus voor Gelijke Onderwijskansen. De belangrijkste doelstelling van het GOK-beleid is om de sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties op twee manieren terug te dringen.

Ten eerste wil de overheid via dit beleid de sociale en etnische segregatie tussen scholen tegengaan door het recht op vrije schoolkeuze voor elk kind te waarborgen. Omdat scholen in het Vlaams onderwijssysteem kansarme (allochtone) leerlingen subtiel weigeren om hun reputatie te versterken en daardoor de instroom van leerlingen te waarborgen (zie paragraaf 8.3.), wilde de overheid via het GOK-beleid leerlingen (en hun ouders) de kans geven om in te gaan tegen de beslissing van de scholen. Sinds het GOK-decreet kunnen ouders en leerlingen de weigering door een school juridisch aanvechten. In 2005 werd het GOK-decreet aangepast en sindsdien heeft een kind van wie een broer of zus al in de school is ingeschreven ook voorrang op andere kinderen. Via deze maatregelen wil de overheid de

sociale en etnische segregatie tussen scholen tegengaan, zonder de vrije schoolkeuze af te schaffen.

Ten tweede voorziet de overheid bijkomende subsidies voor scholen met een relatief groot aantal kansarme (allochtone) leerlingen, die een groter risico hebben op slechtere prestaties. Deze maatregel is erop gericht om scholen te ondersteunen in hun pedagogisch beleid, om de onderwijskansen van kansarme (allochtone) leerlingen te verhogen. Specifieker wil de overheid ervoor zorgen dat er minder (kansarme, allochtone) leerlingen blijven zitten en er meer hun diploma secundair onderwijs behalen. Het GOK-beleid erkende aanvankelijk vijf indicatoren van kansarmoede. Leerlingen worden als kansarm beschouwd als ze aan één van de volgende criteria voldoen: ouders hebben geen vaste verblijfplaats (zoals woonwagenbewoners), de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs, een leerling woont niet permanent bij zijn of haar familie, de familie krijgt uitkeringen van de sociale zekerheid, of de thuistaal is niet het Nederlands.

In het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs krijgen scholen met meer dan 10% kansarme leerlingen bijkomende subsidies. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs krijgen scholen pas subsidies wanneer 25% van de leerlingen kansarm is. Bovendien werden voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs aanvankelijk andere indicatoren van kansarmoede erkend, die gebaseerd waren op de eerdere prestaties van de leerlingen en hun thuistaal. Vanaf het schooljaar 2012-2013 zullen aangepaste indicatoren van kansarmoede worden gebruikt, die zowel voor het lager als secundair onderwijs gelden (zie ontwerpnota 4 van de Vlaamse regering, november 2011), namelijk: de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs, de leerling krijgt een schooltoelage, of de thuistaal is niet het Nederlands. In gans het secundair onderwijs zullen bovendien de volgende indicatoren gelden: ouders hebben geen vaste verblijfplaats (zoals woonwagenbewoners) en de leerling woont niet permanent bij zijn of haar familie.

Scholen kunnen kiezen hoe ze de bijkomende subsidies gebruiken. Op basis van zes thema's die voorgeschreven worden door de Vlaamse overheid, kunnen scholen hun eigen inclusief beleid uitwerken. De thema's zijn: 1) preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, 2)

taalvaardigheidsonderwijs, 3) intercultureel onderwijs, 4) doorstroming en oriëntering, 5) sociaal-emotionele ontwikkeling, en 6) leerlingen- en ouderparticipatie.

9. Methodologie

9.1. Onderzoeksdesign

Om na te gaan hoe inclusieve scholen hun legitimiteit in de ogen van autochtone ouders behouden in een onderwijssysteem waarin deze ouders een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) associëren met lage kwaliteit (en dus illegitimiteit), maken we gebruik van een meervoudige gevalstudie van vier Vlaams secundaire inclusieve scholen. Een meervoudige gevalstudie is geschikt voor een hoe- en/of waarom-vraag in een 'real-life' onderzoekssetting waarin manipulatie van de omgeving onmogelijk is (Yin, 2009). Specifieker laten meerdere cases toe om bij verweven niveaus van analyse (namelijk het niveau van het onderwijssysteem en het schoolniveau) variatie in de afhankelijke variabele (namelijk legitimiteit van scholen in de ogen van autochtone ouders) te verklaren (cf. Pettigrew, 1990). Gebaseerd op een replicatielogica maken meerdere cases het mogelijk om zowel convergerende als divergerende patronen in de afhankelijke variabele te identificeren en op basis daarvan theorie te ontwikkelen (Eisenhardt, 1989).

9.2. Selectie van de cases

Om onze cases te selecteren baseren we ons op het principe van theoretische sampling (Guba, 1981), wat betekent dat we cases vanuit theoretische overwegingen selecteren. Concreet betekent dit dat we enkel inclusieve scholen selecteren die erin slagen om de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen te verkleinen. Inclusieve scholen zijn in het Vlaams onderwijssysteem 'extreme cases' (cf. Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007). Het Vlaams onderwijssysteem wordt immers gekenmerkt door relatief grote sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties (zie hoofdstuk 8, paragraaf 8.3.), waardoor inclusieve scholen – die erin slagen om deze ongelijkheid te verkleinen – de uitzondering op de regel vormen. Op basis van de theorie verwachten we daarom dat deze scholen met een groter legitimiteitsprobleem zullen geconfronteerd worden – in vergelijking met niet-inclusieve scholen – en daardoor geschikt zijn om legitimiteitsmanagement te onderzoeken. We verwachten dan ook dat het

bestudeerde fenomeen in deze scholen zichtbaarder zal zijn en dus toegankelijker voor onderzoek (cf. Eisenhardt, 1989).

Om te bepalen of scholen inclusief zijn, gebruiken we drie selectiecriteria. Een eerste selectie criterium is de aanwezigheid van allochtone leerlingen, in het bijzonder leerlingen met een islamachtergrond. We zijn vooral geïnteresseerd in scholen met een relatief groot aantal leerlingen met een islamachtergrond, omdat in Vlaanderen de meerderheid van de allochtone bevolking Moslim is (Crul e.a., 2003) en het vooral deze allochtone groep is die gemiddeld gezien slechter presteert in het onderwijs en daarom wordt uitgesloten uit de meest prestigieuze scholen en/of studierichtingen (Hirtt e.a., 2007).

Een tweede selectie criterium is het relatieve aantal allochtone leerlingen over de ganse schoolpopulatie in het schooljaar 2008-2009. We selecteren enkel etnisch diverse scholen die geen concentratiescholen zijn (namelijk scholen met minder dan 70% allochtone leerlingen, zie Hirtt en collega's, 2007). Dit omdat volgens de literatuur rond de quasi-marktwerking van het onderwijssysteem (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.1.) in etnische concentratiescholen de kans kleiner is dat allochtone leerlingen beter zullen presteren. Bovendien worden concentratiescholen – door het interactie-effect van segregatie tussen scholen en studierichtingen (zie hoofdstuk 8, paragraaf 8.3.) – vaak geconfronteerd met een verlies van subsidies voor ASO, wat een inclusief beleid op langere termijn uiterst moeilijk maakt. Bovendien is de etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie een indicator van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders en voor onze onderzoeksvraag is het belangrijk om ook inclusieve scholen te selecteren met legitimiteit.

Naast de aanwezigheid van allochtone leerlingen, selecteren we ten derde enkel scholen waarin een relatief groot aantal allochtone leerlingen ASO volgde in de tweede en/of derde graad van het secundair onderwijs in het schooljaar 2008-2009. Gemiddeld gezien zijn allochtone leerlingen in Vlaanderen oververtegenwoordigd in lagere studierichtingen (namelijk BSO), vooral na de eerste graad van het secundair onderwijs (Hirtt e.a., 2007). Bij de overgang van de eerste naar de tweede graad is het watervaleffect het grootst en wordt een relatief groot aantal allochtone leerlingen uitgesloten

uit ASO. Een relatief groot aantal allochtone leerlingen in de tweede en/of derde graad van het ASO is daarom een indicator dat de school erin slaagt om allochtone leerlingen beter te doen presteren dan het Vlaams gemiddelde, of volgens onze eigen definitie, dat de school inclusief is.

De drie selectiecriteria zijn er niet op gericht om een longitudinale analyse van het aantal allochtone leerlingen in ASO te maken, wat een nog sterker bewijs van het inclusief beleid van de school zou zijn. Door een cohorte allochtone leerlingen gedurende alle schooljaren van het ASO te volgen, kan de afwezigheid van een watervaleffect (en een evolutie richting etnische segregatie) immers beter aangetoond worden. Omdat deze gegevens niet openbaar worden gemaakt, hebben we deze werkwijze niet gevolgd. Bovendien bleek het al uiterst moeilijk om scholen te vinden die voldeden aan onze (minder strenge) selectiecriteria.

Op basis van de drie selectiecriteria zijn we, in overleg met afgevaardigden van de twee onderwijsnetten, op zoek gegaan naar inclusieve scholen. De afgevaardigden van het officiële net beschikten over databanken waarin het aantal leerlingen dat islamles volgt per studierichting (en per school) kon opgezocht worden. Omdat in het vrije net geen islamles wordt gegeven, gebruikte de afgevaardigde haar kennis van het net om scholen met een relatief groot aantal leerlingen met een islamachtergrond te identificeren. In het gemeenschapsonderwijs werden zes scholen gevonden die voldeden aan al onze criteria, in het stedelijk twee, en in het katholieke geen enkele. Drie scholen uit het gemeenschapsonderwijs (scholen B, C en D) en één uit het stedelijk (school A), wilden deelnemen aan het onderzoek.

Tabel 1 geeft enerzijds een overzicht van het percentage allochtone leerlingen in ASO in de vier geselecteerde scholen. De cijfers zijn gewogen gemiddelden over alle aangeboden jaren van het ASO. In vergelijking met het Vlaams gemiddelde is in deze vier scholen het percentage allochtone leerlingen dat ASO volgt relatief hoog. Anderzijds geeft de tabel ook een overzicht van het percentage allochtone leerlingen over de ganse schoolpopulatie en het totaal aantal leerlingen in de school. Alle scholen hebben minstens 30% autochtone leerlingen en zijn dus geen etnische concentratiescholen.

	Case A	Case B	Case C	Case D
% AL S	32% (348)	24% (448)	55% (266)	19% (145)
% AL ASO	47%	22%	68%	19%

Tabel 1: Percentage allochtone leerlingen als totaal van de schoolpopulatie (% AL S) en in ASO-richtingen (% AL ASO) (schooljaar 2008-2009)

9.3. Databronnen en -verzameling

De hoofdbron van onze data zijn semigestructureerde interviews met 49 respondenten uit vier secundaire Vlaamse scholen. Verder hebben we ons ook gebaseerd op beschikbare documenten, zoals de website van de school en de publiek beschikbare inspectieverslagen van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs. Meerdere databronnen (namelijk interviews en beschikbare documenten) en respondenten met verschillende profielen en in verschillende functies laten ons toe om de data te trianguleren (cf. Yin, 1984). Wanneer meerdere databronnen tot dezelfde conclusies leiden, verhoogt dit de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten (Denzin, 1970).

9.3.1. Interviews

We hebben daarom gekozen om 10 tot 15 interviews in elke school af te nemen met personen in verschillende functies: directeurs, coördinatoren, leerkrachten, leerlingenbegeleiders, administratieve medewerkers, leerlingen zelf, en in drie van de vier scholen ouders. Tabel 2 geeft een overzicht van alle interviews. Omwille van het beperkte personeelsbestand – namelijk één directielid, twee administratieve medewerkers en het leerkrachtenbestand – en een gebrek aan tijd voor de leerkrachten, hebben we in case D slechts vier interviews kunnen afnemen met personeelsleden.

Interview	Functie	Etniciteit	Geslacht
Case A			
1	Directeur	België	Man
2	Coördinator	België	Man
3	Coördinator + leerkracht	België	Vrouw
4	Coördinator + leerkracht	België	Vrouw
5	Leerkracht + leerlingenbegeleider	België	Man
6	Leerkracht + leerlingenbegeleider	België	Vrouw
7	Administratief medewerker	België	Vrouw
8	Ouder	België	Man
9	Ouder	Marokko	Vrouw
10	Leerling	Bangladesh	Vrouw
11	Leerling	Pakistan	Vrouw
12	Leerling	Marokko	Vrouw
13	Leerling	Marokko	Vrouw
Case B			
1	Directeur	België	Man
2	Coördinator + leerlingenbegeleider	België	Vrouw
3	Leerkracht	België	Man
4	Leerkracht	België	Vrouw
5	Leerlingenbegeleider	België	Vrouw
6	Administratief medewerker + leerlingenbegeleider	België	Vrouw
7	Ouder	België	Vrouw
8	Leerling	Egypte	Man
9	Leerling	Kosovo	Vrouw
10	Leerling	Marokko	Man
11	Leerling	Marokko	Vrouw
12	Leerling	Tunesië	Vrouw
Case C			
1	Directeur	België	Vrouw
2	Coördinator + leerkracht	België	Man

3	Coördinator + leerlingenbegeleider	België	Vrouw
4	Leerkracht	Marokko	Man
5	Leerkracht	België	Vrouw
6	Leerkracht	België	Vrouw
7	Leerkracht	België	Vrouw
8	Administratief medewerker	België	Vrouw
9	Leerling	België	Vrouw
10	Leerling	België	Vrouw
11	Leerling	Marokko	Vrouw
12	Leerling	Marokko	Vrouw
13	Leerling	Rusland	Vrouw

Case D

1	Directeur	België	Man
2	Leerkracht	België	Man
3	Leerkracht	België	Vrouw
4	Administratief medewerker + leerlingenbegeleider	België	Vrouw
5	Ouder	België	Man
6	Ouder	Nederlandse Antillen	Vrouw
7	Leerling	België	Man
8	Leerling	Kazachstan	Vrouw
9	Leerling	Kenia	Man
10	Leerling	Marokko	Vrouw
11	Leerling	Oekraïne	Man

Tabel 2: Overzicht van de respondenten in elke school

We namen de interviews af op basis van een semigestructureerde vragenlijst met open vragen, die we ook afstemden op het type functie van de respondent (zie Bijlage 1). De vragenlijsten bevatten vragen rond de volgende onderwerpen: persoonlijke achtergrond (bijvoorbeeld geslacht, etniciteit, functie in de school, loopbaan, en percepties rond de werking van de school), de organisatiecontext (bijvoorbeeld studentenpopulatie,

personeelsbestand, reputatie van de school in de ogen van autochtone ouders en hoe dit gemanaged wordt, en organisatiestructuren), de visie en strategie van de school rond etnische diversiteit, en inclusieve praktijken op basis van een checklist. De checklist bestond uit praktijken die we identificeerden in de literatuur rond inclusieve scholen. Alle interviews werden in het Nederlands afgenomen, opgenomen op een digitale recorder en nadien volledig uitgeschreven voor analyse.

9.3.2. Documenten

Naast een analyse van de interviews, hebben we verder een analyse gedaan van: 1) de website, 2) de publiek beschikbare inspectieverslagen van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs, 3) de cijfers rond de evolutie van het totale aantal leerlingen en het relatieve aantal autochtone (versus allochtone) leerlingen gedurende de laatste vier schooljaren voor de empirische studie, en 4) eventuele mediaberichten rond de scholen.

De eerste twee databronnen kunnen ons informatie geven over inclusieve praktijken en het effect daarvan op de prestaties van allochtone leerlingen. De website kan eveneens gebruikt worden om te onderzoeken hoe een school haar legitimiteit managet. De derde databron gebruiken we als een indicator voor de verworven legitimiteit van de scholen in de ogen van autochtone ouders van leerlingen. Een stijging van het totale aantal leerlingen gecombineerd met een stijging (of constante) in de evolutie van het relatieve aantal autochtone (versus allochtone) leerlingen zijn indicatoren van verworven legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Ook de inspectieverslagen kunnen ons informatie verschaffen over legitimiteit.

9.4. Data-analyse

We hebben onze data geanalyseerd op basis van het (toegepaste) model van Elsbach en Sutton (1992) (zie hoofdstuk 7). We gebruikten het model als een 'organizing' strategie om onze data te interpreteren (cf. Langley, 1999). Langley (1999) maakt een onderscheid tussen drie strategieën om (kwalitatieve) procesdata te interpreteren: 'grounding', 'organizing' en 'replicating' strategieën. De drie strategieën verschillen in de mate waarin ze

inductief of deductief theorie ontwikkelen (of toetsen). De 'grounding' strategie is inductief en ontwikkelt theorie vanuit de data. De 'replicating' strategie is het spiegelbeeld van de 'grounding' strategie, waarbij de data enkel worden gebruikt om een bestaande theorie te toetsen. De 'organizing' strategie zoekt een evenwicht tussen de 'grounding' en 'replicating' strategieën, waarbij een bestaande theorie wordt gebruikt om de data te organiseren en een nieuwe theorie te ontwikkelen.

We gebruikten dus de vijf stappen in het (toegepaste) model van Elsbach en Sutton (1992) om onze data te organiseren, namelijk 1) een etnisch diverse leerlingenpopulatie, 2) institutioneel conformisme en/of 'decoupling', 3) onschuld verdedigen en/of justificatie van het inclusief beleid, 4) 'enhancements' en/of 'entitlements', en 5) legitimiteit.

In de eerste stap van onze data-analyse (of 'within case' analyse) hebben we per school de data georganiseerd via de codering volgens de vijf stappen, om het legitimiteitsmanagement per school te reconstrueren. We hebben onze data eerst ingedeeld onder de verschillende stappen. Daarna hebben we inductief subcategorieën geïdentificeerd, zoals bijvoorbeeld het voeren van een formeel disciplinair beleid in stap 2. Per subcategorie zijn we nagegaan of de school deze toepast, niet toepast, of ambigu toepast.

Voor het coderingsproces definieerden we de stappen als volgt: 1) een 'etnisch diverse leerlingenpopulatie' is een relatief groot aantal allochtone leerlingen, wat mogelijk een probleem vormt voor stakeholders en in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen, 2) 'institutioneel conformisme' is het overnemen van structuren en procedures die dominant zijn in het Vlaams onderwijssysteem, en 'decoupling' is het voeren van een radicaal inclusief beleid (in functie van zorg en minderheidsculturen) in de informele (onzichtbare) sfeer van de school maar niet in de formele (zichtbare) sfeer, 3) 'onschuld verdedigen' is het afwijzen van de verantwoordelijkheid voor het radicaal inclusief beleid door te verwijzen naar externe factoren die een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicaal inclusief beleid veroorzaken, en 'justificatie van het inclusief beleid' is het nuanceren van de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicaal inclusief beleid voor de school, 4) 'enhancements' is het benadrukken van de positieve gevolgen van een etnisch diverse

leerlingenpopulatie en een radicaal inclusief beleid voor de maatschappij, en 'entitlings' is het opeisen van de verantwoordelijkheid voor de positieve gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicaal inclusief beleid voor de maatschappij, en 5) een school heeft 'legitimiteit' verworven als stakeholders – in het bijzonder autochtone ouders van leerlingen – percipiëren dat het beleid van de school wenselijk, geschikt of passend is.

Vervolgens hebben we in de tweede stap van de data-analyse het legitimiteitsmanagement tussen de vier scholen vergeleken (of 'between case' analyse). We identificeerden patronen tussen de cases om te onderzoeken of (en hoe) het legitimiteitsmanagement tussen de vier scholen verschilt en welk effect dit dan heeft op de verworven legitimiteit in de ogen van autochtone ouders.

9.5. Kwaliteitscriteria voor (het uitschrijven van) kwalitatief onderzoek

Om de kwaliteit van ons kwalitatief onderzoek te waarborgen, hebben we ons gebaseerd op de richtlijnen van Pratt (2009). Pratt (2009) wees op de gevaren voor kwalitatieve onderzoekers. Een mogelijk gevaar is het zoeken naar confirmerende patronen tijdens de dataverzameling. We hebben dit gevaar trachten te vermijden door onze vragenlijst voor de interviews te richten op zeer algemene vragen rond het reputatie- en pedagogisch beleid van de scholen en dus niet enkel op de concrete strategieën uit het model van Elsbach en Sutton (1992).

Een ander gevaar is het gebrek aan evenwicht tussen data en hun interpretaties. We hebben bij het uitschrijven van onze resultaten dan ook geprobeerd om ruwe data en hun interpretaties evenwichtig voor te stellen. Om de betrouwbaarheid van de analyse te verhogen hebben we verder de ruwe data en hun interpretaties pas uitgeschreven wanneer er een consensus was tussen twee onderzoekers (de doctoraatsstudent en de promotor). Deze triangulatietechniek wordt vaak toegepast om de betrouwbaarheid van de analyse te verhogen (Denzin, 1970).

9.6. Beperkingen van het onderzoek

Het gebruik van de 'organizing' strategie om onze data te interpreteren, heeft als doel om theorie te ontwikkelen en hypothesen te formuleren (Langley, 1999). De bekomen resultaten moeten dus opgevat worden als hypothetisch, die in vervolgonderzoek bevestigd moeten worden. Dit vervolgonderzoek kan zowel de vorm aannemen van een (kwalitatieve) gevalstudie, als van (kwantitatief) vragenlijstonderzoek. In het geval van een (kwalitatieve) gevalstudie moet dan een 'replicating' in plaats van een 'organizing' strategie worden gebruikt om de data te analyseren.

10. Legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen in de Vlaamse onderwijsmarkt: bespreking van de cases

In dit hoofdstuk stellen we de resultaten voor van ons empirisch onderzoek. We beginnen met een analyse van het management van legitimiteit per school ('within case' analyse) op basis van het toegepaste model van Elsbach en Sutton (1992). Na de 'within case' analyse vergelijken we het legitimiteitsmanagement van de vier scholen ('cross case' analyse). De eerste school die we voorstellen is case A. Zoals zal blijken uit de resultaten is dit de meest succesvolle case voor wat betreft verworven legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Vervolgens bespreken we case D, de school waarin de verworven legitimiteit het laagst is. Daarna stellen we case B en ten slotte case C voor, die zich tussen beide extremen (A en D) situeren. In tegenstelling tot case A en D, zijn de indicatoren van legitimiteit voor case B en C niet eenduidig. Case B wordt geconfronteerd met een daling van het relatieve aantal autochtone leerlingen, maar met een (lichte) stijging van het totale aantal leerlingen. Case C is op dit vlak het spiegelbeeld van case B en wordt geconfronteerd met een (lichte) stijging van het relatieve aantal autochtone leerlingen, maar met een daling van het totale aantal leerlingen. Per case bespreken we in een eerste subparagraaf het bewustzijn van de school van de link tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een mogelijk verlies van legitimiteit. Vervolgens bespreken we in een tweede subparagraaf of de school erin geslaagd is om – ondanks haar etnisch diverse leerlingenpopulatie – legitimiteit te behouden. Van de derde tot de vijfde subparagraaf beschrijven we ten slotte hoe de school haar legitimiteit managet en waarom ze er al dan niet in slaagt om haar legitimiteit te behouden.

10.1. Case A

School A biedt enkel secundair onderwijs aan in de eerste en tweede graad. In de eerste graad is er zowel een A- als een B-stroom. In de tweede graad is er enkel ASO. Bovendien heeft deze school een sterk uitgebouwde OKAN (Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers), wat los staat van de andere studierichtingen.

Gesitueerd in het centrum van een grote stad met meer dan 100.000 inwoners, was case A oorspronkelijk een eliteschool uit het stedelijk onderwijs, met enkel autochtone leerlingen. De etnische diversificatie van de buurt heeft geleid tot een diversificatie van de leerlingenpopulatie met 32% allochtone leerlingen. Daardoor krijgt de school GOK-subsidies van de overheid. In ASO loopt het percentage allochtone leerlingen zelfs op tot 47%. Uit statistieken blijkt dat ongeveer 10 à 15% van de bevolking van de stad een vreemde nationaliteit bezit. Dit percentage is een onderschatting van het werkelijke percentage allochtonen, omdat een deel ervan de Belgische nationaliteit verworven heeft. Op stadsniveau is dit echter de enige beschikbare statistiek.

Aanvankelijk bleef de etnische diversiteit beperkt tot een leerlingenbestand met autochtone en allochtone leerlingen met een Marokkaanse en Turkse achtergrond. Sinds eind jaren 80 van de vorige eeuw – na de invoering van OKAN – werd de school ook aantrekkelijk voor leerlingen met andere etnische achtergronden. Zo telde de school in het schooljaar 2008-2009 348 leerlingen met 58 nationaliteiten.

De etnische diversiteit in de buurt weerspiegelt zich enkel in de leerlingenpopulatie en niet in het personeelsbestand, dat voornamelijk uit autochtonen bestaat. Enkel de religieuze vakken worden door allochtone leerkrachten gegeven. Aan het hoofd van de school staat een directeur. Onder de directeur staat een coördinator, die instaat voor leerlingenbegeleiding en ook de rol van vicedirecteur opneemt. De school heeft een officiële raad van bestuur. In deze raad zetelen naast de directeur en de coördinator ook een aantal afgevaardigden van het leerkrachtenbestand, die coördinerende taken uitvoeren en les geven, en een administratief medewerker. Verschillende leerkrachten combineren het les geven met ondersteuning van leerlingen buiten de lessen (namelijk leerlingenbegeleiding).

10.1.1. Illegitieme actie: een etnisch diverse leerlingenpopulatie

School A heeft een etnisch diverse leerlingenpopulatie (met 32% allochtone leerlingen) en is zich bewust van de incongruentie tussen deze populatie en de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem:

Het is alleen moeilijk om de echte Vlaamse kinderen naar hier te krijgen omdat [hun] ouders toch nog altijd vooroordelen hebben: 'Gaat dat wel een goed niveau zijn [in die school]? Wat dan met de kinderen die de taal wel perfect beheersen? Dan gaan die zich toch wel vervelen als die [leerkrachten] nog eenvoudige spellingsregels moeten uitleggen?' (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Dat is soms een probleem voor de Belgen, zal ik het dan maar noemen: 'Jullie hebben heel veel buitenlanders.' [...] [I]k kan aannemen, ik heb ook zelf kinderen, als ik mijn kinderen in een klas moet zetten met taalzwakkere leerlingen, dan heb je zowat de neiging van: 'Oei, het niveau zal wel niet zo hoog zijn zeker?' (Coördinator)

[Wij hebben veel leerlingen] waarrond heel wat vooroordelen bestaan. Men schermt dat altijd af met criminaliteitscijfers. (Directeur)

Uit de citaten blijkt dat de school vreest voor haar legitimiteit in de ogen van ouders van autochtone leerlingen. Volgens de respondenten kunnen autochtone ouders de school als illegitiem beschouwen, omdat ze er ten eerste van uitgaan dat de school onvoldoende selecteert op basis van prestaties en vaardigheden en dus niet voor kwaliteit staat. De respondenten geven ten tweede ook aan dat autochtone ouders denken dat de aanwezigheid van allochtone leerlingen de kwaliteit van instructie in de klas verlaagt, omdat ze geloven dat deze leerlingen minder (taal)vaardig zijn en daardoor het instructieproces vertragen. Ten derde wijzen de respondenten

op de vooroordelen van de autochtone bevolking omtrent het ongedisciplineerd gedrag van allochtone leerlingen, wat opnieuw als nefast wordt beschouwd voor de kwaliteit van de school.

De respondenten zijn zich ook bewust van de risico's van illegitimitéit in de ogen van autochtone ouders:

Dus als het erover gaat om schoolkeuzes te maken, of als men voor onze school zou moeten kiezen, dan is dat altijd wel een knelpunt in de ogen van mensen. (Directeur)

Het wordt als school ook oppassen, want voor je het weet heb je te veel [kansarme] leerlingen om mee te nemen in uw klassen. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Illegitimitéit kan er in de Vlaamse quasi-onderwijsmarkt toe leiden dat de school een (sociale en etnische) concentratieschool wordt, wat de objectieve onderwijskwaliteit kan doen dalen.

10.1.2. Verworven legitimiteit in de quasi-onderwijsmarkt

Ondanks haar etnisch diverse leerlingenpopulatie slaagt de school erin om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders (en andere stakeholders in het onderwijssysteem) te behouden. Tabel 3 geeft een overzicht van de evoluties van het totale aantal leerlingen gedurende de laatste vier schooljaren voor onze empirische studie enerzijds en het relatieve aantal autochtone leerlingen anderzijds.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
T#L	245 (100%)	271 (111%)	284 (116%)	348 (142%)
R#AL	50%	54%	57%	68%

Tabel 3: Evoluties van het totale aantal leerlingen (T#L) en het relatieve aantal autochtone leerlingen (R#AL)

Deze data wijzen in de richting van verworven legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Zowel het totale aantal leerlingen als het relatieve aantal

autochtone leerlingen stijgt, wat een indicatie is van legitimiteit in de ogen van deze ouders. De verworven legitimiteit wordt ook bevestigd in de interviews:

Volgens mij denken de mensen wel: '[Dit is] een goede school.' [...] Veel mensen die ik ken die zeggen: 'Ah, zit jij op die school? Dat is een goede school.' (Allochtone leerling)

[A]an het leerlingenaantal dat jaarlijks meer inschrijft heb ik toch wel de indruk dat de mensen een ander beeld over de school aan het krijgen zijn. Het [imago] schijnt vroeger heel negatief geweest te zijn. Dat is toch wel een beetje aan het keren, denk ik. (Coördinator en leerkracht)

Ik krijg vaak feedback van ouders dat hun kinderen hier echt wel heel tevreden zijn en dat ze [zelf] ook heel tevreden zijn over de school. Opmerkelijk vooral de Belgische ouders, mensen met opleiding die hun kinderen... die toch die stap gezet hebben om hun kinderen in te schrijven... die bijzonder tevreden zijn. (Directeur)

De legitimiteit van de school in de ogen van autochtone ouders hangt ook samen met legitimiteit in de ogen van andere stakeholders. Uit de documenten blijkt dat de school in 2007 een internationale prijs heeft gewonnen voor haar vernieuwende aanpak in een multiculturele context. Eveneens in 2007 prees de minister van onderwijs de school voor haar inclusief beleid (*Het Nieuwsblad*, November, 2007). In de lente van 2011 werd de school geïnspecteerd door het Vlaams Ministerie voor Onderwijs. Voor haar (GOK) werking rond gelijke onderwijskansen verwierf ze de hoogste score die ooit werd behaald in Vlaanderen. Sindsdien werd de school regelmatig bezocht door Franse en Chinese delegaties die iets wilden leren over de aanpak van de school (*Het Laatste Nieuws*, Mei, 2011).

10.1.3. Conformisme en/of 'decoupling'

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden conformeert de school met haar (zichtbare) formele structuren aan de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem. Dit gebeurt op drie manieren: 1) via het werken met niveaugroepen, 2) via een schoolcultuur die zich richt op de Vlaamse normen en waarden, en 3) via een streng disciplinair beleid.

Ten eerste conformeert de school aan de dominante norm die voorschrijft dat leerlingen voor ASO geselecteerd moeten worden op basis van hun prestaties en vaardigheden, door te werken met niveaugroepen:

We gaan ervoor zorgen dat die leerlingen getest worden op [bijvoorbeeld] I.C.T., [zo]dat we ze in [vier] clusters [kunnen] verdelen [...] en dat we daar heel gericht rond werken.
(Directeur)

Per vak worden vier niveaus onderscheiden, één per jaar van de vier aangeboden jaren van het secundair onderwijs. Zo zijn er bijvoorbeeld vier niveaugroepen I.C.T, vier niveaugroepen Nederlands en vier niveaugroepen wiskunde. De leerlingen worden wel per jaar van het secundair onderwijs ingedeeld, maar kunnen bepaalde vakken – waarin ze zwakker of sterker zijn – een niveau lager of hoger volgen. De doelstelling van dit systeem is om ervoor te zorgen dat de leerlingen binnen elke niveaugroep over gelijkaardige vaardigheden beschikken. Elke leerling krijgt dus een individueel traject:

Onze leerkrachten besteden veel aandacht aan leren leren. Elke leerling leert zijn eigen leerstijl ontdekken. Via een individueel leertraject, dit is een persoonlijk ontwikkelingsplan, versterken de leerlingen hun sterke punten en werken ze hun zwakke punten bij. (Website)

[Wij doen aan] gedifferentieerd werken [...] in ASO. [Wat we doen] is leerlingen die [bijvoorbeeld] in een vierde jaar zitten

maar achter zitten voor een bepaald iets, die dan van het derde jaar lessen [laten] krijgen en andersom, leerlingen die in een derde jaar zitten, maar die dus de basis al hebben van dat derde jaar voor Engels bijvoorbeeld, die gaan naar de lessen van het vierde jaar. (Coördinator en leerkracht)

Als bijvoorbeeld iemand [een anderstalige nieuwkomer] aankomt hier en die komt hier in het derde jaar aan en die begint Frans te leren op niveau van het eerste en het tweede, dan zijn daar speciale pakketten voor. Maar op het einde van het derde jaar gaat die nog niet op niveau zitten van het einde van het derde jaar. Dus dan kan die een rugzakje, zoals dat dan heet, meekrijgen voor volgend jaar, om [...] die achterstand op te halen. Natuurlijk, je kan niet veel meer dan twee of drie rugzakjes dragen, want dan kun je misschien beter ergens anders gaan zitten. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Concreet betekent dit dus dat een leerling die bijvoorbeeld officieel in zijn derde jaar van het secundair onderwijs zit, ook een aantal vakken kan volgen in het tweede jaar (in de tweede niveaugroep) en het vierde jaar (in de vierde niveaugroep). Leerlingen worden dus – op basis van hun vaardigheden – expliciet gesorteerd in niveaugroepen. Via deze strategie wordt geconformeerd aan de dominante norm in het onderwijssysteem en tegelijkertijd kunnen alle (of de meeste) leerlingen hun cognitieve vaardigheden blijven ontwikkelen, omdat ze niet worden uitgesloten uit ASO wanneer ze voor een beperkt aantal vakken onvoldoende presteren. Het niet uitsluiten van slechter presterende (minder vaardige) leerlingen hoeft er via deze werkwijze niet toe te leiden dat het niveau verlaagd wordt.

De school conformeert ten tweede aan de dominante normen door haar schoolcultuur te richten op de Vlaamse normen en waarden. Het uitsluiten van minderheidsculturen is de dominante norm in het Vlaams onderwijssysteem:

Dat [hoofddoekenverbod] is iets wat echt meerdere scholen hier in x [naam van de stad] hebben. Zij hebben dat. Ik weet niet waarom. Ze geven ook geen goede uitleg waarom we dan geen hoofddoeken mogen dragen. (Allochtone leerling)

De school conformeert aan de dominante norm door minderheidsculturen uit te sluiten uit de formele sfeer van de school:

Mogen allochtone leerlingen hun eigen moedertaal spreken op school? Neen. Nederlands. Het is zo dat je Nederlands leert praten. [...] Als wij het horen [dat ze hun eigen moedertaal spreken], dan krijgen ze onder hun voeten. Daar zijn [bijvoorbeeld] contracten voor bepaalde Poolse kinderen waarin staat dat ze het verbod krijgen om nog Pools te praten hier op de speelplaats of in de school. (Coördinator)

Mogen allochtone leerlingen hun eigen moedertaal spreken op school? [Neen.] Wij zeggen dat de link tussen hen Nederlands is. (Directeur)

Ik denk dat dat [hoofddoekenverbod] er gewoon altijd al geweest is. [...] Ik vind dat een goed idee dat iedereen gewoon hetzelfde is zonder u op dat vlak te onderscheiden van mekaar. Misschien [als je de hoofddoek toelaat] krijg je dan het probleem van welke hoofddoeken mogen dan wel en welke niet. Misschien beter ineens zeggen: 'Geen hoofddoeken.'
(Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Het uitsluiten van minderheidsculturen uit de formele sfeer van de school wordt dus verwezenlijkt via een verbod op het gebruik van de moedertaal en het dragen van religieuze symbolen, zoals de hoofddoek. In de formele sfeer van de school wordt enkel de Vlaamse cultuur benadrukt. Zoals blijkt uit de volgende citaten is het verbod op het dragen van religieuze symbolen een bron van conflict tussen personeelsleden en leerlingen:

Er zijn wel leerlingen die het er moeilijk mee hebben [met het hoofddoekenverbod]. (Allochtone leerling)

We hebben eens één jaar gehad dat er ook vier of vijf meisjes zijn komen spreken met de x [naam van de raad van bestuur] over waarom [een hoofddoek niet mag]. Dat was wel een goed gesprek. Daar was er eentje die zei: 'Dan ga ik hier volgend jaar niet blijven.' De directeur zei: 'Ja, dat is uw keuze.' En die is vertrokken. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Het verbod op het dragen van religieuze symbolen vormt voor sommige leerlingen een probleem. De school blijft echter resoluut conformeren aan de dominante norm in het onderwijssysteem om legitimiteit te behouden in de ogen van autochtone ouders. In de gegeven stedelijke context heeft de grote meerderheid van de scholen een hoofddoekenverbod, waardoor de institutionele druk op de school om een hoofddoek te verbieden immens is. Ten derde conformeert de school ook aan de dominante normen via het voeren van een streng disciplinair beleid:

Voor iedereen gelden dezelfde regels. Voor iedereen dezelfde soort contracten. Vrij veel discipline wordt er toch wel verwacht. (Coördinator en leerkracht)

Spijbelen wordt heel hard tegengegaan. [...] Wij spelen kort op de bal. [...] Ook GSM-gebruik is verboden. Kauwgomgebruik [is] verboden. Dat zijn allemaal duidelijke afspraken die in het begin van het schooljaar gemaakt worden en wij trachten ons daar strikt aan te houden. [...] [Wij treden ook] heel streng [op tegen racisme]. Dat is onmiddellijk ouders bellen, gedragscontract, volgende overtreding buiten. Ook pesten bijvoorbeeld. Leerlingen die pesten die worden onmiddellijk ter orde geroepen. Onmiddellijk [worden] de ouders uitgenodigd. Eerstvolgende keer [wanneer ze pesten kunnen ze] vertrekken. Daar is een formele procedure voor. (Coördinator)

Dit strenge disciplinair beleid wordt gecontrasteerd met het beleid van andere etnisch diverse scholen in de buurt:

Ik heb zelf les gegeven in een concentratieschool [...] en daar zou dat niet waar geweest zijn. [...] Dus dat viel enorm op moet ik wel zeggen, dat er [in deze school] een soort sereniteit heerste zonder angst of vrees. (Autochtone ouder)

Er wordt wel redelijk kort op de bal gespeeld. Ik bedoel daarmee... je zal hier niet snel hebben dat er heel veel ontaardt en dat de sfeer daardoor volledig kantelt. Misschien heb je dat in grotere scholen in de stad wel. Vaker een grimmigere sfeer. Hier wordt daar eigenlijk direct op gereageerd. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

De school wil – via het voeren van een streng disciplinair beleid – het vooroordeel bestrijden dat allochtone leerlingen ongedisciplineerd gedrag vertonen. Ongedisciplineerd gedrag van allochtone leerlingen zou door autochtone ouders als een teken van lage onderwijskwaliteit van de school beschouwd kunnen worden. De respondenten geven aan dat de meeste etnisch diverse scholen legitimiteit verloren hebben doordat er een gebrek is aan discipline, maar dat deze school zich van andere scholen onderscheidt door een streng disciplinair beleid te voeren en daardoor de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen.

Naast het conformeren aan de dominante normen in haar formeel beleid, gebruikt de school ook 'decoupling' strategieën. Om haar inclusieve filosofie en doelstellingen te verwezenlijken – namelijk autochtone en allochtone leerlingen succesvol opleiden in ASO – moet de school immers een (radicaal) inclusief beleid voeren dat afwijkt van de dominante normen. Dit gebeurt door op drie manieren het inclusief beleid enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school te implementeren en dus te ontkoppelen van het (zichtbaar) formeel beleid: 1) via het personeelsbeleid, 2) via de zorgcultuur, en 3) via de individueel en cultureel gerichte pedagogie.

Zo wordt er ten eerste een personeelsbeleid gevoerd in functie van de inclusieve filosofie, zonder dat dit zichtbaar wordt in de formele structuur van de school. De school tracht namelijk een evenwicht tussen mannelijke en vrouwelijke personeelsleden te behouden:

Ik heb hier dus evenveel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten. Dat is een bewuste politiek. Ik denk dat in een opvoedingsconcept naar jongeren toe, dat mannelijke kwaliteiten in opvoeden en vrouwelijke kwaliteiten in opvoeden, dat die even sterk aanwezig moeten zijn. Zowel mannen als vrouwen gaan op een verschillende manier om met die diversiteit. Er zijn vrouwen die dat schitterend doen. Soms is het toch wel handig van een aantal mannen meer op dat vlak te hebben. (Directeur)

Hij [de directeur] probeert man/vrouw [leerkrachten] mooi in evenwicht te krijgen omdat je met leerlingen zit die soms meer aanvaarden van mannen. [...] Het is niet zo dat wij zeggen: 'Oh, het is goed om iemand met een donkere huidskleur aan te nemen voor onze leerlingen.' (Coördinator en leerkracht)

Door expliciet meer mannen aan te nemen wordt tegemoet gekomen aan de culturele noden van (mannelijke) allochtone leerlingen, maar deze aanpassing blijft onzichtbaar voor de buitenwereld.

Daarnaast worden ook meer jonge leerkrachten aangenomen, omdat die makkelijker gevormd kunnen worden om te passen in de werking van de school:

Hij [de directeur] heeft een vrij jong publiek [personeelsbestand] nu. Veel jonge collega's. Die kan hij naar zijn hand zetten. Als je allemaal vijftigers en meer hebt, om daar vernieuwingen in te brengen, ik voel dat aan mezelf, [dan] is dat veel moeilijker tegen dat je juist afgestudeerde

mensen hebt, die kun je veel gemakkelijker naar een bepaald doel zetten. (Coördinator)

Het zijn specifiek jongere leerkrachten [in deze school] en dat is het leuke eraan. Want op [mijn vorige school], daar waren het oudere leerkrachten meestal. Die begrepen u niet om één of andere reden. En hier begrijpen ze u... wat je wil zeggen. Je kan iets zeggen. Je hoeft er geen schrik voor te hebben. (Allochtone leerling)

Ook in dit geval wordt het gevoerde (inclusief) personeelsbeleid niet zichtbaar onder de vorm van een etnisch divers personeelsbestand.

Een tweede voorbeeld van 'decoupling' heeft betrekking op de zorgcultuur van school A, die enkel in de (onzichtbare) informele sfeer wordt geïmplementeerd. De zorgcultuur verwijst naar de waarde die de school hecht aan het belang van het leren en welzijn van elk kind, ongeacht zijn of haar achtergrond:

[Onze visie is] dat wij voor elk kind beschikbaar zijn. Wij hebben nu juist een blinde leerling ingeschreven. Alle culturen zijn hier welkom. Anderstalige nieuwkomers, dus mensen die dat juist binnenvallen, niets van Nederlands kennen, die worden opgevangen. Dat is de visie. Voor iedereen moeten wij klaar staan en ze begeleiden. [...] Dat is eigenlijk inclusie. Een paar leerlingen met een beetje andere. Maar het wordt soms ook als school een beetje oppassen, want als je als school goed bent in inclusie dan wordt dat doorverteld en voor dat je het weet heb je te veel [kansarme] leerlingen om mee te nemen in uw klassen. Maar voorlopig gaat dat wel goed. (Coördinator + leerkracht en leerlingenbegeleider)

De school heeft een zorgcultuur, maar wil zich naar de buitenwereld toe niet profileren als een zorgschool. Dit laatste wordt expliciet gedaan om te vermijden dat enkel kansarme (allochtone) leerlingen aangetrokken worden

en kansrijke (autochtone) worden afgestoten. Dit zou er immers toe leiden dat de school in de richting van een (sociale en etnische) concentratieschool evolueert, wat de draagkracht van de school om kwalitatief onderwijs aan te bieden in gevaar kan brengen.

Ten slotte zorgt de school ervoor dat de individueel en cultureel gerichte pedagogie niet zichtbaar wordt in de formele sfeer van de organisatie. De individueel gerichte pedagogie, die wordt verwezenlijkt via de ondersteuning (en stimulering) van zwaktes (en sterktes) van individuele leerlingen, wordt vooral geïmplementeerd buiten de formele lessenrooster en is dus ontkoppeld van de formele structuren:

Zo iemand [een personeelslid] die dan echt in zijn vrije tijd nog met leerlingen een beetje gaat oefenen in het park [voor een loopwedstrijd] enzovoort, [dat komt hier vaak voor].
(Coördinator en leerkracht)

[Wij begeleiden leerlingen] vooral door er veel mee te praten. Ze apart nemen, want in volle klas zo dingen zeggen, dan hebben ze dikwijls nog meer zoiets van... Maar als je ze apart neemt, dat heeft toch altijd wel meer effect denk ik.
(Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Dus na de lessen mag iedereen naar huis, maar je mag ook blijven. Dat zijn die cluburen. [...] En dan krijgen bijvoorbeeld die oudere leerlingen Spaans of daar kunnen ze economie kiezen enzovoort. Daar heb ik gastdocenten. Geen enkel probleem. (Directeur)

Daarnaast wordt ook de cultureel gerichte pedagogie, waarmee het cultureel kapitaal van de leerlingen wordt opgewaardeerd, enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd:

Daar wordt wel eens over [minderheidsculturen] gesproken uiteraard. Maar dat is niet dat je er constant naar verwijst,

want die kinderen zijn er zelf ook niet altijd mee bezig. Maar als je les hebt over voeding of zo... wat eten jullie dan? Of over feesten, dat er toch over gesproken wordt. Ik vertel ook heel vaak hoe dat het bij ons gaat. Ze vinden dat ook altijd wel boeiend. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

[Het werken rond minderheidsculturen] dat gebeurt spontaan denk ik. Door er aandacht aan te spenderen zonder... Kijk, dat moet ook voor een stuk natuurlijk verlopen. Je kan dat niet kunstmatig doen. [...] Dus dat wordt eigenlijk geïntegreerd gedaan. Men gaat dat niet allemaal zo expliciteren. (Autochtone ouder)

Wij hebben binnenkort in de maand mei [...] onze eigenlijke opendeurdag [die eigenlijk een schoolfeest is]. En wat doen wij? Wij als leerkrachten doen niet heel veel. De leerlingen die doen daar een optreden. Die brengen [voedsel] van hun eigen land mee. En dat kan daar opgegeten worden onder kraampjes. [...] Al die culturen laten zien aan elkaar wat dat ze kunnen. (Coördinator)

Er wordt wel altijd rond [minderheidsculturen] gewerkt, want als er oudercontacten zijn [...] wordt er aan de mensen gevraagd: 'Is er een tolk nodig?' En dan wordt er een tolk voorzien, om de ouders zeker te woord te kunnen staan in de taal die voor hen het meest past of het gemakkelijkst is voor hen om zaken te vragen en te doen. Wij hebben soms acht tolken hier zitten. (Coördinator en leerkracht)

De implementatie van de individueel en cultureel gerichte pedagogie wordt verwezenlijkt tijdens informele momenten in de klas of tijdens de pauzes, tijdens de lessen als de inhoud zich daartoe leent, en tijdens activiteiten buiten de formele lessenrooster zoals de cluburen, het schoolfeest en het oudercontact. Door de individueel en cultureel gerichte pedagogie enkel in

de informele sfeer te implementeren wordt het behoud van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders gegarandeerd, omdat het afwijken van de dominante normen onzichtbaar blijft. Tegelijkertijd wordt er toch tegemoet gekomen aan de individuele en culturele noden van allochtone leerlingen, noodzakelijk om de inclusieve doelstellingen te bereiken.

10.1.4. Onschuld verdedigen en/of justificatie van het inclusief beleid

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden gebruikt school A verder ook symbolische impressiemanagement strategieën. Ten eerste verwijst de school naar externe factoren die een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid veroorzaken, om haar onschuld te verdedigen:

Ik denk dat het grote ding een beetje is. Het is een wereldstad x [naam van de stad] en de school is een klein geheel, een kleine representatie daarvan. Dus dat is echt wel een beetje denk ik wat de directeur naar voren wil brengen. (Coördinator en leerkracht)

Of dat wij dat nu goed vinden of niet, die mondialisering kunnen wij niet terugschroeven. Dat daar negatieve facetten aan zitten dat wil ik erkennen, maar die mensen komen hier en die hebben evenveel recht als u en ik op een goed leven. (Directeur)

Eerder dan een keuze van de school zelf, wordt in deze citaten de mondialisering (of globalisering) geconstrueerd als de oorzaak van de etnisch diverse leerlingenpopulatie en het inclusief beleid. De school minimaliseert hiermee haar eigen verantwoordelijkheid voor deze populatie en dit beleid.

Tegelijkertijd worden de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en het inclusief beleid ook geminimaliseerd via de volgende vier symbolische strategieën: 1) de negatieve effecten van een

etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de school worden geminimaliseerd, 2) er wordt verwezen naar positieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de school, 3) er wordt op gewezen dat andere legitieme actoren gelijkaardige acties hebben gesteld, en 4) er wordt benadrukt dat eerdere legitieme acties niet tot de gewenste doelen (namelijk sociale en etnische gelijkheid in het onderwijs) hebben geleid.

De negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid worden geminimaliseerd door stereotypes rond allochtone leerlingen te bestrijden en andere sociale of persoonlijke identiteiten van allochtone leerlingen saillant te maken. De school bestrijdt ten eerste stereotypes rond allochtone leerlingen:

Belgische mensen die denken omdat kinderen een gekleurde huid hebben, dat ze niet intelligent kunnen zijn. Ik kan u verzekeren dat de heterogeniteit in nationaliteiten even goed de heterogeniteit in talenten in zich houdt. [...] Maar [...] men mag die mensen allemaal niet op één hoop gooien. Wij zien echt een grote verscheidenheid in die instroom van die leerlingen. En als dat leerlingen zijn uit landen met een schoolcultuur en die ook een ander profiel van ouders [hebben], bijvoorbeeld uit Iran, Irak, Afghanistan, Nepal... Dat is een bepaald profiel van mensen dat uit die landen wegvlucht. Dat zijn mensen met een background die hun kinderen hier naar school sturen. Dat zijn vaak goede studenten. Als het gaat over economische vluchtelingen of mensen die uit een land komen waar dat ze honger hebben geleden, dan is dat een ander verhaal. Dan zitten daar kinderen bij die totaal geen schoolse vaardigheden hebben en die ook nooit een school gezien hebben. (Directeur)

In dit citaat wordt het stereotype dat allochtone leerlingen minder vaardige leerlingen zijn bestreden. Er wordt benadrukt dat er grote verschillen zijn tussen verschillende etnische groepen vanwege hun diverse achtergronden.

Deze strategie is bijzonder geloofwaardig omdat stereotypen deels bestreden worden, maar ook deels bevestigd. Toch, door te ontkennen dat allochtone leerlingen automatisch minder vaardig zijn, bestrijdt de school het vooroordeel van ouders ten aanzien van inclusieve scholen, namelijk dat deze scholen leerlingen niet zouden selecteren in functie van vaardigheden en daarom van lage kwaliteit zouden zijn.

Anderzijds wordt ook het stereotype bestreden dat allochtone leerlingen ongedisciplineerd zijn:

In mijn vorige school waar ik deeltijds was, was het een heel grote Marokkaanse populatie en daardoor was er ook veel racisme in die school. Die groep tegen die groep. Maar hier zijn niet echt hele grote groepen van één nationaliteit. De enorme mix aan nationaliteiten maakt dat er geen racisme en problemen zijn. Dat is echt een voordeel, zo uitgebreid.
(Coördinator en leerkracht)

Discipline wordt toegeschreven aan de extreme etnische diversiteit van de school, die opnieuw wordt gecontrasteerd met andere scholen in de buurt. De etnische diversiteit wordt geconstrueerd als de oorzaak van de afwezigheid van gedragsproblemen: de afwezigheid van grote etnische groepen – waarmee andere etnisch diverse scholen in de buurt wel te maken krijgen – wordt als verklaring gegeven voor de afwezigheid van negatieve groepsdynamieken, waardoor allochtone leerlingen zich niet problematisch gedragen. Door te benadrukken dat allochtone leerlingen zich in deze inclusieve school gedisciplineerd gedragen, wordt de link tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en ongedisciplineerd gedrag – wat als een teken van lage onderwijskwaliteit zou worden beschouwd – ontkend.

In het volgende citaat worden de slechtere prestaties van allochtone leerlingen erkend, maar tegelijkertijd genuanceerd:

En dan merk je dat ook bijvoorbeeld, van een kind dat [...] naar een grote katholieke school was gegaan buiten het Antwerpse kregen wij te horen ergens in september: 'Hij kan

absoluut niet volgen bij ons.' [Wij reageerden:] 'Ja, dat is logisch. Daar is twee maanden vakantie tussen geweest. Twee maanden heeft die geen Nederlands gesproken. Thuis werkt die mee in een nachtwinkel bij wijze van spreken. Die hebben allemaal antenne. Dus de [Nederlandstalige] TV wordt ook niet opgezet twee maanden. Geef die even terug ademruimte.' En dat weten wij hier op school. (Coördinator en leerkracht)

In dit citaat worden de slechtere prestaties van allochtone leerlingen verklaard door te verwijzen naar (tijdelijke en dus veranderbare) contextuele factoren. Allochtone leerlingen presteren niet slechter omdat ze minder vaardig zijn, maar wel omdat ze soms in contexten terecht komen (bijvoorbeeld tijdens de vakantie) die hen op bepaalde vlakken slechter doen presteren (bijvoorbeeld voor Nederlands). Via deze symbolische strategie wordt dus eveneens het stereotype bestreden dat allochtone leerlingen minder vaardig zijn.

Ten tweede maakt de school via symbolische strategieën andere persoonlijke of sociale identiteiten van allochtone leerlingen saillant:

[H]ier betrap ik zelfs mezelf erop dat één van de fundamentele zaken is... We zijn hier over Marokkanen of van Marokkaanse afkomst aan het spreken, maar dat is eigenlijk niet correct. Dat zijn Belgen. En wij bekijken die mensen niet als Belgen. Als er één ding fundamenteel hier moet veranderen in onze samenleving, dat is... dat zijn Belgen. Ik zou een mooie [...] anekdote [willen vertellen]. Er was een politieagent hier, die kwam een project voorstellen. [...] Die zei: 'Ja, [...] mijn allochtone collega, die zal dat [ander project] eens komen voorstellen als je wilt.' Ik zeg: 'Ja, heb jij een allochtone collega?' Die kijkt zo heel verbaasd: 'Ja, dat is een Marokkaan.' Ik zeg: 'Ik denk niet dat jij allochtone collega's hebt. Ik dacht dat je Belg moest zijn om bij de politie te werken.' (Directeur)

Dat [een etnisch diverse leerlingenpopulatie] geeft ook niet extreem andere problemen dan met andere pubers volgens mij. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Omdat elke leerling uniek is, houden we rekening met ieders talenten. Alle leerlingen krijgen volop kansen om te leren. (Website)

Ik bedoel, je weet wel dat die [leerlingen] van Aziatische oorsprong zijn of dat die Afrikaanse roots hebben maar je kijkt daar door bij wijze van spreken. Dat maakt niet uit. [...] Ik wil mijn leerlingen spontaan leren kennen en ermee werken. Ik vind dat de rest niet ter zake doet. Je moet ook naar de persoon op zich kunnen kijken. Niet naar de achtergrond of de vooroordelen die er rond hangen. (Coördinator en leerkracht)

Met deze strategie worden stereotypes rond allochtone leerlingen onrechtstreeks bestreden, door hun etnische identiteit – en daardoor ook de stereotypes die ermee geassocieerd zijn – minder saillant te maken. In het eerste citaat wordt de nadruk gelegd op een (Belgische) gemeenschappelijke, overkoepelende identiteit. Daarnaast wordt in het tweede citaat de nadruk gelegd op de levensfase (namelijk pubertijd) waarin alle leerlingen zich bevinden. Ten slotte wordt op de website gewezen op de uniekheid van elke individuele leerling, wat in het vierde citaat wordt bevestigd.

Tegelijkertijd worden positieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie voor de school benadrukt:

Als je creatief moet zoeken, als leerkracht of als school, om goede leerwegen te vinden voor de kinderen, interessante leertrajecten, dan zijn uw leerkrachten veel creatiever en die zijn veel inventiever om met die leerlingen aan de slag te gaan. Dat betaalt zich terug naar een soort welbevinden. (Directeur)

Wat toch wel interessant is, dat is dat [...] het profiel van de kinderen wel maakt dat je wel extra financiering voor van alles en nog wat kunt losmaken. Met andere woorden... je kan... maar dat vergt heel wat tijd en energie... je kan heel wat projecten schrijven, je kan heel wat dingen schrijven waar dat je extra geld voor krijgt om dingen te realiseren. We bundelen dan ook nog centen van de basisschool, het secundair en volwassenen[onderwijs] hier, waardoor dat je nog grotere dingen kunt investeren. (Directeur)

Er wordt gesteld dat de etnische diversiteit een positief effect heeft op de creativiteit van leerkrachten en dat dit extra financiering met zich meebrengt, beide met een positief effect op de kwaliteit van de school. Een derde symbolische strategie om de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid te minimaliseren, is het verwijzen naar andere legitieme actoren, die gelijkaardige illegitieme acties hebben gesteld. De respondenten verwijzen naar het inclusief beleid van andere actoren in lagere scholen en in het buitenland:

Dat [interactieve werkvormen] is ook weer iets van de lagere school. Dat wordt overgenomen. [...] We zijn ook... dat vond ik ook heel goed... gaan kijken in de lagere scholen. Hoe dat ze daar werken? Zelfs in een kleuterschool. In een kleuterschool, dan in een lagere school, om die opbouw ook te zien. En dan zie je eigenlijk dat die echt heel knappe dingen doen en dat dat in het middelbaar wegvalt. En dan zijn wij er dingen van gaan overnemen. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Ik denk dat men veel drastischer... maar dan is dat revolutie in Vlaanderen, dat er veel sterker aan dat spreidingsbeleid moet gewerkt worden. Ik kan u voorbeelden geven uit Scandinavië waar dat er bijvoorbeeld een witte school is en nog een witte school en een zwarte school. Men doet de zwarte school dicht

en men verspreidt de leerlingen over de twee andere.
(Directeur)

Ten slotte worden de negatieve aspecten van een inclusief beleid geminimaliseerd door te stellen dat eerdere legitieme acties niet tot de gewenste doelen (namelijk sociale en etnische gelijkheid in het onderwijs) hebben geleid:

En dat [dat Vlaamse ouders niet kiezen voor etnisch diverse scholen] is het elitaire van ons Vlaamse onderwijs. En daar heeft, als je daar over nadenkt, het spreidingsbeleid van het lokaal overleg, dus het GOK-beleid heeft daar totaal gefaald.
(Directeur)

Als die leerling na het derde jaar [van het secundair onderwijs] naar een andere school gaat en daar wordt geen rekening mee gehouden met waar dat die vandaan komt... dat die dat misschien gaat verbazen waardoor die leerling in het watervalstelsel terecht komt, zoals dat dan heet. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Het benadrukken van het falen van eerdere (legitieme) pogingen om inclusie te bevorderen wordt dus gebruikt om de eigen inclusieve werkwijze te verdedigen.

10.1.5. 'Enhancements' en/of 'entitlements'

Ten slotte managet de school haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders (symbolisch) door erop te wijzen dat een inclusief beleid uiteindelijk voordelen oplevert voor de maatschappij:

Wat onze samenleving zich niet realiseert dat is, als wij niet investeren in deze [allochtone] mensen, deze mensen gaan wel later uw pensioen betalen en dat van mij ook. Wij moeten

[er dus voor] zorgen dat we die mensen op een correcte manier integreren. (Directeur)

Ja, daar is een taalbeleid. Omdat je een aantal ondersteunende dingen moet doen, maar evengoed voor kinderen die hier geboren zijn, Belgische kinderen die hier geboren zijn. Die soms ook niet altijd over voldoende woordenschat enzovoort beschikken. [...] Dus ook daar denk ik dat een mooi voorbeeld is, dat je u niet alleen moet focussen op leerlingen die uit een ander taalgebied komen, maar dat je je moet focussen op een algemene aanpak. Want iedereen heeft daar baat bij. (Directeur)

Ja, ik vind dat [culturele diversiteit] vooral zeer leerrijk en boeiend. Op die manier wel. Misschien naar buiten toe. Dat je er anders tegenover staat. Als ik hier nooit had gewerkt dan had ik misschien een andere visie denk ik op al die culturen enzovoort. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Dit is belangrijk omdat het [dat multiculturele] een maatschappelijk gegeven is. Ik vind, in het kader van de zelfontplooiing van mijn dochter en om de maatschappij te leren kennen zoals ze is, lijkt me dat een goede opstap. Ik denk ook dat het leren samenleven met andere culturen zeer belangrijk is in onze maatschappij. (Autochtone ouder)

Diversiteit is een realiteit. Ook in onze school. Hier kan je met een open geest de rijkdom van andere culturen beleven. Hier leren leerlingen elkaar respecteren en samen aan een toekomst bouwen. (Website)

In deze citaten worden vier verschillende redenen gegeven waarom een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid uiteindelijk voordelen opleveren voor de maatschappij, waardoor de associatie met

lagere onderwijskwaliteit opnieuw wordt ontkend. Allereerst wordt er gesteld dat allochtone leerlingen dankzij een inclusief beleid succesvol kunnen worden opgeleid, waardoor ze later meer kans maken op de arbeidsmarkt en kunnen bijdragen aan de sociale zekerheid. Daarnaast wordt een inclusief beleid ook geconstrueerd als een bron van ontwikkeling voor autochtone leerlingen. Ondersteunende maatregelen worden beschouwd als een stimulator van vaardigheden voor zowel autochtone als allochtone leerlingen. Verder wordt een etnisch diverse leerlingenpopulatie door de interactie tussen verschillende culturen geconstrueerd als een leerrijke en boeiende omgeving, die opnieuw voor elke leerling stimulerend werkt. Ten slotte wordt erop gewezen dat leerlingen in een etnisch diverse school genoodzaakt zijn om met elkaar te leren omgaan, wat de communicatieve vaardigheden – en in het bijzonder de interculturele competentie of communicatie tussen culturen – van zowel autochtone als allochtone leerlingen verbetert. Dit argument is ook op de website terug te vinden. Interculturele competentie wordt verder beschouwd als een noodzakelijke vaardigheid om in een etnisch diverse maatschappij te kunnen functioneren. Een etnisch diverse school wordt dus geconstrueerd als een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van interculturele competentie, en interculturele competentie wordt op haar beurt als noodzakelijk beschouwd om te kunnen functioneren in een etnisch diverse maatschappij.

10.1.6. Conclusie

School A gebruikt verschillende strategieën om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders (en andere stakeholders) te behouden. De combinatie van strategieën lijkt ertoe te leiden dat de school haar legitimiteit behoudt. We vonden ten eerste strategieën waarmee de school conformeert aan de dominante normen in de (zichtbare) formele sfeer, en 'decoupling' strategieën of het afwijken van de dominante normen in de (onzichtbare) informele sfeer. Daarnaast hanteert de school ook symbolische strategieën. Zo minimaliseert de school haar eigen keuze voor een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid, en ontkent ze de negatieve aspecten ervan. Ten slotte wijst de school ook op positieve gevolgen van een

etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij.

10.2. Case D

School D is een school die enkel secundair onderwijs aanbiedt in de tweede en de derde graad ASO. Deze school uit het gemeenschapsonderwijs bevindt zich in een middelgrote stad met meer dan 50.000 maar minder dan 100.000 inwoners en een bevolking die voor ongeveer 5% uit mensen met een vreemde nationaliteit bestaat. De school was oorspronkelijk een eliteschool voor meisjes.

Voor wat betreft het aantal leerlingen is school D de kleinste school van de vier, met 145 leerlingen in het schooljaar 2008-2009. De school heeft een etnisch diverse leerlingenpopulatie met 19% allochtone leerlingen, wat echter niet genoeg blijkt te zijn voor GOK-subsidiëring.

Het personeelsbestand is dan ook relatief klein. Zoals in de andere scholen in deze studie zijn er enkel allochtone leerkrachten voor de religieuze vakken. De school wordt geleid door een directeur met daaronder twee administratieve medewerkers, die coördinerende taken vervullen. Van alle personeelsleden wordt verwacht dat ze zich inzetten voor de leerlingenbegeleiding.

10.2.1. Illegitieme actie: een etnisch diverse leerlingenpopulatie

School D heeft een etnisch diverse leerlingenpopulatie met 19% allochtone leerlingen, maar lijkt zich slechts in beperkte mate bewust van een mogelijk verlies van legitimiteit door deze populatie. We vonden slechts één citaat waarin een link wordt gelegd tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en illegitimiteit in de ogen van autochtone ouders:

Kwade tongen gaan zeggen: 'Het zit daar [in onze school] vol allochtonen [wat de kwaliteit omlaag haalt]'. (Directeur)

10.2.2. Verworven legitimiteit in de quasi-onderwijsmarkt

De school slaagt er niet in om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders (en andere stakeholders in het onderwijssysteem) te behouden. Tabel 4 geeft een overzicht van de evoluties van het totale aantal leerlingen gedurende de laatste vier schooljaren voor onze empirische studie enerzijds en het relatieve aantal autochtone leerlingen anderzijds.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
T#L	156 (100%)	152 (97%)	148 (95%)	145 (92%)
R#AL	90%	86%	82%	81%

Tabel 4: Evoluties van het totale aantal leerlingen (T#L) en het relatieve aantal autochtone leerlingen (R#AL)

Deze data wijzen in de richting van een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Zowel het totale aantal leerlingen als het relatieve aantal autochtone leerlingen daalt, wat een indicatie is van illegitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Het gebrek aan legitimiteit wordt ook bevestigd in de interviews:

[Onze school] is een vrij onbekende school. Ondanks het feit dat ze toch 127 jaar oud is, is het een kleine school. [...] [Onze school] is er blijkbaar niet in geslaagd om zijn positieve punten naar buiten toe te communiceren, want het leerlingenaantal neemt al een hele tijd af. Qua 'image building' is hier wel het één en ander fout gegaan. (Leerkracht)

Ik denk... ik weet het dus niet zeker, maar ik denk... het imago van de school is niet al te best. Ik mag het misschien niet zeggen maar... neen ik denk het niet. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

We hebben alleen moeten vaststellen dat het al sinds 1974... merken wij dat er een maximum aantal leerlingen geweest is

en dat vanaf dan stelselmatig is beginnen afnemen.
(Directeur)

In het eerste citaat wordt de negatieve evolutie van het totale aantal leerlingen expliciet toegeschreven aan het gebrek aan legitimiteit in de quasi-onderwijsmarkt. De school lijdt niet enkel onder een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders, maar ook andere stakeholders beschouwen de school als illegitiem. In 2009 werd de school door de inspectie van het Ministerie voor Onderwijs negatief beoordeeld. De inspectie had vooral kritiek op het te hoge aantal B- en C-attesten, het alternatief evaluatiesysteem van de school, en de jaarlijkse stijging van het aantal kansarme (allochtone) leerlingen. In de praktijk heeft dit ertoe geleid dat de school werd gedwongen om te sluiten en werd opgeslorpt door een andere school in de stad sinds het schooljaar 2010-2011.

10.2.3. Conformisme en/of 'decoupling'

School D conformeert slechts in beperkte mate met haar (zichtbare) formele structuren aan de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem. We identificeerden één formele structuur waarmee geconformeerd wordt, namelijk via een schoolcultuur die zich richt op de Vlaamse normen en waarden. Met twee formele structuren wijkt de school expliciet af van de dominante normen: 1) via het werken met een alternatief evaluatiesysteem waardoor leerlingen niet worden geselecteerd op basis van hun prestaties en vaardigheden, en 2) via de afwezigheid van een disciplinair beleid.

De school conformeert aan de dominante normen door haar schoolcultuur te richten op de Vlaamse normen en waarden. Minderheidsculturen worden uitgesloten uit de formele sfeer van de school:

En zij [allochtone leerlingen] moeten dus ook Nederlands spreken. Daar wordt wel gezegd: 'Het is niet netjes [om uw eigen moedertaal te spreken]. [...] Jij hebt die cultuur. [Uw moedertaal] dat is een deel van uw cultuur. Daar heb je recht op om dat te kennen en te kunnen. En je moet dat zelfs goed

kennen en goed kunnen. Dus houdt u daar maar mee bezig, maar niet binnen deze muren hier.' [...] Trouwens er is ook een verscheidenheid dat ze anders elkaar niet verstaan. Ze moeten wel Nederlands gaan gebruiken voor de gemeenschappelijke draagkracht (Directeur)

[De hoofddoek] is ook in onze school niet toegelaten. [We zijn] niet enkel tegen de hoofddoek, maar geen enkel hoofddeksel is toegelaten binnen de gebouwen van de school. Dat wil zeggen, als de jongens binnenkomen met hun petjes, die worden afgedaan. Hoeden en al dat soort dingen worden afgedaan. [...] Dit is onze maatschappij die een open cultuur heeft, met vrijheid, en ook respect voor alle anderen. Je leeft hier... probeert ergens ook iets gemeenschappelijk te hebben. En ik heb niets tegen het feit dat iemand overtuigd Moslim is of Orthodox of Christen, maar dat hoeft niet ruim en breed geëtaleerd te worden binnen de klas of binnen de schoolomgeving. (Leerkracht)

Allochtone mensen die naar hier komen moeten de waarden van deze maatschappij accepteren en waarderen, dat vind ik een heel belangrijk punt. Als er over integratie gesproken wordt... bloemkool en saucissen en patatten kunnen maken... dat is minder belangrijk. Integendeel, dan vind ik het veel fijner dat je eens bij een Turk of een Marokkaan authentiek kunt gaan eten. Dat vind ik een verrijking. Maar anderzijds, ik houd enorm van de waarden die wij als Vlaamse gemeenschap opgebouwd hebben. En dan spreek ik uitdrukkelijk over de Vlaamse gemeenschap. Ik vind wel dat ik die waarden terecht mag verdedigen en dat doen we dus wel [in onze school]. (Leerkracht)

Het uitsluiten van minderheidsculturen uit de formele sfeer van de school gebeurt door de moedertaal te verbieden, een verbod op het dragen van de

hoofddoek en het eisen van respect voor de Vlaamse waarden. In de formele sfeer van de school is er enkel ruimte voor de Vlaamse cultuur.

De school wijkt echter af van de dominante norm die voorschrijft dat leerlingen voor ASO geselecteerd moeten worden op basis van hun prestaties en vaardigheden, door te werken met een alternatief evaluatiesysteem:

[Het concept] niveau is iets waar ik persoonlijk de grootste hekel aan heb, want op die manier ben je vergelijkingen aan het maken die eigenlijk niet zinvol zijn. Ik denk dat het interessanter is om te zien wat je uit een leerling kan halen. En als je de leerling zelf kan laten vooruitgang boeken, of die nu van nul [op tien] naar twee [op tien] gaat of van vijf [op tien] naar zeven [op tien]... de overwinning is voor de leerling die vooruitgang geboekt heeft. En als je hem zo ver kan brengen dat die geneigd is om dat [studeren] te doen, en dat veel harder te doen, dan denk ik dat je [als school] goed aan het werken bent. [...] Ik denk dat de mentaliteit [in onze maatschappij] in dat opzicht compleet moet veranderen. (Directeur)

Ik voel wel bij de deliberaties... omdat ik het secretariaat doe en dus alles moet noteren... en ik zie dan wel dikwijls punten waar ik mij vragen bij stel... dat ik dacht van: 'Moesten dat mijn kinderen in hun school toen zijn geweest, die zouden er al lang onder gezeten hebben. Die zouden er niet gekomen zijn. Die zouden al lang verwijderd geweest zijn. Ja. Of hun jaar moeten overdoen of gelijk wat.' [...] Eigenlijk is er in deze school geen vast systeem qua evaluatie. [...] Sommige leerlingen halen hun bepaalde eindterm niet, maar als wij kunnen aantonen dat die vooruitgang maken, dan is dat dus ook in orde [voor ons] en zo komen die leerlingen dan toch aan hun diploma. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

[Het is wel zo] dat de school dan toch wel meer aandacht besteedt aan diegene die wel willen leren, echt wel iets willen presteren met hun toekomst, en diegene die eigenlijk daar maar gewoon zitten, en in hun neus zitten te peuteren... heb ik meer het gevoel dat ze zoiets hebben van: 'Kijk, hier gaan we niet mee verder want die willen er niets aan doen, dan investeren wij daar ook niet in.' (Allochtone ouder)

Vorig jaar was ik niet de eerste van de klas maar was ik degene met de meeste inzet, dus had ik een prijs gewonnen. Het hangt meer af van uw inzet in de klas en uw werken in de klas. [...] Bijvoorbeeld in Marokko... wie de eerste van de klas is die krijgt een prijs. Hier niet. Hier is het wie de meeste inzet heeft. (Allochtone leerling)

Leerlingen worden niet geëvalueerd in functie van hun absolute prestaties op formele testen en daardoor wijkt de school af van de dominante norm in het onderwijssysteem. Het alternatieve evaluatiesysteem betekent dat leerlingen die vooruitgang boeken (op formele testen) – of zoals door de respondenten wordt geformuleerd als 'willen (bij)leren' of 'de meeste inzet hebben' – positief geëvalueerd worden en kunnen overgaan naar het volgende jaar van het ASO. Uiteindelijk leidt dit alternatief evaluatiesysteem ertoe dat leerlingen kunnen doorstromen in ASO, onafhankelijk van hun absolute prestaties en vaardigheden. Dit alternatief evaluatiesysteem gaat resoluut in tegen de regels van het Ministerie voor Onderwijs, waar in het inspectieverslag expliciet op wordt gewezen. Hiermee wordt dus afgeweken van de dominante norm in het onderwijssysteem, wat door autochtone ouders (en andere stakeholders) als een teken van lage kwaliteit (en dus illegitimiteit) kan beschouwd worden.

Verder wijkt de school af van de dominante normen door de afwezigheid van een streng disciplinair beleid:

Er zijn bepaalde feiten nu nog heel recentelijk. Gisteren... dat er opnieuw iemand gepakt is met ongepast gedrag... dat wij

ons afvragen waarom dat die leerling al niet lang van school gegooid is, want het probleem doet zich herhaaldelijk voor. Het is een leerling die gewelddadig gedrag stelt. Die vorig jaar, ondanks zijn zeer jonge leeftijd, met drugs rondliep. Ik vind dat zoiets te zwak aangepakt wordt. [...] Wat mij betreft mocht het wat strenger zijn. (Leerkracht)

Dat [disciplinair beleid van onze school] zou wel een beetje strenger mogen zijn. [...] Maar ik bedoel, zo stralen we toch ook een imago uit naar buiten toe. De mensen hebben dat altijd nog wel graag denk ik, die discipline. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

En dan hoor ik soms het verwijt [tussen leerlingen] van: 'Domme Belg en vuile Turk.' Bon goed ok. Ik zeg het, dat is twee seconden. Het heeft geen nut van u daar druk in te maken, want nadien gaan ze dan arm in arm de koer over en dan zijn ze weg. (Directeur)

De afwezigheid van een disciplinair beleid wordt ook gecontrasteerd met het beleid van andere scholen in de buurt, die wel een streng disciplinair beleid voeren:

Ik vind het een heel mooi voorbeeld... Onze sportschool, die tot de scholengroep behoort, die een goed jaar geleden de nationale pers gehaald heeft omdat ze 16 of 17 leerlingen op staande voet uit school gegooid heeft omdat ze gepakt waren met drugs. Ik vind dat een zeer kordaat antwoord. En dat heeft de school geen windeieren gelegd, want daarna zijn de inschrijvingen pijlsnel omhoog gegaan. (Leerkracht)

Deze leerkracht geeft aan dat het disciplinair beleid van andere scholen een rechtstreeks effect heeft op hun reputatie, waardoor het totale aantal leerlingen in die scholen toeneemt. School D wordt echter gekenmerkt door

de afwezigheid van een streng disciplinair beleid, wat leidt tot ongedisciplineerd gedrag van leerlingen. Er wordt dus opnieuw afgeweken van de dominante norm in het onderwijssysteem, wat door autochtone ouders als een teken van lage kwaliteit (en dus illegitimiteit) kan beschouwd worden.

School D gebruikt ook slechts in beperkte mate 'decoupling' strategieën. De school gebruikt wel 'decoupling' strategieën voor wat betreft de implementatie van een individueel en cultureel gerichte pedagogie. Tegelijkertijd profileert ze zich naar de buitenwereld toe als inclusief door de nadruk te leggen op: 1) haar radicaal en transformerend leiderschap, en 2) haar zorgcultuur. Het inclusief beleid wordt dus niet enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd.

De school gebruikt een 'decoupling' strategie voor wat betreft haar individueel en cultureel gerichte pedagogie. De individueel gerichte pedagogie wordt volledig buiten de formele lessenrooster geïmplementeerd en dus in de (onzichtbare) informele sfeer van de school:

[Er zijn] bijlessen uiteraard. Dan zijn er x aantal collega's die dus gewoon vrijwillig, vrijblijvend... dat is omdat het erbij hoort... de leerlingen apart nemen om zaken mee te bespreken. Daar is een vrij goede band met verschillende leerkrachten. [...] De drempel tussen leerkracht en leerling is bij ons zeer laag zodanig dat leerlingen met problemen vrij snel naar boven komen. Met als gevolg dat die ook apart worden genomen... dat er wordt mee gepraat. Daar wordt tijd voor gemaakt. [...] Dat is eigenlijk zo verweven met de rest van het patroon dat je het [de individueel gerichte pedagogie] eigenlijk niet meer bemerkt, want het is bijna iets dagelijks. [...] En dat is denk ik een beetje wat ervoor zorgt dat de begeleiding vrij vet zit, maar zonder dat dit allemaal heel mooi is uitgeschreven. Dat is dus niet onze dada. Het moet op het veld gebeuren. Het moet niet op papier allemaal staan. [...] We hebben ook geen uren, geen middelen om ons daar mee bezig

te houden. Men doet dat dus allemaal als het ware vrijwillig.
(Directeur)

Wat is het belangrijkste in de ondersteuning van de leerlingen?

Het contact met de leerling. Zonder enige twijfel. Weet je... ik heb al gemerkt dat op een bepaald moment als je een persoonlijk gesprek voert met een leerling... dat het engagement terugkomt van de leerling naar u toe.
(Leerkracht)

In de citaten wordt aangegeven dat de individueel gerichte pedagogie volledig gerealiseerd wordt in de vrije tijd van de leerkrachten, tijdens bijlessen of andere informele momenten. Er wordt expliciet gesteld dat de school geen resources heeft om de individueel gerichte pedagogie in de formele lessenrooster te implementeren.

Ook de cultureel gerichte pedagogie wordt enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd:

Je mag het [een minderheidscultuur] wel op bepaalde momenten komen voorstellen enzovoort als je dat wilt. Dat kan bij godsdienst of zedenleer, dat kan bij cultuur, dat kan bij gedragswetenschappen, weet ik veel wat, een spreekbeurt hier of daar. (Directeur)

Wordt er rond minderheidsculturen gewerkt in de school?

Nu toevallig heeft mijn zoon deze week een spreekbeurt moeten houden van de Nederlandse Antillen en dat is ook een aanleiding om de klasgenoten daar ook wel mee kennis te laten maken. (Allochtone ouder)

Die van cultuur heeft gevraagd om iets voor te bereiden voor de klas om te zien hoe mijn land is enzovoort. (Allochtone leerling)

De cultureel gerichte pedagogie wordt dus geïmplementeerd tijdens informele gesprekken of spreekbeurten in de klas.

De school gebruikt echter geen 'decoupling' strategie en profileert zich dus naar de buitenwereld toe als inclusief via haar radicaal en transformerend leiderschap. Terwijl we hieromtrent geen citaten vonden in de interviews met de personeelsleden, identificeerden we wel twee citaten in de interviews met ouders:

Ik heb nooit gemerkt eigenlijk dat die directeur tegen culturele diversiteit is. Ik heb altijd het gevoel gehad dat die directeur juist wel graag buitenlanders heeft. (Allochtone ouder)

Wat mij opvalt... ouders [van leerlingen] gaan heel dikwijls bij de directie, omdat die mensen openstaan. Die zitten niet vastgeroest. Die evolueren mee met de tijd heb ik zo de indruk toch. Moest ik met mijn kinderen bijvoorbeeld problemen hebben... ik weet waar ik naartoe kan. Ik ga naar de directeur. (Autochtone ouder)

In de citaten geven zowel de autochtone als allochtone ouder aan dat de directeur een voorstander is van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een zorgcultuur. Dit wijst erop dat de directeur zijn radicaal en transformerend leiderschap (zie hoofdstuk 4, paragraaf 4.1.) expliciet communiceert naar de buitenwereld toe en dat er op dat vlak dus geen 'decoupling' strategie wordt gebruikt.

De school profileert zich ook als inclusief via haar zorgcultuur:

Blijkbaar weigert de rest van de scholen die [allochtone] leerlingen... om die binnen te pakken wegens welke redenen dan ook. Die vragen uiteraard iets meer aandacht en zorg enzovoort. Onze school heeft [daarentegen] altijd de naam een beetje gehad om een zorgzame school te zijn. Van zich te willen bezighouden met de [allochtone] kinderen... om ervoor te zorgen dat ze inderdaad vooruitgang boeken. [...] Dus

waarom komen die [allochtone] leerlingen naar ons? Meestal vanwege het feit dat men dus wel weet van: 'Ah, als het niet zo gemakkelijk gaat voor uw zoon of dochter om te studeren, in x [naam van de school] zijn ze daarmee begaan. Daar doen ze extra programma's, daar doen ze zus, daar doen ze zo. Dat is inderdaad onze stijl. (Directeur)

De school profileert zich als een zorgschool met aandacht voor de individuele leerlingen en dat maakt ze binnen de muren sterk waar. Daar ben ik van overtuigd. (Leerkracht)

Deze school... op dat gebied is dat heel interessant, omdat je enorm veel mogelijkheden hebt. Ze kijken bijvoorbeeld... ze hebben nooit gekeken naar mijn achtergrond, dat interesseerde hun niet. [...] Hier praten ze met de mensen, ook al zijn het maar kinderen. [...] De school heeft een roeping. In sommige middelbare scholen zijn ze hier in x [naam van de stad] nogal traditioneel. (Autochtone ouder)

De school wil zich profileren via haar zorgcultuur en dit lijkt (autochtone) ouders ook te bereiken. De school (of althans de directeur) is zich wel bewust van het feit dat het accentueren van de zorg er toe leidt dat er meer en meer kansarme (allochtone) leerlingen worden aangetrokken:

Ik denk dat dit er ook een beetje mee te maken heeft dat als je dat [zorgkarakter] te fel gaat accentueren, of dat de volksmond te fel accentueert op: 'Ja, dat is een zorgzame school, daar doen ze wat.', dat je dan ook meer kinderen aantrekt met problemen, ook al zijn het Belgen, maar met studieproblemen enzovoort. En dat kan op een bepaald ogenblik zwaar gaan wegen. (Directeur)

10.2.4. Onschuld verdedigen en/of justificatie van de illegitieme actie

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden, gebruikt school D wel (symbolische) impressiemanagement strategieën. De school verwijst ten eerste naar externe oorzaken van haar etnisch diverse leerlingenpopulatie en inclusief beleid, om haar onschuld te verdedigen:

Je moet er rekening mee houden dat onze wereld evolueert, moderniseert, enzovoort, en dat je dus op een aantal andere manieren moet ingaan [op de noden van uw leerlingen].
(Directeur)

[Ons inclusief beleid] kadert binnen de visie van het gemeenschapsonderwijs in het algemeen. Dat thema vrijzinnigheid, waarden en normen, respect opbrengen voor iedereen ook al zijn ze anders... Diversiteit wordt hier eerder omarmd dan in vraag gesteld. (Leerkracht)

[Voor wat betreft ons inclusief beleid] worden wij ook deels door het CLB gestuurd. [Het CLB zegt:] 'Kijk die [allochtone leerling] komt van de taalklas, die heeft het wat moeilijk, spreek traag, check regelmatig of ze de goede dingen opschrijft.' En daar wordt rekening mee gehouden.
(Leerkracht)

In deze citaten worden drie externe oorzaken aangehaald die verklaren waarom de leerlingenpopulatie van de school etnisch divers is en er een inclusief beleid wordt gevoerd. De school wordt voorgesteld als deel van een institutioneel veld, waarbij telkens een andere stakeholder wordt benadrukt die de school onder druk zet om inclusief te werken: de moderniserende wereld, het gemeenschapsonderwijs, en het CLB.

School D gebruikt tegelijk symbolische strategieën om de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid te minimaliseren: 1) de negatieve effecten van een etnisch diverse

leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de school worden geminimaliseerd, 2) er wordt op gewezen dat andere legitieme actoren gelijkaardige acties hebben gesteld, en 3) er wordt benadrukt dat eerdere legitieme acties niet tot de gewenste doelen (namelijk sociale en etnische gelijkheid in het onderwijs) hebben geleid.

De negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid worden geminimaliseerd door stereotypes rond allochtone leerlingen te bestrijden en andere sociale of persoonlijke identiteiten van allochtone leerlingen saillant te maken. De school bestrijdt ten eerste stereotypes rond allochtone leerlingen:

Dat heb je dus met veel OKAN-leerlingen, die als vluchteling weggetrokken zijn en die hier komen: als ze een beetje een thuis hebben en niet onmiddellijk worden overgelaten aan de moderne westerse luxe waar ze dus hun oogjes uitkijken en het allemaal niet verwerkt krijgen, dan [...] scoren die schitterende resultaten. [...] Je voelt dan dat die kinderen groeien, groeien, groeien, en dat die in staat zijn om een overstap te doen naar hoger onderwijs. (Directeur)

Ik merk aan verschillende zaken dat de allochtone leerlingen met hun islamcultuur zich toch wat samen groeperen en zich toch wat afzonderen van de rest van de groepen. [...] Maar het is niet in die mate dat het problematisch is... dat er hier clans zijn waar je toe behoort. Ik denk dat er geen echte problemen zijn. (Leerkracht)

In deze citaten wordt het stereotype bestreden dat allochtone leerlingen minder vaardig zijn door te stellen dat sommige allochtone leerlingen – namelijk vluchtelingen – zeer succesvol kunnen zijn in ASO en hoger onderwijs. Door te ontkennen dat allochtone leerlingen minder vaardig zijn, bestrijdt de school het vooroordeel van autochtone ouders ten aanzien van inclusieve scholen, namelijk dat deze scholen leerlingen niet zouden selecteren in functie van hun vaardigheden en daarom van lage kwaliteit

zouden zijn. Daarnaast wordt het stereotype bestreden dat een etnisch diverse leerlingenpopulatie disciplinaire problemen creëert. Door te benadrukken dat allochtone leerlingen zich in deze inclusieve school gedisciplineerd gedragen, wordt de link tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en ongedisciplineerd gedrag – wat door ouders als een teken van lage onderwijskwaliteit zou worden beschouwd – ontkend.

Daarnaast worden via symbolische praktijken andere persoonlijke en sociale identiteiten saillant gemaakt:

Ik bedoel, een kwade tong gaat zeggen van: 'Ah, het zit [in onze school] vol met migranten.' Een verdediger gaat u zeggen: 'Bon, het is een verdeling van deze maatschappij. Er zitten hier verschillende mensen.' [...] Dus dat hangt er een beetje vanaf hoe je de zaken wil gaan bekijken. [...] Trouwens, wie is vreemd? Wie is migrant? Zoals ik zelf zei... ik ben niet van deze streek afkomstig dus ik ben ook al een inwijkeling in dat opzicht. Er zitten hier [allochtone leerlingen] [...] maar niet in die mate dat men hier moet gaan spreken van: 'Wow, wat een concentraties.' Het is trouwens zeer eigenaardig dat wij hier volgens de normen gehanteerd door de overheid [...], dat wij de enige school zijn [...] die dus geen GOK-uren krijgt. Dus als men dan gaat zeggen: 'Het zit hier vol met migranten, dan zeg ik: 'Bon, dat is kwade taal, dat klopt dus niet hé. [...] Maar goed, een kind is een kind, en daarmee amen en uit.' [...] Ik vind dat dit heel belangrijk is om dus te leren relativiseren en vanaf te geraken van de mentaliteit van: 'Ik, wij en zij.' Ik vind alleen de 'wij en zij' interessant als je met de kaarten speelt en je speelt in ploegen. Anders heeft dat geen nut en is er geen opdeling nodig. (Directeur)

Maar een puber die stilaan een adolescent aan het worden is, die luistert ook niet altijd. Die is ook aan het zoeken en aan het doen. Ja, sommigen moeten soms meer dan eens met het hoofd tegen de muur lopen voor ze iets leren. (Directeur)

Via deze strategie wordt het stereotype dat allochtone leerlingen niet vaardig genoeg zijn onrechtstreeks bestreden door andere identiteiten – die wel geassocieerd worden met schoolse vaardigheden – saillant te maken. Zo wordt bijvoorbeeld de persoonlijke identiteit saillant gemaakt. Er wordt benadrukt dat elke leerling als een individueel kind moet gezien worden en dus niet als lid van eender welke groep. Daarnaast wordt de sociale identiteit op basis van leeftijd benadrukt. Allochtone leerlingen worden als lid van de bredere groep pubers beschouwd.

Verder worden de negatieve aspecten van een inclusief beleid geminimaliseerd door erop te wijzen dat andere legitieme actoren gelijkaardige acties hebben gesteld en dus eveneens een inclusief beleid hebben gevoerd:

Ik denk dat alle scholen een zorgbeleid hebben. [...] Ik zie niet in dat een school gaat zeggen... hoe moet ik het zeggen... Jezuïetenscholen [...] waar het alleen is met de zweeps slag en de harde riem dat men zou werken. Dat bestaat gewoonweg niet meer. Nergens dus. [...] Vandaar dat er ook meer van die methodescholen beginnen op te komen. Men wil dus allemaal van die bepaalde methodes gaan gebruiken. (Directeur)

In dit citaat wordt benadrukt dat alle (legitieme) scholen een inclusief beleid voeren gericht op zorg en dat dit eigen is aan de hedendaagse maatschappij. Ten slotte worden de negatieve aspecten van een inclusief beleid geminimaliseerd door te benadrukken dat eerdere legitieme acties niet tot de gewenste doelen (namelijk sociale en etnische gelijkheid in het onderwijs) hebben geleid:

Ons onderwijs is momenteel te fel geaccentueerd [...] op wat men noemt het cognitieve. [...] Ik stel mij de vraag hoe ouders ook gaan reageren [...] wanneer het cognitieve van de wetenschappers gaat omgezet worden naar actuele handvaardigheid. (Directeur)

En we weten waarom dat onderwijs er is. Natuurlijk niet om [alle] kinderen slim te maken. [...] Je moet een onderscheid maken tussen [leerlingen]. Je zit met schaarste. Je moet verdelen. Dus hoe ga je verdelen? Vroeger was het het recht van de sterkste. Nu hebben ze dus gezegd: 'We gaan dat brengen naar diegene die op school de beste resultaten haalt. Die krijgt het meeste.' Omdat men ervan uitgaat, dit is ten minste eerlijk want het is gelijkwaardig. Ze vertrekken allemaal gelijk. Dat is dus niet zo. En dat is het grote probleem natuurlijk. (Directeur)

In deze citaten wordt er benadrukt dat de organisatie van het huidige onderwijssysteem sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties veroorzaakt. Hiervoor worden twee redenen gegeven. Ten eerste wordt er gesteld dat het huidige onderwijssysteem een te sterke nadruk legt op cognitieve vaardigheden, wat leidt tot sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties, omdat kansarme (allochtone) leerlingen (enkel) op dat vlak minder vaardig zijn. Daarnaast wordt er verwezen naar de sociale reproductietheorie, waarin gesteld wordt dat de hogere (autochtone) klasse in westerse onderwijssystemen op een subtiele manier sociale (en etnische) ongelijkheid in de prestaties reproduceert, door bijvoorbeeld een sterke nadruk te leggen op absolute prestaties van leerlingen. Het benadrukken van het falen van eerdere (legitieme) pogingen om inclusie te creëren wordt dus gebruikt om de eigen inclusieve werkwijze te verdedigen.

10.2.5. 'Enhancements' en/of 'entitlements'

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden, lijkt de school er eveneens op te wijzen dat een inclusief beleid uiteindelijk voordelen oplevert voor de maatschappij in haar geheel:

Er bestaan duizenden vormen van intelligentie. Ik denk dat onze maatschappij ze allemaal nodig heeft. Ik denk dat die diversiteit net maakt ... dat dat onze rijkdom is en dat dit ook net voor een stuk onze eenheid gaat maken. We moeten

samenwerken, dat je een geheel krijgt. [...] In die zin van... we gaan dus nu niet zeggen van: 'Nu gaan we een keer gaan zoeken naar iedereen zijn individueel talent.' Neen, maar door de aanpak... van te zeggen van: 'Hetgeen dat je hier nu hebt, daar moet het beste uit komen...' ga je eigenlijk altijd ontdekken wie voor wat wel goed is. (Directeur)

Wij geven op een alternatieve manier les, niet meer 'ex cathedra'. Wij moeten de kinderen voorbereiden op een wereld die verandert, bijna constant. (Leerkracht)

Deze respondenten geven twee verschillende redenen waarom een inclusief beleid uiteindelijk voordelen oplevert voor de maatschappij, waardoor de associatie met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit) opnieuw wordt ontkend. Er wordt ten eerste geargumenteed dat – via een inclusief beleid – de ontwikkeling van leerlingen met verschillende sociale en etnische achtergronden wordt gestimuleerd, die verschillende vormen van intelligentie hebben. Via een inclusief beleid wordt bijgevolg ook de ontwikkeling van verschillende vormen van intelligentie gestimuleerd, die de maatschappij allemaal kan gebruiken. Ten tweede wordt er benadrukt dat een inclusief beleid onder meer inhoudt dat de manier van lesgeven verandert (namelijk niet meer 'ex cathedra') en dat dit zelfstandigheid stimuleert, wat belangrijk is omdat dit het aanpassingsvermogen aan de constant veranderende maatschappij versterkt.

10.2.6. Conclusie

School D gebruikt vooral (symbolische) impressiemanagement strategieën om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden. Ze minimaliseert haar eigen keuze voor een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid, en ontkent de negatieve aspecten ervan. Bovendien wijst de school ook op positieve gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij.

Conformisme en 'decoupling' strategieën worden echter slechts in beperkte mate toegepast. De school implementeert wel een schoolcultuur met

Vlaamse normen en waarden, maar met andere formele structuren wordt expliciet afgeweken van de dominante normen in het onderwijssysteem. Bovendien profileert de school zich via haar radicaal en transformerend leiderschap en haar zorgcultuur als een zorgschool, en wordt bijgevolg het inclusief beleid niet enkel in de (onzichtbare) informele sfeer geïmplementeerd. De beperkte conformisme en 'decoupling' strategieën lijken er toe te leiden dat de school een gebrek heeft aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders, evenals in de ogen van andere stakeholders in het onderwijssysteem.

Dit alles wijst erop dat de school zich ofwel niet (of slechts in beperkte mate) bewust is van het feit dat afwijken van de dominante normen in de formele sfeer een bedreiging kan vormen voor haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders, ofwel zich niet realiseert dat een verlies van legitimiteit een probleem kan vormen voor het verwerven van resources, ofwel (tevergeefs) haar legitimiteit enkel via (symbolische) impressiemanagement strategieën tracht te behouden.

10.3. Case B

School B biedt enkel onderwijs aan in de tweede en derde graad, maar dan zowel in ASO, TSO, als BSO. Deze school uit het gemeenschapsonderwijs bevindt zich in het centrum van een grote stad met meer dan 100.000 inwoners en een etnisch diverse bevolking met ongeveer 10% allochtonen (op basis van nationaliteit). In het schooljaar 2008-2009 telde de school 448 leerlingen – met 24% allochtonen – en is voor wat betreft het totale aantal leerlingen dan ook de grootste school van onze vier cases. Door de etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie krijgt de school GOK-subsidies.

Ook in school B bestaat het personeelsbestand voornamelijk uit autochtonen. Allochtone leerkrachten geven er enkel de religieuze vakken. In de school staat een directeur aan het hoofd met daaronder de verantwoordelijke voor de leerlingenbegeleiding, die ook coördinerende taken vervult. Verschillende leerkrachten combineren het les geven met leerlingenbegeleiding. Daarnaast worden ook een aantal administratieve medewerkers ingezet voor de leerlingenbegeleiding.

10.3.1. Illegitieme actie: een etnisch diverse leerlingenpopulatie

School B heeft een etnisch diverse leerlingenpopulatie met 24% allochtone leerlingen en is zich bewust dat dit een negatief effect kan hebben op haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders:

[Het imago van scholen in de buurt is beter] omdat je daar minder allochtone en meer autochtone leerlingen gaat vinden. (Leerlingenbegeleider)

Maar sommige mensen hebben allicht toch zoiets van... Men test eens niet uit... Men weet op voorhand al van: 'Daar [in onze school] is geen kwaliteit'. (Directeur)

In sommige families voel je dat zo van: 'Het zit daar [in onze school] vol met vreemdelingen. (Autochtone ouder)

De directeur van de school is de enige respondent die expliciet de vooroordelen van autochtone ouders vermeldt als oorzaak van een mogelijk gebrek aan legitimiteit van de school:

Wij hebben tien jaar geleden de naam crapulschool gekregen... omdat mensen toch heel snel gekleurde jongeren koppelen aan 'het zijn allemaal bandieten'. (Directeur)

Volgens de directeur verbinden autochtone ouders een etnisch diverse school met lage kwaliteit (en dus illegitimiteit) door de aanwezigheid van een relatief groot aantal allochtone leerlingen, die systematisch worden geassocieerd met ongedisciplineerd gedrag, wat de kwaliteit van de school omlaag haalt.

10.3.2. Verworven legitimiteit in de quasi-onderwijsmarkt

School B wordt geconfronteerd met een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Tabel 5 geeft een overzicht van de evoluties van het

totale aantal leerlingen gedurende de laatste vier schooljaren voor onze empirische studie enerzijds en het relatieve aantal autochtone leerlingen anderzijds.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
T#L	417 (100%)	416 (100%)	448 (107%)	448 (107%)
R#AL	86%	83%	79%	76%

Tabel 5: Evoluties van het totale aantal leerlingen (T#L) en het relatieve aantal autochtone leerlingen (R#AL)

De data wijzen op ambiguïteit van de legitimiteit in de ogen van ouders. Ze tonen een daling van het relatieve aantal autochtone leerlingen en dus een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Het totale aantal leerlingen daalt echter niet (en stijgt zelfs licht), wat erop wijst dat de school wel legitimiteit blijft behouden in de ogen van allochtone ouders. In de interviews wordt de ambiguïteit van de legitimiteit bevestigd. Enerzijds identificeerden we citaten die wijzen in de richting van een gebrek aan legitimiteit:

Als ik dan mag vergelijken met nog een andere school die heel dichtbij ligt [...], die heeft nog een sterker imago dan deze school. Met imago bedoel ik dan ouders.
(Leerlingenbegeleider)

[Wij hebben] sterke concurrentie van de school x [naam van de school] die in de nabijheid ligt en die een ASO-school is. Dus wij denken dat mensen die kiezen voor ASO, nog altijd naar die grote ASO-scholen trekken. (Leerkracht)

Hier in x [naam van de stad] is er [vooral in het verleden] nogal gezegd geweest van: 'Ja, dat is een crapulschool'.
(Coördinator en leerlingenbegeleider)

Anderzijds vonden we ook citaten die op legitimiteit wijzen:

Wij zochten eigenlijk een school met een redelijk klein aantal leerlingen, die toch goed aangeschreven stond. (Autochtone ouder)

We hebben er altijd tegen gevochten [tegen een slecht imago]. En dat begint nu een beetje zijn vruchten af te werpen. [...] Dat wil zeggen [...] dat de ouders wel veel meer positief zijn ten opzichte van deze school van: 'Dat is hier echt een school die begaan is met de leerlingen en die absoluut niet die crapuulschool is zoals ze buiten zeggen'. Maar we hebben ook al gehoord dat die naam van crapuulschool toch al een stuk aan het verdwijnen is. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

We hebben geen (recente) indicatoren van legitimiteit in de ogen van andere stakeholders. Het inspectieverslag van het Vlaams Ministerie voor Onderwijs dateert immers uit 2004. Dat leverde toen een positieve beoordeling op voor de school.

10.3.3. Conformisme en/of 'decoupling'

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden conformeert de school met haar (zichtbare) formele structuren aan de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem. We identificeerden drie formele structuren waarmee de school dit doet: 1) het behouden van ASO-richtingen (naast TSO en BSO), 2) een schoolcultuur die zich richt op de Vlaamse normen en waarden, en 3) een streng disciplinair beleid.

Ten eerste conformeert de school aan de dominante overtuiging dat scholen die ASO-richtingen aanbieden van hogere kwaliteit zijn dan scholen die enkel TSO- of BSO-richtingen hebben:

Ik zou perfect kunnen zeggen: 'Ik laat dat ASO los.' En dan ben ik er zeker van dat als ik dat ASO loslaat... dat heel de school zal opgevuld worden door TSO. Maar dan laat ik ook iets los wat ook wel belangrijk is om juist dat algemene beeld

[van kwaliteit] te kunnen behouden. Dan creëer ik een onevenwichtige school. Nu zijn we een ASO-TSO school met BSO toegevoegd. Dan ga je een TSO-BSO [school] gaan worden. Dan riskeer je dat mensen jou inderdaad zien als: 'Er is daar toch niks [van kwaliteit]'. Ik moet dat [ASO] proberen te behouden en nog iets te versterken. Niet dat ik daar betere leerlingen voor heb of daar meer sympathie voor heb. Maar ik kan niet tegen de stroom ingaan, dat dat bij de bevolking nog leeft: 'Een school met ASO geeft een betere opleiding.'
(Directeur)

We zijn daar zeker mee bezig [met imago]. Ook door bijvoorbeeld ons ASO een beetje te laten opbloeien... Wat meer leerlingen te krijgen voor het ASO en daarvoor werken we ook samen met de middenschool. De middenschool die hiernaast ligt. Die is daar ook eigenlijk mee bezig om... om leerlingen te rekruteren die ook in ASO willen zitten. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Nu gaan we er wel aan werken of [we zijn er] werkpunten van aan het maken van: 'Hoe kunnen we het ASO hier opkrikken?' Want het is ook niet de bedoeling van een volledige TSO-BSO school te worden. Ergens willen we toch dat ASO behouden en ook nog een beetje naar boven krijgen wat natuurlijk niet gemakkelijk is. Dat is ook een appreciatie die je moet krijgen dat het niveau ASO hoog genoeg is. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

In deze citaten wordt aangegeven dat het voor de school – door haar etnisch diverse leerlingenpopulatie – makkelijker is om leerlingen vooral op te leiden in TSO. Echter, volgens de respondenten zou dit ertoe leiden dat autochtone ouders de school dan associëren met lage kwaliteit (en dus illegitimiteit), omdat TSO gepercipieerd wordt als een studierichting van lagere kwaliteit (in vergelijking met ASO). Door naast TSO (en BSO) ook ASO aan te bieden

tracht de school er doelbewust voor te zorgen dat autochtone ouders de school associëren met hoge kwaliteit (en dus legitimiteit). Tegelijkertijd zorgt de aanwezigheid van TSO (en BSO) ervoor dat slechter presterende (minder vaardige) leerlingen kunnen uitgesloten worden uit ASO en conformeert de school dus aan de dominante norm in het onderwijssysteem.

Deze strategie vinden we ook terug op de website van de school. Daarop worden de verschillende studierichtingen (ASO, TSO en BSO) besproken, maar de bespreking van ASO is het meest uitgebreid en in een groter lettertype, terwijl dit voor wat betreft leerlingenaantallen de kleinste studierichting is.

Ten tweede conformeert de school aan de dominante normen door haar schoolcultuur te richten op de Vlaamse normen en waarden. Minderheidsculturen worden uitgesloten uit de formele sfeer van de school:

Wij aanvaarden alleen dat de leerlingen Nederlands spreken. En we zijn daar streng op. [...]. Nederlands is de voertaal. En daarnaast mogen zij hier ook alleen maar op computers... op de sites van de vier talen die hier gesproken worden: Nederlands, Frans, Engels en Duits. Dus daar mogen zij dus wel op surfen. Niet op Turkse websites of op Arabische. [...] Ik kan geen onderwijs of geen wetenschappen of wiskunde of talen in het Turks geven. (Directeur)

Eigenlijk op school is het hier eigenlijk zo een beetje de visie van zo veel mogelijk Nederlands te praten om ervoor te zorgen dat [allochtone] leerlingen zo veel mogelijk kunnen geïntegreerd worden in de maatschappij. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Men heeft 15 jaar geleden in het schoolreglement ingeschreven dat er geen hoofddekens toegestaan zijn op deze school. [...] En ook al zou ik het wensen, maar ik wens het ook niet... hier zal zeker geen meerderheid te vinden zijn om dat hier in te voeren. En ik bepaal niet alleen het beleid. Er

is ook nog een schoolraad die mij adviseert. [...] [Wij hebben een hoofddoekenverbod] omdat het een imagovorming is. Of dat nu juist is of niet. Als je tien meisjes hebt met een hoofddoek, dan geeft dat voor de buitenwereld de idee van: 'Dat is een islamitische school, dus dan zal de kwaliteit daar zwak zijn, dus we gaan ons kind daar niet meer naartoe sturen.' [...] En ik denk dat als je hoofddoeken zou toelaten, dat je heel snel alleen maar een bepaald publiek krijgt. En dan mis je heel wat van onze rijke samenleving. (Directeur)

De leerlingen mogen geen hoofddoek dragen dus hier op school. [...] Het staat ook in ons schoolreglement en er zijn ook wel een beetje de principes van het gemeenschapsonderwijs dat er dus geen religieuze symbolen mogen gedragen worden. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

Het uitsluiten van minderheidsculturen uit de formele sfeer van de school wordt verwezenlijkt via een verbod op het gebruik van de moedertaal en het dragen van religieuze symbolen, zoals de hoofddoek. Vooral het hoofddoekenverbod wordt doelbewust (en dan vooral door de directeur) ingevoerd om een goede reputatie (en dus legitimiteit) in de ogen van autochtone ouders te behouden en te vermijden dat de school een (etnische) concentratieschool wordt van lage kwaliteit. Beide verboden zijn bronnen van conflict tussen personeelsleden en leerlingen:

Je mag nergens uw moedertaal spreken. [...] Kijk, ik vind dat wel een beetje belachelijk. (Allochtone leerling)

Wij aanvaarden alleen dat de leerlingen Nederlands spreken. En we zijn daar streng op. [...]. De leerlingen kunnen daar soms boos over zijn. [...] Dat is even naar aanleiding van die wet [van het hoofddoekenverbod] voor één meisje een topic geweest... of ze dat mogen dragen. Ik heb gezegd: 'Neen'. (Directeur)

En ook de leerkrachten mogen geen hoofddoek dragen en daar hebben we dus problemen mee gehad, met een leerkracht die dus weigerde haar hoofddoek af te doen. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

Voor sommige allochtone leerlingen (en leerkrachten) vormen het verbod op het gebruik van de moedertaal en het hoofddoekenverbod een probleem. De school geeft echter niet toe aan de wensen van deze leerlingen (en leerkrachten) en blijft conformeren aan de dominante normen in het onderwijssysteem om legitimiteit te behouden in de ogen van autochtone ouders.

De school conformeert ten derde aan de dominante normen via het voeren van een streng disciplinair beleid:

[De naam van crapuulschool die we tien jaar geleden hebben gekregen] proberen wij [...] weg te werken. Dat dat verkeerde beeld ontstaat [...] daar werken wij heel bewust naartoe. Naar dat imago van hier is iedereen welkom, maar hier zijn eisen. [...]. Bijvoorbeeld vechtpartijen. Vraag aan iedere leerling wat er gebeurt als ze vechten. Ze gaan zeggen, de directeur gaat u aan de deur zetten. (Directeur)

[Wij proberen aan ons imago te werken] door leerlingen met... die worden hier zeer snel aangepakt. Waarom? Omdat dat de andere leerlingen beïnvloedt, die gaan ze meesleuren, dat is niet goed. [...] Maar die worden dus heel snel definitief verwijderd van de school. [...] Iemand die bijvoorbeeld met genotsmiddelen in het verkeer is, echt dus problematisch, agressief gedrag, dat niet aanvaardbaar is... Buiten! [...] Maar wat ze in andere scholen gaan doen is [...] dat ze misschien daar dan nog een tussenstap in gaan doen. [...] Ik denk dat het hier iets strenger is [in vergelijking met andere scholen]. (Leerlingenbegeleider)

Wat is wel strenger? Het algemeen beleid... en dat is positief. Dat er heel kort op de bal gespeeld wordt. [...] [...] Er zijn ook strengere regels voor [...] te laat komen. En ik vind dat wel positief als leerkracht dat leerlingen niet vijf of drie minuten te laat binnenkomen. [...] Als er ook nog maar iets is van te laat komen, van onwettig afwezig zijn, van voorturend... dan wordt dat besproken door de opvoeders. [...] Er wordt dan een contract gemaakt met een aantal leerlingen met gedragsregels waar ze zich aan moeten houden. (Leerkracht)

Het strenge disciplinaire beleid wordt verwezenlijkt via nultolerantie ten aanzien van fysieke agressie, druggebruik en een sterk uitgewerkt project om spijbelen tegen te gaan. Een leerlingenbegeleider, die zelf in verschillende scholen staat, geeft zelfs aan dat de school strenger is in vergelijking met andere scholen. Ook deze strategie wordt doelbewust toegepast om de associatie tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en ongedisciplineerd gedrag (en dus lage kwaliteit) weg te werken, en daardoor legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden.

Naast het conformeren aan de dominante normen in de (zichtbare) formele sfeer, gebruikt de school ook 'decoupling' strategieën om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden. Specifiek gebruikt de school 'decoupling' strategieën via de implementatie van: 1) de zorgcultuur, en 2) de individueel en cultureel gerichte pedagogie.

Verschillende respondenten benadrukken de nood om hun school niet als een zorgschool te profileren:

Goed begeleiden is één zaak. Maar soms merk ik dat goed begeleiden vertaald wordt als: 'Het is een zorgschool'. En van een zorgschool wordt dan weer gezegd: 'Dat is een teken dat daar de zwakkeren zitten'. Dus je moet ontzettend opletten. Er is een tijdlang gespeeld met de slogan: 'x [naam van de school], een school met zorg'. En dat is verlaten want dat geeft een negatief imago, ook al hoeft het niet zo te zijn [dat de kwaliteit dan lager is]. Maar ja, wij bepalen de

maatschappelijke visie niet die de mensen hebben op zo een school. (Directeur)

Ik hoor wel van leerlingen die hier komen van andere scholen... dat wij wel een naam hebben... dat wij een heel goede leerlingenbegeleiding hebben. Of dat altijd positief is voor onze school dan dat weet ik niet, omdat je dan ook bepaalde [zorgbehoevende] leerlingen aantrekt. (Leerkracht)

Er wordt echter ook gewezen op de negatieve effecten van de traditie van de school en het CLB;

De school heeft altijd al een beetje op de barricades gestaan als het aankomt op vernieuwing en maatschappelijke evoluties volgen. [...] Het GOK-beleid... we waren daar al 'avant-la-lettre' mee bezig. Een taalbeleid... al 15 jaar hoor ik hier zeggen van: 'Taal is belangrijk. En we moeten die [allochtone leerlingen] de Nederlandse taal aanleren.' [...] Het geloof in iedereen heeft recht op veel kansen, is altijd aanwezig geweest. [...] Ook in het verleden heeft de school een aantal directies gehad die daar zeker naartoe gestreefd hebben. (Directeur)

Er zijn natuurlijk een aantal oudere mensen van het CLB die er aan meegewerkt hebben van te zeggen van: 'Als het niet goed gaat [met uw onderwijsprestaties], ga dan naar x [naam van de school]'. En op die manier heb je dan natuurlijk snel een naam [van zorgschool]. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

De school heeft altijd een traditie gehad om inclusief te werken, wat het moeilijk maakt om niet als een zorgschool gepercipieerd te worden. Bovendien draagt het CLB bij tot de sociale en etnische segregatie tussen scholen, door 'zwakkere' leerlingen te verwijzen naar school B, met een sterk uitgebouwde leerlingenbegeleiding. Mogelijk wordt de (ongewilde)

profilering als zorgschool ook (ongewild) versterkt door het 'mission statement' op de website:

Iedereen is anders en deze diversiteit is welkom op onze school. We verwachten dat iedereen op een open en tolerante manier omgaat met deze verschillen en verdraagzaam is tegenover anderen.

Op de website wordt dus wel degelijk het zorgkarakter van de school en haar openheid voor andere culturen benadrukt.

Ten tweede wordt de individueel en cultureel gerichte pedagogie enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd. De individueel gerichte pedagogie wordt vooral geïmplementeerd buiten de formele lessenrooster:

We doen ook groepssessies met de leerlingen [buiten de klas] van: 'Hoe plan je uw activiteiten, hoe plan je uw leven? [...]' We doen ook nog eens individuele begeleiding. We zijn beschikbaar in het open leercentrum op bepaalde momenten. [...] We proberen eigenlijk de leerkrachten ook tips te geven om in hun lessen ook bezig te zijn met zo veel mogelijk feedback te geven... eigenlijk aan te raden van hoe je best studeert. [...] Soms verwittigen we de ouders en zeggen van: 'Kijk, als hij wat bijles kan krijgen... buiten de school misschien... als er iemand anders de dingen dan eens uitlegt... misschien gaat dat wel helpen.' (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Wat doe je daaraan [aan die achterstand van allochtone leerlingen]? Motiveren, motiveren... [...] Maar uiteindelijk is het wel... we gaan hem daar heel sterk op aanwijzen van: 'Kijk, het is wel uw eigen verantwoordelijkheid om er te komen. [...] Stel dat het intern voor die leerling niet mogelijk is, dan kan het ook extern. [...] Daar zijn zelfs allochtone studenten [...]

aan de universiteit met de bedoeling om leerlingen van het secundair [onderwijs] te steunen en te begeleiden bij hun lessen. (Leerlingenbegeleider)

Uit de combinatie van de citaten blijkt dat informele zorg de belangrijkste pijler vormt van het inclusief beleid van de school.

Verder wordt ook de cultureel gerichte pedagogie enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd:

We proberen zoveel mogelijk over [culturen] te praten, want er zijn natuurlijk soms ook misverstanden die ontstaan op basis van andere culturen. Maar dan proberen we dat gewoon met de leerling zoveel mogelijk uit te praten of met de ouders. [...] Die geïntegreerde werkperiode van het derde jaar gaat over culturele diversiteit, we gaan dan bijvoorbeeld een moskee bezoeken. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Hun eigen cultuur kunnen ze op verschillende manieren betrekken in hun opdrachten. Bij verschillende vakken gaan ze uit zichzelf al veel hun eigen cultuur bespreken of een werkstuk maken of zoiets of zich voorstellen. (Leerkracht)

[We zijn een school] waar ook cultuur heel belangrijk is. We gaan vrijdag naar 'Turquoise' met heel de school. De regisseur komt zelf de film nadien uitleiden. [...] Vorig jaar zijn we naar 'Le Baron' geweest, een Brusselse film die ook over allochtone jongeren gaat. Dat is bijzonder gesmaakt. [...] En het [beleid] is niet allemaal neergeschreven. Het is een informeel beleid. (Directeur)

De cultureel gerichte pedagogie wordt informeel geïmplementeerd in de klas tijdens spreekbeurten of wanneer de leerlingen zichzelf voorstellen, en tijdens buitenschoolse activiteiten of andere (informele) momenten buiten de klas. Daardoor wordt er tegemoet gekomen aan de culturele noden van

allochtone leerlingen – noodzakelijk om de inclusieve doelstellingen te bereiken – zonder de legitimiteit van de school in gevaar te brengen.

10.3.4. Onschuld verdedigen en/of justificatie van het inclusief beleid

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden gebruikt school B slechts in beperkte mate (symbolische) impressiemanagement strategieën. De school verdedigt wel haar onschuld, maar minimaliseert de negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid niet.

Om haar onschuld te verdedigen wijst school B op externe oorzaken van haar etnisch diverse leerlingenpopulatie en inclusief beleid:

Maar hier [in onze school] is dat wel de tendens de laatste tien jaren dat er zeer veel culturen samen zitten. [...] Dat heeft te maken met de ligging... de stad. Maar niet alleen Turken en Marokkanen, ook Serviërs, Kroaten, Hongaren, Bulgaren... die komen daar ook allemaal bij. [...] Je zou dat echt eens moeten nagaan hoeveel dat er in de stad zitten. Heel veel. (Leerkracht)

Daar zijn echt wel heel veel nationaliteiten [in onze leerlingenpopulatie]. [...] En dat is toch al vanaf dat ik hier op school ben. Een beetje de weerspiegeling van de stad, van de stadspopulatie. En dat zit dan hier op school. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Waarschijnlijk is het wel zo dat het gemeenschapsonderwijs over het algemeen meer kinderen krijgt van verschillende culturen dan [...] het vrij onderwijs [...] omdat ze hier ook de mogelijkheid hebben van islamstudie te doen. (Autochtone ouder)

In deze citaten worden twee externe oorzaken beschreven die de etnisch diverse leerlingpopulatie van de school veroorzaken. Er wordt ten eerste verwezen naar de samenstelling van de populatie op stadsniveau – die heel etnisch divers is – wat zich reflecteert in de leerlingpopulatie van de school. Ten tweede wordt er gewezen op de inbedding van de school in het gemeenschapsonderwijs, waarin scholen verplicht zijn om verschillende godsdiensten te onderwijzen, waardoor meer allochtone leerlingen worden aangetrokken.

De school managet haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders echter niet door de negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingpopulatie en een inclusief beleid voor de school te minimaliseren. Integendeel, de interviews bevestigen de dominante stereotypes rond allochtone leerlingen. Zo wordt er beweerd dat allochtone leerlingen op een aantal gebieden minder vaardig zijn, wat een nadelig effect heeft op hun prestaties:

Culturele diversiteit zorgt wel voor een probleem. Het probleem maakt zichzelf ook als allochtone leerlingen ergens in het vierde zitten of in het vijfde... wanneer er een taalachterstand is. Dat probleem is er niet enkel voor het vak Nederlands, maar het probleem komt bijvoorbeeld bij mijn vak informatica ook kijken. Dus je moet denken dat je vraagstukken gaat geven als ze taalproblemen hebben. Dan krijgen ze in geschiedenis, in biologie, in fysica die problemen ook terug. [...] En daar wordt wel eens over gemord door de leerkrachten, dat dat wel voor een groot probleem zorgt. (Leerkracht)

De taalbarrière speelt ook een grote rol [voor allochtone leerlingen]. Dus je stapt in het ASO. Eerste graad lukt het. Na de tweede graad begint het dus moeilijker te worden voor hen. [...] Dus aan welke factoren ligt dat nog? Ik zou zeggen, iets niet echt begrijpen bijvoorbeeld, van studie-inhoud, de taalbarrière van de ouders, te veel theorie. (Leerlingenbegeleider)

Het gebrek aan vaardigheid van allochtone leerlingen wordt vooral op het vlak van taal gesitueerd. Het argument dat wordt gemaakt is dat allochtone leerlingen niet taalvaardig genoeg zijn, wat een negatief effect heeft op hun prestaties. Het gebrek aan taalvaardigheid wordt geconstrueerd als de oorzaak van slechtere prestaties op andere vakken, zoals geschiedenis. Door het stereotype dat allochtone leerlingen minder vaardig zijn te bevestigen, benadrukt de school (mogelijk ongewild) dat er minder vaardige (allochtone) leerlingen in ASO zitten. Op deze manier wordt het vooroordeel van autochtone ouders ten aanzien van inclusieve scholen bevestigd, namelijk dat deze scholen leerlingen niet selecteren in functie van vaardigheden en daarom van lagere kwaliteit (en dus illegitiem) zijn.

Verder worden allochtone leerlingen ook als minder vaardig beschouwd door hun gebrek aan motivatie:

En dat is zoals altijd... voor sommige [allochtone leerlingen] werkt dat [inclusief beleid], en bij sommige niet. Taalklas... werkt dat? Ja, voor mensen die daar naartoe gaan, en die daar echt voor willen werken, dan werkt het. Maar degenen die zeggen: 'Waarom moet ik dat volgen? Volgend jaar ga ik een nachtclub openen in Servië, waarom moet ik dan Nederlands volgen?'. Wel, dan sta je daar. Ja maar ja, dat is wel zeer demotiverend voor de leerkrachten. (Leerkracht)

Waar dat nog een knelpunt zit. Een heel belangrijk punt eigenlijk. Eenmaal die [allochtone] jongeren de tweede graad dan halen [...] zijn ze tussen 15, 16, 17... [...] gaan ze bijvoorbeeld het gedrag van de ouders minder gaan aanvaarden. De vriendenkring die hij opbouwt. Wat voor soort vrienden zijn dat? Zijn dat vrienden uit de klas, uit het thuismilieu? Dat speelt dan toch een hele grote rol. De woonwijk. In welke woonwijk wonen ze? De sociale contacten dan. Dat kan lopen tot de vrienden in het uitgangleven, de interesses naar de meisjes toe, interesses in het gebruik van genotsmiddelen. Het iets willen betekenen voor iemand. Er zijn

zo veel factoren [...] Dan gaat ook de schoolcarrière minder belangrijk zijn. [...] Er zijn dan toch ook wel een heel aantal [allochtone] leerlingen die dan [na de tweede graad] overschakelen naar het deeltijds. En dat is dan ook wel een beetje uit gemakzucht. [...] Doorschakelen naar het deeltijds is ook het verdienen van geld. [...] En echt wel, bij de meeste [allochtone] jongens kreeg ik echt wel het verhaal van: 'Ik werk tot 23 à 24 uur in dat restaurant, gewoon werk om zakgeld te kunnen verdienen.' Dat is ook een reden waarom ze soms overschakelen. [...] En dan ja [allochtone] meisjes. Die dan vroegtijdig zwanger geraken, of willen trouwen, of uitgehuwelijkt worden. Dat kan ook een reden zijn. Of gewoonweg, zwakke motivatie, niet geïnteresseerd in studeren. Meer bezig zijn met het oprichten van hun eigen gezinnetje. En dat is hun realiteit op dat moment. Er kunnen zo veel redenen zijn. (Leerlingenbegeleider)

De respondenten leggen de nadruk op de onmacht van leerkrachten om iets aan de situatie van allochtone leerlingen te doen, ook al stellen ze dat motivatieproblemen door externe factoren – zoals een gebrek aan ondersteuning in het thuismilieu of de vriendenkring – kunnen veroorzaakt worden.

Ten slotte wordt erop gewezen dat een etnisch diverse leerlingenpopulatie samengaat met ongedisciplineerd gedrag van leerlingen:

Ik vind dat geen crapuul die [allochtone] leerlingen, maar zij zijn heviger, en ze hebben minder nodig om lawaai te maken. Bijvoorbeeld wanneer ze van het één naar het ander lokaal gaan [...] moet dat op een rustige manier kunnen. Nu zijn er altijd zo een paar klassen die al schreeuwend... al brullend passeren. En dat werkt nogal hard op de zenuwen van een aantal leerkrachten. Terecht ook als je les aan het geven bent. Dat is [...] ook voor de leerlingen niet aangenaam. (Leerkracht)

Soms heb ik wel het gevoel dat het een beetje water naar de zee dragen is. Hoe bedoelt u? Dat jongeren minder en minder verdraagzaam worden voor elkaar. En heel scherp opgevoed worden in de maatschappij. Met hele grote tegenstellingen [tussen etnische groepen]: polarisering. (Directeur)

In het BSO zijn de [allochtone] leerlingen niet gemakkelijker. Fysieke agressies [komen vaker voor]. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

In deze citaten worden twee redenen gegeven voor de samenhang tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en ongedisciplineerd gedrag. Enerzijds wordt er gewezen op het temperament van allochtone leerlingen. Anderzijds wordt er gesteld dat er een polarisering tussen etnische groepen is, wat als een maatschappelijke evolutie wordt beschouwd en dus oncontroleerbaar is voor de school. Door te benadrukken dat allochtone leerlingen zich ongedisciplineerd gedragen, wordt de associatie tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en ongedisciplineerd gedrag – wat als een teken van lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit) kan worden beschouwd – bevestigd.

De stereotypes rond allochtone leerlingen vonden we ook terug in de interviews met deze leerlingen:

In een klasgesprek begonnen de leerkrachten eens te zeggen van: 'Buitenlanders zo en buitenlanders zo.' [...] Ja, ik had dat echt niet gedacht dat die zo dachten. Ik was gechoqueerd. (Allochtone leerling)

Op de speelplaats heb je toch meer echt de allochtonen die bij elkaar gaan staan. De Belgische jongeren toch meer apart. En het zijn meestal de Belgische jongeren die op de achtergrond staan. Echt stil meestal. De luidruchtigste dat zijn meestal de allochtonen. (Allochtone leerling)

Ik denk dat die [allochtone leerlingen] een beetje lui zijn eigenlijk. En ook zoiets hebben van: 'Ik wil niet verder studeren'. (Allochtone leerling)

Eén allochtone leerling geeft aan dat de leerkrachten racistische meningen hebben en twee allochtone leerlingen nemen het negatieve verhaal zelfs over. In het bijzonder wordt er gewezen op het ongedisciplineerd gedrag van allochtone leerlingen en hun gebrek aan motivatie.

10.3.5. 'Enhancements' en/of 'entitlements'

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden lijkt de school er wel op te wijzen dat een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voordelen opleveren voor de maatschappij:

Alles en iedereen is welkom [in onze school]. We zien dat als een verrijking. [...] Als je die [allochtone] mensen een keer laat vertellen over hun ervaringen en over hun problematieken, dan kunnen die anderen [autochtonen] toch wel kijken van: 'Oei oei, en zit dat zo?' En ze vragen toch altijd verder om daar meer over te weten. Ze gaan er wel redelijk goed mee om. (Leerkracht)

We hebben taalklassen en [...] die zijn voornamelijk bedoeld voor de allochtone leerlingen. Maar dat kan evengoed ook... die [autochtone] leerlingen die opgegroeid zijn met een dialect... die ook niet echt schoon AN spreken... die komen ook. En [autochtone] leerlingen met een taalachterstand natuurlijk. Die kunnen dus allemaal [...] extra lessen [krijgen] voor taal. Dus al diegenen die goed Nederlands willen spreken of schrijven of wat dan ook. (Administratief medewerker en leerlingenbegeleider)

Uiteindelijk moet hij [mijn zoon] met iedereen overweg kunnen en niet alleen met oogkleppen lopen van alleen maar

met Belgen en blanken om te gaan. [...] Later moet hij ook met iedereen leren leven en werken. (Autochtone ouder)

Wanneer we een les krijgen over migrantentaal [...] is dat ook een beetje in het voordeel van de autochtone mensen... van een beetje bij te leren van waar dat eigenlijk Arabisch komt. (Allochtone leerling)

In deze citaten worden drie verschillende redenen gegeven waarom een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid uiteindelijk voordelen opleveren voor de maatschappij, waardoor de associatie met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit) wordt ontkend. De drie redenen verwijzen allen naar voordelen van een inclusief beleid voor autochtone leerlingen. Ten eerste wordt er gesteld dat een inclusief beleid – en in het bijzonder een cultureel gerichte pedagogie – verrijkend werkt voor autochtone leerlingen, omdat dit hun culturele bagage verruimt. Concreet wordt er geargumenteed dat autochtone leerlingen kunnen leren van de ervaringen, problemen en culturele achtergrond van allochtone leerlingen. Daarnaast wordt het ondersteunend taalbeleid voorgesteld als voordelig voor zowel autochtone als allochtone leerlingen. Ten slotte wordt erop gewezen dat autochtone en allochtone leerlingen in een etnisch diverse school met elkaar moeten leren omgaan, wat de interculturele competentie – of de communicatieve vaardigheden tussen culturen – van alle leerlingen ten goede komt.

10.3.6. Conclusie

School B gebruikt bewust conformisme en 'decoupling' strategieën om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden. De traditie van de school en het CLB maken het voor de school echter moeilijk om gepercipieerd te worden als een school die conformeert aan de dominante normen in het onderwijssysteem. Zowel de traditie als het CLB benadrukken immers de zorgcultuur van de school. Ook op de website wordt (mogelijk ongewild) gewezen op de zorgcultuur van de school.

Ook het symbolisch management van legitimiteit verloopt ambigu. De school minimaliseert haar eigen keuze voor een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid, maar benadrukt tegelijk de negatieve effecten ervan op de kwaliteit van de school. Er wordt wel gewezen op de positieve gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij. Het gebrek aan legitimiteitsmanagement strategieën – althans voor wat betreft het minimaliseren van de negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de school – lijkt te leiden tot een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders.

10.4. Case C

School C biedt onderwijs aan in alle graden van het secundair onderwijs, in ASO, TSO en BSO. Het is een school uit het gemeenschapsonderwijs en ze bevindt zich in een kleine stad met minder dan 50.000 inwoners. De school is gesitueerd in een ex-mijngebied, wat altijd een sterk effect heeft gehad op de leerlingenpopulatie van de school. Kansarmoede is alomtegenwoordig in de buurt van de school en in de school zelf. Van onze vier scholen heeft school C het grootste percentage allochtone leerlingen, namelijk 55% op een totaal van 266 leerlingen. In het ASO loopt dit zelfs op tot 68%. Uit statistieken op stadsniveau blijkt dat 15 à 20% van de bevolking een vreemde nationaliteit heeft.

Aan het hoofd van de school staat een directrice, met daaronder een coördinator, verschillende leerlingenbegeleiders en leerkrachten, die ook dubbelfuncties opnemen. Ook in school C wordt de etnische diversiteit van de omringende gemeenschap niet weerspiegeld in het leerkrachtenbestand. Enkel voor de religieuze vakken zijn er allochtone leerkrachten.

10.4.1. Illegitieme actie: een etnisch diverse leerlingenpopulatie

School C heeft een etnisch diverse leerlingenpopulatie met 55% allochtone leerlingen en is zich bewust van een mogelijk verlies aan legitimiteit tengevolge daarvan. We vonden verschillende citaten waarin een associatie

wordt gelegd tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en illegitimiteit in de ogen van autochtone ouders:

[De concentratie van allochtone leerlingen] heeft wel teweeg gebracht dat de autochtonen een beetje afgehaakt hebben. [...] Dus de zogenaamde betere leerlingen... die verlaten onze school en gaan hun heil ergens anders zoeken. (Leerkracht)

Naar de buitenwereld [toe] hebben wij zo geen goed imago. Vooral omdat er zoveel leerlingen zijn van vreemde afkomst. (Leerkracht)

Hoe komt het dan dat u als school een slechte reputatie hebt?
Hier zitten heel veel buitenlanders op school. (Administratief medewerker)

10.4.2. Verworven legitimiteit in de quasi-onderwijsmarkt

School C lijkt er de laatste jaren wel in te slagen om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te verbeteren. Tabel 6 toont immers dat het relatieve aantal autochtone leerlingen licht stijgt. Dit gaat echter gepaard met een verlies van legitimiteit in de ogen van allochtone ouders, wat we kunnen afleiden uit de sterke daling van het totale aantal leerlingen.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
T#L	322 (100%)	331 (103%)	300 (93%)	266 (83%)
R#AL	40%	39%	40%	45%

Tabel 6: Evoluties van het totale aantal leerlingen en het relatieve aantal autochtone leerlingen

In de interviews wordt aangegeven dat de school vroeger geconfronteerd werd met een gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders, maar dat er een actief beleid wordt gevoerd om dit te verbeteren:

Ik denk naar buiten toe [is het imago] niet zo goed, maar we proberen daar heel hard aan te werken door het organiseren van allerlei activiteiten, door de ouders erbij te betrekken, door scholen te bezoeken, ... Daar wordt hard aan gewerkt. Maar iets wat gekelderd is... om dat op één, twee, drie terug op te bouwen... dat gaat niet. Dat zal een werk van lange adem zijn. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Voor wat betreft legitimiteit in de ogen van andere stakeholders hebben we geen recente data. Het vorige inspectieverslag van het Ministerie voor Onderwijs dateert immers uit 2001. Toen werd de school negatief beoordeeld voor wat betreft haar administratieve en pedagogische werking.

10.4.3. Conformisme en/of 'decoupling'

De school managet haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders niet door met haar (zichtbare) formele structuren te conformeren aan de dominante normen, waarden en overtuigingen in het onderwijssysteem. Als reactie op het negatieve inspectieverslag in 2001, is de school zich wel doelbewust sterker gaan richten op de dominante normen in het onderwijssysteem. Zo lijkt ze een balans te zoeken tussen conformeren aan en afwijken van de dominante normen in de formele sfeer, wat duidelijk wordt in 1) de schoolcultuur, en 2) het disciplinair beleid.

De school zoekt ten eerste een balans tussen conformeren aan en afwijken van de dominante normen door haar formele schoolcultuur enerzijds te richten op de Vlaamse normen en waarden, en anderzijds op minderheidsculturen. De volgende citaten maken duidelijk dat de school enerzijds met haar schoolcultuur conformeert aan de dominante normen:

Wij respecteren hun moedertaal duidelijk, maar vermits wij hier in België wonen en wij een Nederlandstalige school zijn, vragen wij van de leerlingen dat zij in de klas en in het gebouw Nederlands spreken. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

In de klas, in de lokalen en in de gangen wordt Nederlands gesproken. Wordt daar niet aan gehouden, dan is dat eerst een waarschuwing. Bij de tweede keer is dat een gesprek met de ouders. Bij de derde keer is het strafstudie. Punt. (Coördinator en leerkracht)

Ik vind... als die [allochtonen] hier wonen moeten ze ook Nederlands kunnen spreken. Als ze niet zo vlot Nederlands kunnen spreken, dan denk ik dat ze ook moeilijker een job gaan vinden. Dus, hier in België verwacht men dat men goed Nederlands kan. (Allochtone leerling)

Het uitsluiten van minderheidsculturen uit de formele sfeer van de school wordt dus verwezenlijkt via een verbod op het gebruik van de moedertaal. Dit verbod lijkt niet voor een conflictmechanisme te zorgen tussen personeelsleden en allochtone leerlingen. Integendeel, allochtone leerlingen aanvaarden dat hun moedertaal wordt uitgesloten. Anderzijds laat de school wel ruimte voor de beleving van minderheidsculturen in de formele sfeer door religieuze symbolen toe te laten:

Wij hebben heel vaak te kampen gehad met de problematiek van de hoofddoek. Neen, jij mag dat gerust van mij weten... de hele school was tegen de afschaffing van de hoofddoek. [...] Ja, allemaal, want dat heeft niks met het kind te maken. Dat heeft te maken met religiebeleving of wat dan ook binnen dat gezin. Daar houd ik mij van af. Dat is hun zaak. [...] Wij hebben zo ergens een hele mooie foto van een allochtoon meisje met een hoofddoek en gewoon een Belgisch meisje zonder hoofddoek [...] en die elkaar vastpakken en elkaar een kus geven. Dat is eigenlijk onze school, dat was heel symbolisch voor onze school. (Directeur)

Het gemeenschapsonderwijs staat voor de zeven pijlers en één van die zeven pijlers is neutraliteit. Dus ja, als jij daarvoor

staat kan jij niet zeggen van: 'Ja, de hoofddoeken schaf ik af.'
[...] En is het dat werkelijk... is dat het probleem? Ik weet het niet. Dat is de vraag die wij op school [...] eigenlijk intern stellen. (Coördinator en leerkracht)

De school keert zich expliciet tegen het hoofddoekenverbod vanuit de redenering dat de keuze voor een hoofddoek een zaak is van elke individuele leerling en dat het toelaten van de hoofddoek het principe van neutraliteit in het gemeenschapsonderwijs reflecteert.

Ten tweede zoekt de school een balans tussen conformeren aan en afwijken van de dominante normen door enerzijds een streng disciplinair beleid te voeren, maar anderzijds ook expliciet ruimte te laten voor ongedisciplineerd gedrag in functie van individuele omstandigheden van leerlingen. Het strenge disciplinair beleid is recent ingevoerd, met de expliciete doelstelling om de reputatie van de school te verbeteren:

De naam die we van ons verleden hebben meegekregen... daar zijn wij elke dag [...] tegen aan het vechten om die naam weg te krijgen. [Er werd gezegd] dat wij een speeltuin zouden zijn en dat kinderen hier mogen doen en laten wat ze willen. Dat is dus absoluut niet waar, want neem nu bijvoorbeeld alleen al maar het spijbelproject. (Coördinator en leerkracht)

Hoe probeert de school haar imago te verbeteren? [...] Wat hebben wij dan gedaan [na het negatieve inspectieverslag in 2001] ... we hebben in eerste instantie het schoolreglement terug op poten gezet, en daar een aantal dingen heel actief uitgefilterd en daar heel actief rond gewerkt. Wat mij niet in dank werd afgenomen want ik was dan de spijbelheks natuurlijk. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

De enige verstandige manier van opvoeden bestaat erin een voorbeeld te zijn, desnoods een waarschuwend voorbeeld. (Website)

Het strenge disciplinair beleid wordt dus vooral verwezenlijkt via de implementatie van een spijbelproject, waarbij (ongedisciplineerd) spijbelgedrag streng wordt opgevolgd en bestraft. Anderzijds blijft het individueel belang van leerlingen primeren en wordt ongedisciplineerd gedrag soms aanvaard, wanneer bestraffing de leerling negatief zou beïnvloeden:

We proberen een strenge maar een vriendelijke school te zijn. [...] Ik zeg altijd tegen mijn mensen: 'Jullie moeten correct zijn in de les. Redelijk. Streng is ook vaak onredelijk [...], want jullie zijn volwassenen en zij moeten het nog worden. Zij hebben het recht van over de schreef te gaan, want wij moeten hen opvoeden. Je kan van een kind niet verlangen dat het 100% perfect is. (Directeur)

Het is een strenge school, maar toch rechtvaardig. Daar wordt veel rekening gehouden met bepaalde zaken. Dus met leerlingen zelf... hoe de situatie is van elke leerling. (Allochtone leerling)

Bepaalde ongedisciplineerde gedragingen worden wel expliciet aanvaard, vanuit de overtuiging dat de (allochtone) leerlingen onvolwassen zijn en daarom nog recht hebben op het maken van fouten, of door externe factoren gedwongen worden om ongedisciplineerd gedrag te stellen. Het formele disciplinair beleid blijft dus vooral beperkt tot het bestrijden van spijbelgedrag en wordt door allochtone leerlingen dan ook ervaren als streng maar rechtvaardig.

De ambiguïteit in de conformisme strategieën van de school lijkt zich ook te reflecteren in de 'decoupling' strategieën. Al naargelang de concrete inclusieve praktijk wordt het inclusief beleid ofwel in de (zichtbare) formele, ofwel in de (onzichtbare) informele sfeer geïmplementeerd. De individueel gerichte pedagogie wordt vooral in de (onzichtbare) informele sfeer van de school geïmplementeerd:

Ik had eerder mijn zonen... die zaten hier op school. En inderdaad, die worden ondersteund door hun leerkrachten... tijdens de middagpauze zelfs. Die zitten te eten en die helpen hen met hun dingen... als ze iets niet begrepen hebben. Ik vind dat tof van die leerkrachten die dat doen in hun vrije tijd eigenlijk. Ook nog uit eigen initiatief sommigen. (Allochtone leerkracht)

Heel wat leerkrachten geven bijles op vrijwillige basis. Gemiste herhalingstoetsen worden bijgemaakt op de woensdagnamiddag, [...] In de derde graad doen we heel veel aan studiebegeleiding [...]. We bieden activiteiten aan tijdens de middagpauze: dammen, volgend jaar gaat het Zumba worden. [...] Wij geven de kinderen ook de kans om hier te studeren. Mijn leerlingen mogen hier 's avonds studeren tot acht uur. Ze mogen in een lokaal gaan zitten. (Directeur)

Wat ik heel positief vind op deze school is dat er een hele goede verstandhouding is tussen leerkrachten en leerlingen. Perfect. Leerlingen kunnen ons alles vragen. Wij staan altijd open voor elk gesprek met leerlingen [...] Praat met die kerel [met leerproblemen], leg hem dat uit waarom dat iets niet kan. Als die iets fout gedaan heeft en je hem een nul op attitude hebt gegeven, leg hem uit waarom dat hij die nul heeft, want er zijn er heel veel die dat niet snappen. (Coördinator en leerkracht)

Het begeleiden van individuele leerlingen met leerproblemen wordt voornamelijk buiten de formele lessenrooster gepland, tijdens bijlessen, activiteiten tijdens de middagpauze, of informele gesprekken.

Voor wat betreft het radicaal en transformerend leiderschap en de implementatie van een zorgcultuur konden we op basis van onze interviews niet concluderen of er al dan niet sprake is van 'decoupling'. Op basis van de

volgende citaten vermoeden we dat de school zich wel degelijk profileert als een zorgschool:

En waarom heb je specifiek voor deze school gekozen? Voor het zorgbeleid, want ik heb dyscalculie. Ik heb een probleem met wiskunde en hier voel ik mij daar heel goed bij.
(Autochtone leerling)

Ik denk niet dat er zoveel scholen zijn die zo leerling-gericht werken als ons, omdat wij dat wel heel erg uitgesproken doen.
(Coördinator en leerlingenbegeleider)

Een ouder heeft mij eens ooit gezegd dat je hier boven de deur zou moeten hangen: 'Dit is een warme plek.' Me dunkt dat dat al veel zegt. Dus er is een heel gemoedelijke relatie tussen leerlingen en leerkrachten. De leerlingen zijn hier heel graag.
(Directeur)

Op de website wordt bij het 'mission statement' echter wel de nadruk gelegd op het zorgkarakter van de school, wat ons vermoeden bevestigt:

Alle leerlingen gelijke onderwijskansen geven is een belangrijke opdracht voor iedereen op school. Alle leerlingen kansen bieden om zich optimaal te ontwikkelen behoort tot de uitdagingen van goed onderwijs.

We konden verder duidelijke conclusies trekken voor de andere inclusieve praktijken. Zo blijft de implementatie van een cultureel gerichte pedagogie niet enkel beperkt tot de informele sfeer van de school, zoals eerder vermeld.

10.4.4. Onschuld verdedigen en/of justificatie van het inclusief beleid

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden gebruikt school C eveneens ambigue (symbolische) impressiemanagement strategieën. De school lijkt wel eenduidig de negatieve aspecten van haar etnisch diverse leerlingenpopulatie en haar inclusief beleid te minimaliseren door te verwijzen naar externe oorzaken van deze leerlingenpopulatie en op die manier haar onschuld te verdedigen:

We zitten hier midden in de kansarmoede. [Naam van de stad] heeft het grootste werkloosheidscijfer van Vlaanderen, het laagste gemiddeld inkomen en het minste kansen op werken. (Directeur)

Dat is hier een sociaal achtergestelde buurt. Als je hier rondloopt... het zijn allemaal... enfin krotten mag ik niet zeggen... maar het zijn... hier liggen ook heel veel sociale woonwijken en ook oude huizen van de mijn vroeger. En het is hier echt een concentratie van vreemdelingen en ook van mensen met een... ja, sociaal achtergestelde attitude eigenlijk. [...] Dat reflecteert zich in de school natuurlijk. Je krijgt natuurlijk de kinderen vooral uit de buurt. (Leerkracht)

Het gemeenschapsonderwijs heeft één groot nadeel, namelijk dat wij geen leerlingen mogen weigeren. Dat wil dus zeggen... als jij buiten gegooid bent op een school, dan zijn wij eigenlijk verplicht van u aan te nemen. De dag dat wij u weigeren en jij zou daarmee verder gaan naar een onafhankelijke beroepscommissie, dan worden wij op onze vingers getikt en moeten wij u aannemen. (Coördinator en leerkracht)

In deze citaten worden twee externe factoren aangehaald die de school onder druk zetten om een inclusief beleid te voeren. Enerzijds wordt er gewezen op de sociaal en etnisch gesegregeerde buurt waarin de school is

ingebied, wat zich reflecteert in de leerlingenpopulatie en het beleid van de school. Anderzijds wordt er ook verwezen naar de inbedding in het gemeenschapsonderwijs, wat het voor de school onmogelijk maakt om (kansarme) allochtone leerlingen te weigeren. De school benadrukt hiermee dat ze niet zelf kiest voor een inclusief beleid, maar door de externe omgeving onder druk wordt gezet om een inclusief beleid te voeren.

Terwijl de school wel eenduidig haar onschuld verdedigt, bouwt ze een ambigu verhaal op rond de gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en het inclusief beleid voor de school. Enerzijds wordt het gebrek aan vaardigheden van allochtone leerlingen genuanceerd:

Marokkaanse kinderen spreken over het algemeen zeer goed Nederlands, omdat die een meertalige achtergrond hebben, terwijl Turkse kinderen een eentalige achtergrond hebben. Die [Turkse kinderen] spreken vaak thuis alleen Turks. Die kijken enkel Turkse televisie en die luisteren voornamelijk naar Turkse muziek... praten onderling altijd Turks. Dat maakt dat die hun Nederlands mondeling... dat is eigenlijk vaak huilen met de pet op. En lezen is dan abominabel. (Coördinator en leerlingenbegeleider)

Onderling met Marokkaanse jongeren spreek ik ook Nederlands. [...] Het verschil merk je toch wel met Turkse jongeren. Zij beheersen het Nederlands veel slechter. Zij hebben dat taalgevoel niet zo zeer. (Allochtone leerling)

In deze citaten wordt het gebrek aan vaardigheden van allochtone leerlingen genuanceerd door te stellen dat er verschillen zijn tussen etnische groepen. Via dit argument worden stereotypes bestreden, maar dan enkel voor bepaalde etnische groepen (namelijk de Marokkaanse groep) en niet voor de allochtone groep in zijn geheel. Het gebrek aan vaardigheden van allochtone leerlingen wordt ook genuanceerd door te verwijzen naar externe oorzaken van hun slechtere prestaties:

De [allochtone] kinderen hebben het hier echt niet gemakkelijk. Ze hebben de ondersteuning van thuis niet. [...] Heel veel kinderen krijgen slaag thuis... ouders die hun werk verloren hebben... die in een moeilijke situatie zitten... die zich afreageren op hun kinderen. [...] Alles wat in de maatschappij gebeurt, komen we hier tegen. Heel erge dingen. [...] Ik weet ook hoe zwaar dat het is om hier les te geven. [...] De meeste leerkrachten weten hoe moeilijk onze kinderen het hebben... uit welk milieu dat ze komen... wat hun problemen zijn. [...] Geen enkel van deze kinderen heeft structuur thuis. [...] Hier moet je zo een beetje op hun niveau blijven en dat dan omhoog proberen te trekken, maar dat vergt tijd, dat gaat niet van vandaag op morgen. [...] Het is vaak de processie van Echternach: twee stappen vooruit en twee achteruit. [...] Wij hebben in het begin van dit jaar een heel zware dip gehad... dat wij dachten: 'Waar zijn we hier in godsnaam mee bezig?' (Directeur)

[Wij hebben een publiek van allochtone] kinderen die de ganse dag over de straat dolen. [...] Er zijn kinderen die ik 's morgens naar school zie komen om half acht en die 's avonds om elf uur nog over straat lopen met hun boekentas. Die kunnen thuis dus niet terecht en je moet u de vraag stellen: 'Waarom loopt [dat kind] op de straat 's avonds om elf uur? Dat is toch een teken dat hij zich thuis niet goed voelt? [...] Dus stel ik mij dan nogmaals de vraag: 'Voor wat hebben die mensen kinderen? Is dat omdat ze kinderen willen? Of is het omdat ze die kinderen gewoon hebben gehad om de een of andere reden? [...] Maar dat kind aan zijn lot overlaten, wat heb je daaraan?' [...] Die boom die staat al twaalf jaar scheef [als de leerlingen naar onze school komen]. Zet die maar eens recht! Dat is niet zomaar even één, twee, drie en gedaan. Dat lukt ook niet bij iedere leerling. (Coördinator en leerkracht)

Die culturele diversiteit is voor mij geen probleem op zich, maar het brengt dus naar studies toe wel problemen mee omdat ook de achtergrond van die kinderen... ze worden vaak niet gestimuleerd door hun ouders, [...] en ja dan krijg je heel vaak dat watervaleffect ook. Starten in de Latijnse... lukt dat niet... ja afzwakken naar een moderne, technische [studierichting] en heel vaak eindigen in het BSO. (Leerkracht)

Nu de meeste allochtonen komen wel uit probleemgezinnen. Daar wordt niet echt gekeken naar de studies. Dus dat trekt ook het niveau van de school eigenlijk een beetje omlaag. En daar... eigenlijk moeten ze meer contact leggen met de ouders, maar de ouders moeten ook willen. (Autochtone leerling)

In deze citaten worden de slechtere prestaties van allochtone leerlingen consistent verklaard door te verwijzen naar (veranderbare) contextuele factoren. Allochtone leerlingen presteren niet slechter omdat ze minder vaardig zijn, maar wel omdat ze in contexten leven – vooral een problematische thuissituatie – die hen slechter doen presteren. Via deze symbolische strategie wordt dus het stereotype bestreden dat allochtone leerlingen minder vaardig zijn. Toch benadrukken de respondenten tegelijkertijd hun onmacht om in te grijpen in de context van allochtone leerlingen en zo de slechtere prestaties te verbeteren, wat het leerproces bemoeilijkt en de kwaliteit van de school omlaag kan halen.

Daarnaast wordt er ook gewezen op motivatieproblemen van allochtone leerlingen, die eveneens het verbeteren van hun prestaties bemoeilijken:

Dat is het moeilijkste, die [allochtone] mannen te activeren. Wat zien die thuis, hun pa en broers die stempelen. Dan komt daar genoeg binnen om dat gezin te onderhouden. [...] Het moeilijkste is toch om hen te overtuigen dat de centen ooit eens opgeraken. (Leerkracht en leerlingenbegeleider)

Weet je dat zij [allochtone ouders] heel veel kinderen hebben die thuis moeten inspringen. [...] Ik heb een hele goede [allochtone] student gehad. Die is gestopt omdat de vader zijn werk kwijt was en hij kon het huis toen niet meer betalen. Die jongen is moeten stoppen, vind ik vreselijk erg. [...] Die zitten vanuit de gezinssituatie in die negatievere spiraal. Dat zijn vaak ouders die zeggen: 'Mijn kind moet een diploma hebben en zo rap mogelijk geld verdienen.' [...] Wij hebben kinderen die eigenlijk, maar dat is typisch voor kansarmen, weinig ambitieus zijn. (Directeur)

Dat is wel een uitdaging elke dag opnieuw... dat je soms per dag drie keer opnieuw iets moet uitleggen of de kinderen daarop moet wijzen. Dat nonchalante zit daar nu eenmaal ook in bij die [allochtone leerlingen]. Dat heeft dan wel te maken met hun cultuur of de manier waarop ze opgroeien natuurlijk. (Administratief medewerker)

Motivatieproblemen worden enerzijds verklaard door (veranderbare) contextuele factoren – namelijk de welvaartstaat en de gezinssituatie – en anderzijds door de (niet veranderbare) culturele achtergrond van allochtone leerlingen.

Ook het stereotype dat allochtone leerlingen ongedisciplineerd gedrag vertonen wordt bevestigd:

We hebben hier nogal wat [allochtone] kinderen die heel gevoelig zijn... die zuiderse temperamenten. Dat uit zich soms in agressie [...] Dat brengt ook conflicten met zich mee hoor. Het is niet allemaal rozengeur en maneschijn, want de culturele verschillen zitten veel dieper dan alleen maar de hoofddoek en religie en dat is echt iets wat historisch gegroeid is. Bijvoorbeeld [...] in de Marokkaanse cultuur is alles toegelaten... als het maar ten voordele van de clan is... de grote familie. [...] In de westerse maatschappij is stelen

verkeerd [...] maar zij [allochtonen] mogen zich niet laten pakken, want als ze zich laten pakken dan bezoedelen ze de goede naam van de clan, snap je? (Directeur)

Wij hebben een publiek van kinderen, vooral van allochtone afkomst, die allemaal [...] een hele grote mond hebben, die overal naartoe gaan en die van alles doen. (Coördinator en leerkracht)

De leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst, niet alleen de jongens maar ook de meisjes, hebben weinig respect en ook begrip voor mensen die anders denken dan zij. Ik denk dat dat de reden is waarom er zoveel conflicten zijn soms. Dat ze gewoon niet begrijpen dat andere mensen anders denken dan zij. [...] Vorige week heb ik een cursus Islam gevonden. Je moet eens lezen wat daarin staat... dat is gewoon pure rassenhaat... racisme ja... onverdraagzaamheid tot en met en dat wordt dan op deze school gegeven. (Leerkracht)

In deze citaten wordt het ongedisciplineerd gedrag van allochtone leerlingen verklaard door hun (niet veranderbare) culturele achtergrond. Ongedisciplineerd gedrag wordt vooral verbonden met een islamachtergrond. School C nuanceert dus enerzijds het gebrek aan vaardigheden, motivatie en discipline van allochtone leerlingen door te stellen dat dit contextueel veroorzaakt wordt, maar benadrukt tegelijkertijd de onmacht van de school om hun slechtere prestaties te verbeteren en wijst op hun (deels onveranderbaar) gebrek aan motivatie en ongedisciplineerd gedrag, wat dit symbolisch management ambigu maakt.

10.4.5. 'Enhancements' en/of 'entitlements'

De school lijkt haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders wel eenduidig te managen door erop te wijzen dat een inclusief beleid uiteindelijk voordelen oplevert voor de maatschappij:

Er zijn heel veel vreemdelingen [in de stad] en wat heeft het dan voor zin om mijn kind op te voeden in een witte school... als je weet dat hier in deze streken mijn kind nooit terecht komt in een witte maatschappij. Hier gaat een kind moeten leren omgaan met Marokkanen, met Turken, met Italianen, met Polen, met Russen... In x [naam van de stad] zijn 164 nationaliteiten. (Coördinator en leerkracht)

Heel veel diversiteit [in de school] wil juist zeggen dat dit het kader verrijkt vind ik. Dan leren ze veel dingen over andere culturen, in plaats van altijd met de vooroordelen naar andere culturen te kijken. Dan leer je ermee omgaan, want dan heb je er dagelijks mee te doen. [...] Verschillende kleuren [geven] verschillende meningen. Ik vind dat wij gewoon die andere mensen en meningen moeten respecteren. (Allochtone leerkracht)

Ik denk dat ze [de personeelsleden van de school] het toch heel belangrijk vinden dat we samenwerken. Er worden ook zo dingen georganiseerd, zoals de multiculturele avond alweer, dat ze [de leerlingen] toch de verschillende culturen leren kennen. (Autochtone leerling)

In deze citaten worden twee verschillende redenen gegeven waarom een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid uiteindelijk voordelen opleveren voor de maatschappij. Ten eerste wordt erop gewezen dat in een etnisch diverse school de interculturele competentie of communicatie tussen culturen van zowel autochtone als allochtone leerlingen wordt verbeterd. Ten tweede wordt een etnisch diverse school door de interactie tussen verschillende culturen geconstrueerd als een leerrijke en boeiende omgeving, die voor elke leerling stimulerend werkt.

10.4.6. Conclusie

Samengevat is de school er zich enerzijds van bewust dat afwijken van de dominante normen een verlies van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders met zich mee kan brengen, maar dat dit anderzijds ook noodzakelijk is om tegemoet te komen aan de individuele en culturele noden van allochtone leerlingen, en dus haar inclusieve filosofie en doelstellingen te verwezenlijken. Om dit conflict op te lossen conformeert de school niet aan de dominante normen in de formele sfeer, maar kiest ze expliciet voor een ambigue strategie, waarbij tegelijkertijd wordt geconformeerd en afgeweken. Ook het symbolisch management van legitimiteit verloopt ambigu. De school verdedigt enerzijds wel haar onschuld, door te verwijzen naar externe oorzaken van haar etnisch diverse leerlingenpopulatie en haar inclusief beleid. Bovendien wijst ze op de positieve gevolgen ervan voor de maatschappij in haar geheel. De ambiguïteit situeert zich echter bij het minimaliseren van de negatieve effecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij. Het gebrek aan vaardigheden, motivatie en discipline van allochtone leerlingen wordt immers deels verklaard door (veranderbare) contextuele factoren enerzijds en door de (niet veranderbare) culturele achtergrond van deze leerlingen anderzijds.

De ambiguïteit in de verschillende legitimiteitsmanagement strategieën lijkt ertoe te leiden dat de legitimiteit in de ogen van autochtone ouders (licht) verbetert. Echter, een onverwacht gevolg is dat de legitimiteit in de ogen van allochtone ouders sterk daalt, wat we afleiden uit het feit dat de totale leerlingenpopulatie de laatste schooljaren met bijna 20% is afgenomen. In de 'between case' analyse zullen we dit onverwachte gevolg trachten te verklaren.

10.5. Vergelijking van de cases

In deze paragraaf vergelijken we de scholen, eerst algemeen (per strategie) en daarna meer in detail (per deelstrategie). Uit de vergelijking van de scholen besluiten we dat het behouden van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders enkel mogelijk is via een combinatie van conformisme/'decoupling' en (symbolische) impressiemanagement

strategieën. Scholen A en C gebruiken alle strategieën die in het model van Elsbach en Sutton (1992) noodzakelijk worden geacht om – na (zichtbare) afwijking van de dominante normen – legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden. Uit de resultaten blijkt dan ook dat scholen A en C de enigen zijn die legitimiteit hebben verworven in de ogen van autochtone ouders.

Een belangrijk verschil tussen scholen A en C is echter dat school C de legitimiteitsmanagement strategieën op een ambigue manier toepast. Deze ambigue toepassing lijkt echter voldoende te zijn om legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden of beter terug te winnen. School C kreeg een negatieve beoordeling van de inspectie in 2001. Uit het inspectieverslag en de interviews bleek dat de school toen sterk (zichtbaar) afweek van de dominante normen in het onderwijssysteem en dus slechts een beperkt aantal conformisme en 'decoupling' strategieën toepaste. Vooral de afwezigheid van een formeel disciplinair beleid en daarmee samenhangend een extreem groot aantal spijbelende leerlingen, werden als problematisch beschouwd. Als reactie op deze negatieve beoordeling van de inspectie is de school zich sterker op de dominante normen in het onderwijssysteem gaan richten door bijvoorbeeld een spijbelproject te implementeren, wat een positief effect lijkt te hebben op haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders.

Een ander belangrijk verschil tussen scholen A en C is dat het behoud van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders in school C samengaat met een sterk verlies van legitimiteit in de ogen van allochtone ouders, wat we afleiden uit het feit dat het totale aantal leerlingen sterk daalt. Terwijl school C zich de laatste schooljaren sterker is gaan richten op de dominante normen in het onderwijssysteem en mogelijk daardoor haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders stilaan terugwint, lijkt ze door deze strategie haar legitimiteit in de ogen van allochtone ouders te verliezen.

De verschillende lokale context van scholen A en C kan verklaren waarom school A er wel in slaagt om haar legitimiteit in de ogen van zowel autochtone als allochtone ouders te behouden, terwijl dit voor school C enkel voor autochtone ouders het geval is. School A is ingebed in een context waarin de (kansrijke) autochtone groep de meerderheid van de bevolking

vormt. In school C vormt de (kansarme) allochtone groep echter de meerderheid. Daardoor verschillen de lokale dominante normen in school C van de dominante normen in het onderwijssysteem. We vermoeden dat school C haar legitimiteit in de ogen van allochtone ouders verliest omdat ze de laatste schooljaren meer en meer afstand neemt van de lokale dominante normen van de allochtone bevolkingsgroep en zich aanpast aan de dominante normen in het onderwijssysteem van de autochtone bevolkingsgroep. Het terugwinnen van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders hangt in school C echter niet samen met een stijging (maar wel met een daling) van het totale aantal leerlingen, wat de overleving van de school op lange termijn in gevaar brengt. Omdat de allochtone bevolkingsgroep in de lokale context van school C in de meerderheid is, lijkt het voor deze school (om te overleven als organisatie) dan ook vooral belangrijk om legitimiteit in de ogen van allochtone ouders te behouden. Om dit te realiseren lijkt eerder een duidelijk zichtbare en eenduidige (in plaats van de huidige ambigue) radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) noodzakelijk.

Als we scholen A en C met D vergelijken, toont dit aan dat het gebruik van (symbolische) impressiemanagement strategieën op zich niet voldoende is voor het behoud van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. In tegenstelling tot scholen A en C, managet school D haar legitimiteit vooral via (symbolische) impressiemanagement strategieën. Het beperkte aantal conformisme/decoupling' strategieën lijkt er in school D toe te leiden dat de school er niet in slaagt om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden. Bovendien verliest ze ook haar legitimiteit in de ogen van allochtone ouders en de overheid.

Verder toont de vergelijking van scholen A en C met B ook aan dat het gebruik van conformisme/decoupling' strategieën op zich niet voldoende is voor het behoud van legitimiteit. In tegenstelling tot scholen A en C, tracht school B haar legitimiteit vooral te behouden via conformisme/decoupling' strategieën. Het beperkte gebruik van (symbolische) impressiemanagement strategieën in school B – althans voor wat betreft het minimaliseren van de negatieve aspecten van het inclusief beleid voor de school – lijkt ertoe te

leiden dat de school er niet in slaagt om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden.

De vergelijking van scholen A en C met B en D lijkt dus aan te tonen dat zowel conformisme/'decoupling' strategieën enerzijds als (symbolische) impressiemanagement strategieën anderzijds noodzakelijk zijn voor het behoud van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Daarenboven lijkt het beperkt gebruik van conformisme/'decoupling' strategieën (in school D) problematischer te zijn in vergelijking met het beperkt gebruik van (symbolische) impressiemanagement strategieën (in school B). School B heeft immers enkel haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders verloren, terwijl andere stakeholders wel achter het beleid van de school blijven staan. School D heeft echter haar legitimiteit in de ogen van alle (zowel autochtone als allochtone) ouders en andere stakeholders (en in het bijzonder de overheid) verloren.

We besluiten dat slechts twee van de vier scholen – namelijk scholen A en C – erin slagen om hun legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden (of terug te winnen). De andere twee scholen worden geconfronteerd met legitimiteitsproblemen. Dit is een onverwacht resultaat, omdat we onze cases hebben geselecteerd op basis van een 'extreme case' logica en tekens dat ze de 'beste' scholen zouden zijn, namelijk inclusieve scholen met legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Door de exclusiviteit van het Vlaams onderwijssysteem verwachtten we wel variatie in de afhankelijke variabele, maar niet in deze extreme mate. Dit onverwacht resultaat leert ons echter dat legitimiteitsmanagement voor inclusieve scholen in een quasi-onderwijsmarkt (en in het bijzonder in Vlaanderen) een uiterst moeilijk proces is. Dit wijst op een structurele incompatibiliteit tussen een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid enerzijds en de dominante normen in sommige onderwijssystemen anderzijds, ongeacht de maatregelen om inclusie te bevorderen (zoals het GOK-beleid in Vlaanderen).

Tabel 7 geeft een overzicht van het legitimiteitsmanagement van onze vier scholen.

		Case A	Case D	Case B	Case C
% AL		32%	19%	24%	55%
Strategie	Deelstrategie				
Conformisme/'Decoupling'					
	Vlaamse normen en waarden in formele sfeer	+	+	+	+/-
	Streng disciplinair beleid in formele sfeer	+	-	+	+/-
	Behouden van ASO (naast TSO en BSO)	/	/	+	/
	Werken met niveaugroepen	+	-	/	/
	Radicaal en transformerend leiderschap in informele sfeer	/	-	/	/
	Informeel personeelsbeleid in functie van inclusieve filosofie en doelstellingen	+	/	/	/
	Zorgcultuur in informele sfeer	+	-	+	-
	Individueel gerichte pedagogie in informele sfeer	+	+	+	+
	Cultureel gerichte pedagogie in informele sfeer	+	+	+	-

Impressiemanagement gericht op het minimaliseren van de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de school					
	Globalisering	+	/	+	+
	Inbedding in inclusief onderwijsnet	/	+	+	+
	Rol van CLB	/	+	/	/
	Stereotypes bestrijden	+	+	-	+/-
	Andere persoonlijke of sociale identiteiten saillant maken	+	+	/	/
	Positieve gevolgen van een inclusief beleid voor de school	+	/	/	/
	Inclusief beleid van andere scholen of overheden	+	+	/	/
	Falen van het inclusief beleid van de Vlaamse overheid	+	+	/	/
Impressiemanagement gericht op het benadrukken van de positieve gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij					
	Bijdrage van allochtonen aan sociale zekerheid	+	/	/	/
	Cognitieve ontwikkeling van autochtonen	+	/	+	/
	Uitwisseling van ervaringen tussen verschillende culturen	+	/	+	+

	Interculturele competentie	+	/	+	+
	Ontwikkeling van verschillende vormen van intelligentie	/	+	/	/
	Ontwikkeling van zelfstandig leren	/	+	/	/
Verworven legitimiteit					
	Autochtone ouders	+	-	-	+
	Allochtone ouders	+	-	+	-
	Overheid	+	-	/	/

Tabel 7: Legitimiteitsmanagement per case (% AL = % Allochtone Leerlingen, + = eerder aanwezig, - = eerder niet aanwezig, +/- = ambigu aanwezig, en / = geen data beschikbaar)

Wanneer we onze vier scholen meer in detail vergelijken vinden we ten eerste sterke gelijkenissen tussen de conformisme en 'decoupling' strategieën van scholen A en B. Beide scholen conformeren (zeer bewust) met hun formele structuren en procedures aan de dominante normen in het onderwijssysteem en willen hun inclusief beleid enkel in de informele sfeer implementeren (namelijk 'decoupling'). Toch is er ook een belangrijk verschil. Hoewel school B haar zorgcultuur tracht te ontkoppelen van de formele sfeer van de school, belemmert de traditie van de school en de werking van het CLB mogelijk het succes van deze strategie. Ook op haar website benadrukt school B toch haar zorgcultuur en inclusief beleid. Het falen van deze 'decoupling' strategie kan in school B – naast het gebrek aan sommige (symbolische) impressiemanagement strategieën – eveneens een oorzaak zijn van het gebrek aan legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Voor wat betreft de symbolische strategieën verschillen scholen A en B vooral bij het (al dan niet) bestrijden van stereotypes rond allochtone leerlingen: waar school A doelbewust stereotypes bestrijdt, worden ze door school B bevestigd.

In tegenstelling tot scholen A en B, gebruikt school D slechts een beperkt aantal conformisme en 'decoupling' strategieën. De symbolische strategieën

van scholen A en D zijn vergelijkbaar, maar hun conformisme en 'decoupling' strategieën zijn bijna elkaars spiegelbeeld. Scholen A en D leggen beide de nadruk op de Vlaamse normen en waarden in de formele sfeer, maar school D implementeert in tegenstelling tot school A geen streng (formeel) disciplinair beleid. Bovendien keert school D zich af van het evalueren (en sorteren) van leerlingen op basis van hun absoluut niveau. Eveneens in tegenstelling tot school A implementeert school D haar inclusief beleid niet enkel in de informele sfeer van de organisatie, maar profileert ze zich integendeel als een zorgschool. Het beperkte aantal conformisme en 'decoupling' strategieën in school D, lijkt een desastreus effect te hebben op haar legitimiteit. Waar school A haar legitimiteit in de ogen van zowel autochtone als allochtone ouders en de overheid weet te behouden, heeft school D al haar legitimiteit verloren.

Zoals eerder beschreven verschilt school C van de andere scholen door haar inbedding in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt, waardoor het voor deze school quasi onmogelijk is om (kansrijke) autochtone leerlingen aan te trekken. Toch lijkt de school – als reactie op een negatieve beoordeling door de inspectie in 2001 – (met enig succes) te proberen om met haar conformisme en 'decoupling' strategieën haar legitimiteit in de ogen van (kansrijke) autochtone ouders te verbeteren door een balans te zoeken tussen conformeren aan en afwijken van de dominante normen. Concreet gebeurt dit vooral via haar mix van Vlaamse en niet-Vlaamse normen en waarden, en haar disciplinair beleid waarmee de school tegelijkertijd 'streng' en 'vriendelijk' probeert te zijn.

11. Discussie

11.1. Een hypothetisch model voor succesvol legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen

In dit doctoraatsproefschrift was het onze doelstelling om een theoretische en empirische bijdrage te leveren aan de onderwijsliteratuur rond inclusieve scholen. Ons argument was dat het onderzoek in inclusieve scholen tot op heden vooral gefocust heeft op hun interne pedagogische werking. Met onze empirische studie wilden we echter vanuit een organisatieperspectief het legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen onderzoeken.

Op basis van de onderwijsliteratuur was onze basisassumptie dat het voor inclusieve scholen allesbehalve evident is om hun legitimiteit te behouden – in het bijzonder in de ogen van autochtone ouders – omdat een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) geassocieerd worden met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit). Percepties van lage onderwijskwaliteit vormen een probleem voor inclusieve scholen in een quasi-onderwijsmarkt (zoals de Vlaamse). In een quasi-onderwijsmarkt kunnen autochtone ouders immers de school van hun voorkeur kiezen (Adnett e.a., 2002). De meeste inclusieve scholen worden in een quasi-onderwijsmarkt dan ook geconfronteerd met een 'witte vlucht', waarbij autochtone leerlingen (en hun ouders) de school verlaten (Adnett, e.a., 2002; Karsten e.a., 2002). Na een 'witte vlucht' volgt vaak een 'zwarte vlucht' van allochtone leerlingen en hun ouders (Karsten e.a., 2002). De 'witte' en 'zwarte vlucht' vormen een bedreiging voor de werking en overleving van inclusieve scholen.

Het organisatieperspectief dat we gebruikten om onze data te interpreteren was een synthese van het neo-institutioneel en impressiemanagement perspectief – voorgesteld door Elsbach en Sutton (1992) – waarin zowel conformisme/'decoupling' als (symbolische) impressiemanagement strategieën als noodzakelijk worden beschouwd voor het behouden van legitimiteit na het afwijken van de dominante normen in het institutionele veld (of illegitieme actie). We definieerden legitimiteit als een gegeneraliseerde perceptie of assumptie (van autochtone ouders) dat de acties van een school wenselijk, geschikt of passend zijn binnen een sociaal geconstrueerd systeem van normen, waarden, overtuigingen en definities.

Figuur 2 is het model toegepast op inclusieve scholen, dat we hebben samengesteld op basis van onze empirische studie. We willen er de nadruk op leggen dat dit een hypothetisch model is, dat verder getoetst moet worden in toekomstig onderzoek.



Figuur 2: Een model voor succesvol legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen

In ons model wordt een etnisch diverse leerlingpopulatie geconceptualiseerd als illegitieme actie. In vergelijking met een etnisch homogene leerlingpopulatie wordt een etnisch diverse leerlingpopulatie door stakeholders – en in het bijzonder autochtone ouders – geassocieerd met lage kwaliteit (en dus illegitimitieit). Autochtone ouders gaan immers uit van de assumptie dat een school met een etnisch diverse leerlingpopulatie leerlingen niet selecteert in functie van prestaties of vaardigheden, wat als een teken van lage kwaliteit kan worden beschouwd. Bovendien kunnen ze een etnisch diverse school associëren met een gebrek aan discipline. Ten slotte kunnen ze denken dat de aanwezigheid van allochtone leerlingen het leerproces vertraagt, omdat deze leerlingen als minder vaardig gezien worden. Een school moet zich bewust worden van de associatie tussen een etnisch diverse leerlingpopulatie en (mogelijke) illegitimitieit. Wanneer een school zich niet bewust is van deze associatie zal ze immers ook niet gemotiveerd zijn om haar legitimiteit te managen.

Om ondanks haar etnisch diverse leerlingpopulatie legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden, moet een school ten eerste conformisme/'decoupling' strategieën gebruiken. Conformereren aan de dominante normen in het onderwijssysteem kan door de formele schoolcultuur te richten op Vlaamse normen en waarden (via het verplichten van het gebruik van het Nederlands en een verbod op het dragen van religieuze symbolen). De school kan verder een (streng) formeel disciplinair beleid voeren. Ten derde kan ze conformeren aan de dominante normen door te werken met niveaugroepen. Concreet kan dit verwezenlijkt worden door leerlingen per vak (en dus niet per jaar) in te delen in niveaugroepen, waardoor elke leerling een individueel leertraject krijgt in functie van zijn of haar zwaktes en sterktes. Ten slotte kan de school ervoor zorgen dat er studierichtingen aanwezig zijn die voorbereiden op hoger onderwijs (namelijk vooral ASO) en daarom worden geassocieerd met hoge kwaliteit. Tegelijkertijd moeten er ook studierichtingen aanwezig zijn die voorbereiden op de arbeidsmarkt (namelijk TSO en BSO), waardoor leerlingen kunnen

geselecteerd worden voor ASO, TSO of BSO in functie van hun prestaties en vaardigheden.

Samenhangend met de noodzaak om te conformeren aan de dominante normen, moet een etnisch diverse school haar inclusief beleid (en dus haar radicale pedagogische praktijken gericht op zorg en minderheidsculturen) ontkoppelen van de formele sfeer. Dit kan via (informeel) radicaal en transformerend leiderschap, een (informeel) personeelsbeleid in functie van de inclusieve filosofie en doelstellingen, een (informele) zorgcultuur, en een (informele) individueel en cultureel gerichte pedagogie.

Om haar legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden moet een school ook (symbolische) impressiemanagement strategieën gebruiken door haar onschuld te verdedigen en de negatieve aspecten van een inclusief beleid te minimaliseren. Scholen kunnen verschillende redenen geven als externe aanleidingen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid: globalisering, de inbedding in een inclusief onderwijsnet (namelijk het officieel onderwijs), en de rol van het CLB.

Daarnaast kunnen ze de negatieve aspecten van een inclusief beleid minimaliseren door stereotypes rond allochtone leerlingen te bestrijden (door te verwijzen naar verschillen in vaardigheden tussen etnische groepen, de etnische mix van de leerlingenpopulatie die ongedisciplineerd gedrag voorkomt, en contextuele en daardoor veranderbare factoren die de slechtere prestaties van allochtone leerlingen verklaren). Verder kunnen ze andere persoonlijke of sociale identiteiten saillant maken (door te verwijzen naar de identiteit op basis van specifieke individuele kenmerken, leeftijd, verblijfplaats, en nationaliteit). Ten derde kunnen de positieve aspecten van een inclusief beleid voor de school benadrukt worden (door te verwijzen naar het positieve effect van etnische diversiteit op creativiteit van leerkrachten, en extra financiering die een etnisch diverse leerlingenpopulatie met zich meebrengt). Verder kunnen inclusieve scholen erop wijzen dat andere legitieme actoren (namelijk andere scholen en overheden in andere landen) eveneens een inclusief beleid voeren. Ten slotte kan benadrukt worden dat eerdere legitieme acties niet tot de gewenste doelen hebben geleid (door te verwijzen naar het watervalstelsel, het falen van het inclusief beleid van de

overheid, een te sterke nadruk op cognitieve vaardigheden in het onderwijssysteem, en sociale reproductie).

De derde en laatste (eveneens symbolische) strategie is het benadrukken van de positieve gevolgen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid voor de maatschappij. Onze scholen gaven zes voordelen van een inclusief beleid voor de maatschappij: de verhoogde bijdrage van allochtone leerlingen aan de sociale zekerheid, de positieve gevolgen van een inclusief beleid voor de cognitieve ontwikkeling van autochtone leerlingen, de uitwisseling van ervaringen tussen verschillende culturen, de stimulering van interculturele competentie, de ontwikkeling van verschillende vormen van intelligentie, en de ontwikkeling van zelfstandig leren.

Met dit doctoraatsproefschrift wilden we de aandacht vestigen op het belang van de macrocontext waarin inclusieve scholen zijn ingebed, zoals de quasi-onderwijsmarkt, die het verwezenlijken van een inclusieve filosofie en doelstellingen uiterst complex kan maken. Ons argument is dan ook dat vervolgstudies in inclusieve scholen – naast hun focus op de pedagogische werking – ook altijd moeten onderzoeken hoe deze scholen omgaan met de druk vanuit het onderwijssysteem om (kansarme) allochtone leerlingen uit te sluiten, omdat een succesvolle omgang met deze druk essentieel is voor hun werking en overleving op lange termijn.

11.2. Implicaties voor de onderwijsliteratuur op macroniveau

Onze bevindingen nuanceren de onderwijsliteratuur op macroniveau, die verklaringen biedt voor sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties van leerlingen. Vanuit een marktperspectief is het uitsluiten van kansarme (allochtone) leerlingen de enige strategie die scholen kunnen hanteren om geassocieerd te worden met hoge kwaliteit (Adnett & Davies, 1999). Sociaal en etnisch diverse scholen worden volgens deze logica door (kansrijke, autochtone) ouders altijd geassocieerd met lage kwaliteit en geraken daardoor gesegregeerd. De segregatie leidt er vervolgens toe dat kansarme (allochtone) leerlingen effectief benadeeld worden door de afwezigheid van kansrijke (autochtone) leerlingen, die hen in een niet-gesegregeerde school vooruit zouden kunnen stuwten (Hanushek e.a., 2003).

In onze empirische studie vonden we echter dat sociaal en etnisch diverse scholen de percepties van kansrijke (autochtone) ouders kunnen beïnvloeden en op die manier segregatie kunnen tegengaan. Dit toont aan dat scholen geen passieve organisaties zijn, maar zich als 'agents' kunnen gedragen, mits het toepassen van de drie geïdentificeerde legitimiteitsmanagement strategieën.

Een uitzondering vormen scholen in sociaal en etnisch gesegregeerde buurten, die door de afwezigheid van kansrijke (autochtone) leerlingen gesegregeerd geraken. In dit soort contexten is het voor scholen quasi onmogelijk om zich als 'agents' te gedragen en de segregatie tegen te gaan. De enige strategie die scholen dan kunnen hanteren is zich enkel richten op de kansarme (allochtone) populatie, om te overleven als organisatie. Op basis van onze empirische studie stellen we dat voor deze scholen een (zichtbare) radicale pedagogie – gericht op zorg en minderheidsculturen – noodzakelijk is om hun legitimiteit in de ogen van allochtone ouders (en dus hun enige mogelijke 'klanten') te behouden. Deze scholen staan voor de moeilijke opdracht om kwalitatief hoogstaand onderwijs aan te bieden in een gesegregeerde context. Er is dan ook nood aan studies die onderzoeken hoe etnisch en sociaal gesegregeerde scholen de kwaliteit van het onderwijs kunnen maximaliseren.

Onze bevindingen wijzen ook op een interactie tussen de verschillende verklaringen voor sociale en etnische segregatie tussen scholen, in het bijzonder de studies die de segregatie verklaren door de buurt waarin scholen zijn ingebed enerzijds (Bradley & Taylor, 2002) en strategische keuzes van scholen zelf anderzijds (Adnett & Davies, 1999). In een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt hebben scholen weinig controle over hun leerlingenpopulatie en kunnen ze kansarme (allochtone) leerlingen onmogelijk uitsluiten om hun goede reputatie in de ogen van (autochtone) ouders te behouden. Integendeel, om te overleven als organisatie moeten deze scholen een goede reputatie opbouwen in de ogen van kansarme (allochtone) ouders, die de meerderheid vormen in de buurt. Om dit te verwezenlijken moeten scholen zich aanpassen aan de lokale dominante normen, die verschillen van de dominante normen in het onderwijssysteem.

Een onbeantwoorde vraag blijft dan hoe deze sociaal en etnisch gesegregeerde scholen hun objectieve kwaliteit kunnen maximaliseren.

Verder wordt in de sociale reproductietheorie gesteld dat scholen zich moeten aanpassen aan de dominante normen om hun bestaansrecht te waarborgen (Bourdieu & Passeron, 1977; Lee, 2001). Kansarme (allochtone) leerlingen worden hierdoor benadeeld omdat ze hun eigen cultureel kapitaal – dat uitgesloten wordt in een schoolcontext – niet kunnen gebruiken als een basis voor het leerproces. In onze empirische studie vonden we echter dat scholen wel degelijk het cultureel kapitaal van kansarme (allochtone) leerlingen kunnen valoriseren in hun eigen werking, zonder hun legitimiteit en dus hun bestaansrecht te verliezen. Om dit te realiseren, implementeren ze de cultureel gerichte pedagogie enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school maar niet in de (zichtbare) formele sfeer ('decoupling'), en gebruiken ze symbolische strategieën om de (dominante) negatieve interpretaties van de (radicale) cultureel gerichte pedagogie om te zetten in positieve interpretaties. We vermoeden verder dat het voor scholen in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt wel mogelijk (en noodzakelijk) is om een formele cultureel gerichte pedagogie te implementeren.

Onze bevindingen hebben ook implicaties voor de onderwijsliteratuur rond 'tracking'. In deze literatuur wordt relatief vroege 'tracking' als een belangrijke oorzaak van sociale en etnische ongelijkheid in de prestaties beschouwd, omdat kansarme (allochtone) leerlingen gemiddeld gezien slechter presteren en daardoor aan studierichtingen van lagere kwaliteit worden toegewezen (Hanushek & Woessmann, 2006; Hirtt e.a., 2007). Onze bevindingen toonden echter aan dat scholen het effect van vroege 'tracking' kunnen omzeilen. We vonden immers dat één van onze scholen – namelijk case A – kansarme (allochtone) leerlingen, die voor een aantal vakken niet slaagden, toch in de sterkere studierichtingen bleef onderwijzen zonder haar legitimiteit te verliezen. Om dit te verwezenlijken werkte ze met individuele leerplannen, waardoor niet-geslaagde leerlingen bepaalde vakken in lagere jaren (of niveaus) van het secundair onderwijs konden volgen. Over de verschillende jaren van het secundair onderwijs heen bleven de klasgroepen door deze strategie wel homogeen voor wat betreft prestaties en vaardigheden van leerlingen, werd er dus niet afgeweken van de dominante

normen in het onderwijssysteem, en kon deze school haar legitimiteit behouden.

Een andere school – namelijk case D – gebruikte echter een alternatief evaluatiesysteem waarbij leerlingen konden doorstromen naar hogere jaren (of niveaus) van het secundair onderwijs, onafhankelijk van hun (absolute) prestaties en vaardigheden. Hierdoor ontstonden niet-homogene klasgroepen en week deze school wel af van de dominante normen in het onderwijssysteem. In tegenstelling tot case A, die haar legitimiteit kon behouden, lukte dit door haar afwijken van de dominante normen niet in case D.

11.3. Implicaties voor de literatuur rond inclusieve scholen

Het belang van conformisme/'decoupling' strategieën om legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden, nuanceert ook de inzichten uit de inclusieve onderwijsliteratuur op schoolniveau. In deze studies wordt gesteld dat een radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) noodzakelijk is om inclusie te bereiken (Agirdag, 2010; Blair, 2002; Ladson-Billings, 1995a). Agirdag (2010) stelt bijvoorbeeld dat scholen een cultureel gerichte pedagogie moeten implementeren door onderwijs in de eigen moedertaal te voorzien. Op basis van onze eigen empirische studie stellen we echter dat een radicale pedagogie inderdaad noodzakelijk is om inclusie te bereiken, maar dat die in een quasi-onderwijsmarkt enkel in de (onzichtbare) informele sfeer van de school kan geïmplementeerd worden. Een (zichtbare) formele radicale pedagogie leidt er immers toe dat de school haar legitimiteit verliest in de ogen van autochtone ouders, wat de werking en overleving van de school op lange termijn in gevaar brengt.

We vermoeden echter dat dit enkel het geval is in scholen waarin de buurt vooral (kansrijk) autochtoon is. Voor scholen in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt (zoals case C) verwachten we het omgekeerde, namelijk dat zij moeten afwijken van de dominante normen in het onderwijssysteem en dus een (zichtbare) formele radicale pedagogie moeten implementeren om tegemoet te komen aan de individuele en culturele noden van hun specifiek (kansarm en allochtoon) klantenbestand. In deze lokale context domineren immers andere normen (van niet-dominante groepen).

Omdat ze de meerderheid van de bevolking vormen in de buurt van de school, kunnen (kansarme) allochtone ouders in deze lokale context meer macht uitoefenen op de werking van de scholen, door deze scholen te verlaten en daardoor hun overleving in gevaar te brengen. Om te overleven moeten deze scholen zich dan ook aanpassen aan de lokale realiteit en conformeren aan de lokale dominante normen, die afwijken van de dominante normen in het onderwijssysteem.

Hypothetisch stellen we dat de institutionele omgeving van scholen in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt ook voordelig kan werken, omdat de school door de overheid niet verantwoordelijk gesteld kan worden voor de afwezigheid van (kansrijke) autochtone leerlingen. De inspectie van het Ministerie voor Onderwijs houdt immers expliciet rekening met de sociale en etnische samenstelling van de institutionele omgeving van scholen. Dit is ook de reden waarom case D wel wordt bekritiseerd voor het dalende aantal (kansrijke) autochtone leerlingen, omdat de institutionele omgeving van de school vooral (kansrijk) autochtoon is. Vanuit deze logica kan case C enkel verantwoordelijk gesteld worden voor een dalend aantal (kansarme) allochtone leerlingen.

Het belang van (symbolische) impressiemanagement strategieën impliceert ook dat de studies in inclusieve scholen zich niet enkel op pedagogische praktijken mogen richten. Op basis van onze empirische studie stellen we dat – naast de pedagogische – ook symbolische praktijken essentieel zijn, die erop gericht zijn om de dominante negatieve interpretaties van de inclusieve pedagogische praktijken te bestrijden door de negatieve aspecten ervan voor de school te minimaliseren en de positieve gevolgen voor de maatschappij te benadrukken.

11.4. Implicaties voor het deficitperspectief

Het belang van (symbolische) impressiemanagement strategieën om legitimiteit in de ogen van autochtone ouders te behouden, wijst ook op het gevaar van het deficitperspectief rond (kansarme) allochtone leerlingen (zie hoofdstuk 3, paragraaf 3.1.), dat de onderwijsliteratuur en zelfs het maatschappelijk debat domineert (Valencia, 1997). Onze bevindingen tonen aan dat wanneer scholen dit deficitperspectief (of 'deficitdenken') overnemen

- zoals in case B gebeurt - zij hun legitimiteit in de ogen van autochtone ouders verliezen en daardoor in de richting van concentratiescholen evolueren. Vooral culturele verklaringen bleken gevaarlijk, die etnische ongelijkheid in de prestaties verklaren door de (niet-veranderbare) culturele achtergrond van allochtone leerlingen.

Andere deficitverklaringen zijn mogelijk wel toepasbaar, maar enkel wanneer (veranderbare) contextuele verklaringen worden gegeven voor de etnische ongelijkheid in de prestaties. Deze contextuele verklaringen nuanceren immers de negatieve aspecten van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een inclusief beleid, door erop te wijzen dat de slechtere prestaties van (kansarme) allochtone leerlingen niet te wijten zijn aan een (niet-veranderbaar) gebrek aan vaardigheden.

Concreet denken we aan een lage SES en daarmee samenhangend een gebrek aan ondersteuning van ouders, wat door de school wel opgevangen (en dus veranderd) kan worden. Scholen zouden ook de studies kunnen benadrukken die wijzen op de rol van sociaal kapitaal (Israel e.a., 2001) en stellen dat extra steun buiten de familiale sfeer de etnische ongelijkheid in de prestaties kan verkleinen (Brewster & Bowen, 2004).

Daarnaast wordt in de studies rond het effect van een lage SES op etnische ongelijkheid in de prestaties ook gevonden dat dit gemedieerd wordt door de kost van het onderwijs, waardoor dit voor kansarme (allochtone) gezinnen minder interessant wordt (Bauer & Riphahn, 2004). Scholen zouden naar dit soort studies kunnen verwijzen om te argumenteren dat wanneer ze de kost van het onderwijs kunnen beperken, dit een positief effect zal hebben op de prestaties van (kansarme) allochtone leerlingen.

Verder zouden scholen kunnen verwijzen naar studies die aantonen dat de correlatie tussen SES en prestaties afhangt van de nationale context (Woessmann, 2004), wat opnieuw aantoont dat deze correlatie niet veroorzaakt wordt door een (niet-veranderbaar) gebrek aan vaardigheden van (kansarme) allochtone leerlingen.

Ook culturele integratie van (kansarme) allochtone ouders bleek samen te hangen met etnische ongelijkheid in de prestaties (Oomens e.a., 2003). Scholen zouden deze studies kunnen gebruiken om te argumenteren dat een betere aanpassing van deze ouders aan de cultuur van de autochtone groep,

zoals het overnemen van de taal, de prestaties van hun kinderen ten goede komt en dat de slechtere prestaties dus opnieuw niet te wijten zijn aan een (niet-veranderbaar) gebrek aan vaardigheden.

11.5. Implicaties voor de organisatieliteratuur

Via onze empirische studie kwamen we tot een onverwachte conclusie die implicaties heeft voor het model van Elsbach en Sutton (1992) en het neo-institutioneel perspectief in het algemeen, namelijk dat organisaties – om te overleven – in sommige lokale contexten moeten afwijken van de dominante normen in het institutionele veld (namelijk de macrocontext) waarin ze zijn ingebed.

De basisstelling van het model van Elsbach en Sutton (1992) is gebaseerd op het neo-institutioneel perspectief, namelijk dat organisaties zijn ingebed in een institutioneel veld waarin bepaalde normen, waarden en overtuigingen dominant zijn. Om legitimiteit te behouden en daardoor te kunnen overleven, moeten organisaties hun formele structuur aanpassen aan de dominante normen in het institutionele veld.

Deze basisassumptie houdt echter geen rekening met lokale verschillen binnen een institutioneel veld. Sommige organisaties kunnen ingebed zijn in een lokale context waarin andere normen, waarden en overtuigingen domineren. Welke normen domineren hangt af van de specifieke groep stakeholders van een organisatie. In het Vlaams onderwijssysteem domineren bijvoorbeeld de Vlaamse culturele normen en waarden van de (kansrijke) autochtone groep stakeholders. Sommige scholen zijn echter ingebed in een lokale context – namelijk een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt – waarin de (kansrijke) autochtone groep quasi afwezig is, waardoor de (kansarme) allochtone populatie de belangrijkste groep stakeholders wordt. In deze lokale context domineren andere culturele normen en waarden. Om legitimiteit te behouden in de ogen van de (kansarme) allochtone populatie, moeten organisaties hun formele structuur niet aanpassen aan de dominante normen in het institutionele veld, maar wel aan de dominante normen in de lokale context waarin de organisaties zijn ingebed.

Op basis van onze empirische studie stellen we dan ook dat het neo-institutioneel perspectief moet uitgebreid worden door het te combineren met het stakeholder perspectief, waardoor de bovenstaande redenering theoretisch onderbouwd kan worden. Het neo-institutioneel perspectief stelt dat organisaties – om hun legitimiteit te behouden en dus hun resources en overleving te waarborgen – zich (formeel) moeten aanpassen aan de dominante normen in het institutionele veld (Meyer & Rowan, 1977).

Het stakeholder perspectief is er echter op gericht om de factoren te identificeren die bepalen welke groep(en) stakeholders voor een organisatie belangrijk (of saillant) zijn (Mitchell e.a., 1997). Om te overleven moeten organisaties zich volgens dit perspectief vooral richten op de wensen van de saillante groep(en) stakeholders (op organisatieniveau), en dus niet – zoals volgens het neo-institutioneel perspectief – op de dominante normen in het institutionele veld. Eén van de factoren die bepaalt welke groep saillant is, is de macht die de groep stakeholders heeft over de organisatie. De groep met de grootste macht wordt de belangrijkste groep stakeholders waaraan organisaties zich moeten aanpassen om te overleven.

Op basis van onze empirische studie stellen we een integratie voor van het neo-institutioneel en stakeholder perspectief op organisaties. In lijn met het neo-institutioneel perspectief erkennen we het belang van dominante normen in een institutioneel veld. We gaan echter niet akkoord met de basisstelling dat organisaties zich (altijd) moeten aanpassen aan deze dominante normen om legitimiteit te behouden en daardoor hun resources en overleving te waarborgen. Gebaseerd op het stakeholder perspectief, stellen we dat organisaties kunnen (en moeten) afwijken van de dominante normen in het institutionele veld, maar enkel wanneer de groep stakeholders die de dominante normen steunt geen (of weinig) macht kan uitoefenen op de resources en overleving van de organisaties en dus niet saillant is.

Op basis van onze empirische studie vermoeden we immers dat scholen – als organisaties – zich niet noodzakelijk moeten aanpassen aan de (Vlaamse) dominante normen in het onderwijssysteem, maar enkel wanneer de (Vlaamse) autochtone groep stakeholders geen (of weinig) macht kan uitoefenen op de resources en overleving van de scholen. Dit was het geval voor case C, een school in een sociaal en etnisch gesegregerde buurt. De

lokale context van de school leidde ertoe dat niet de (Vlaamse) autochtone groep maar wel de verschillende allochtone groepen de meeste macht konden uitoefenen op de resources en overleving van de scholen. Om allochtone leerlingen (en hun ouders) – hun enige mogelijke klanten – te blijven aantrekken en daardoor hun overleving te waarborgen, moet case C beantwoorden aan de wensen van deze saillante groep stakeholders. Omdat case C dit niet (meer) ten volle doet – ze tracht immers een evenwicht te zoeken tussen de verlangens van autochtone en allochtone leerlingen (en hun ouders) – lijkt de school deze laatste groep te verliezen aan naburige scholen die een radicaler (individueel en cultureel gericht) pedagogisch beleid voeren. Het gevolg is dat het totale aantal leerlingen van de school sterk daalt, wat haar overleving op langere termijn in gevaar kan brengen. We stellen dus vervolgstudies voor die de inzichten van het neo-institutioneel en stakeholder perspectief integreren, en eventueel toepassen op de werking van inclusieve scholen.

Tabel 8 is een hypothetische constructie van ons model voor legitimiteitsmanagement van organisaties en de gevolgen daarvan op hun overleving, op basis van een synthese van het neo-institutioneel en stakeholder perspectief.

	De organisatie past haar formele structuren en procedures aan aan de dominante normen in het institutionele veld	De organisatie past haar formele structuren en procedures niet aan aan de dominante normen in het institutionele veld
Saillante stakeholders behoren tot de dominante groep (zoals kansrijke autochtonen)	Behoud van legitimiteit in de ogen van de dominante groep + overleving van de organisatie (case A)	Verlies van legitimiteit in de ogen van de dominante groep + gevaar voor overleving van de organisatie (case D)
Saillante stakeholders behoren tot niet-dominante groepen (zoals kansarme allochtonen)	Behoud van legitimiteit in de ogen van de dominante groep + gevaar voor overleving van de organisatie (case C)	Verlies van legitimiteit in de ogen van de dominante groep + overleving van de organisatie

Tabel 8: Een geïntegreerd model voor legitimiteitsmanagement van organisaties

In tegenstelling tot het neo-institutioneel perspectief stellen we dus in ons model dat wanneer organisaties hun formele organisatiestructuren en -procedures aanpassen aan de dominante normen in het institutionele veld, ze enkel kunnen overleven wanneer hun saillante stakeholders tot de dominante groep behoren. Wanneer hun saillante stakeholders niet tot de dominante groep behoren, moeten organisaties – om te overleven – met hun formele organisatiestructuren en -procedures afwijken van de dominante normen in het institutionele veld.

Case B hebben we niet in Tabel 8 opgenomen, omdat ze een uitzondering vormt op ons model. Deze case past doelbewust haar formele organisatiestructuren en -procedures aan aan de dominante normen in het institutioneel systeem, en haar saillante stakeholders behoren tot de

dominante groep. Toch slaagt ze er niet in om haar legitimiteit in de ogen van de dominante groep te behouden. We kunnen dit echter (deels) verklaren door het falen van de 'decoupling' strategieën, waarmee de school haar (informele) zorgcultuur verborgen tracht te houden voor de buitenwereld. De school wordt dus waarschijnlijk wel gepercipieerd als een zorgschool die afwijkt van de dominante normen.

Voor één combinatie in de tabel hebben we geen geschikte case gevonden in ons onderzoek. Hypothetisch kunnen we wel stellen dat dit een school in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt zou zijn, waarvan de saillante stakeholders door deze lokale context tot niet-dominante groepen behoren. Om aan de wensen van deze stakeholders te beantwoorden (en daardoor te kunnen overleven), stellen we dat deze school met haar formele organisatiestructuren en -procedures moet afwijken van de dominante normen in het institutionele veld.

11.6. Beperkingen van het empirisch onderzoek

In deze paragraaf willen we een aantal beperkingen aangeven van ons empirisch onderzoek, die mogelijk in (kwantitatieve) vervolgstudies kunnen worden opgevangen. We beschikten enkel over interne indicatoren van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders. Een rechtstreekse (kwantitatieve) bevraging van de buurt waarin de scholen zijn ingebed, had een nog sterkere aanwijzing kunnen bieden voor percepties rond het beleid en verworven legitimiteit van de scholen. Om deze reden stellen we vervolgstudies voor die de legitimiteit op andere manieren meten.

Toekomstig onderzoek zou ons model ook kunnen testen en verdere verfijningen kunnen aanbrengen. Zo hangt het effect van het legitimiteitsmanagement van een school waarschijnlijk ook af van het legitimiteitsmanagement van buurtscholen. Als alle scholen hier een gelijkaardig beleid rond voeren, zullen andere factoren bepalen welke scholen het meest gekozen worden door autochtone ouders en leerlingen. Als alle scholen bijvoorbeeld afwijken van de dominante normen in een lokale context waarin de saillante stakeholders tot de dominante groep behoren, verwachten we dat ze allen met legitimiteitsproblemen kampen. Door de leerplicht worden leerlingen (en hun ouders) echter verplicht om

toch voor één van deze (illegitieme) scholen te kiezen. Ons model kan niet verklaren welke scholen dan het meest gekozen worden en daardoor toch kunnen overleven, ondanks hun gebrek aan legitimiteit.

11.7. Implicaties voor het onderwijsbeleid in een quasi-onderwijsmarkt

Onze empirische studie bouwt verder op het resultaat van eerdere studies, die erop wijzen dat een quasi-onderwijsmarkt (zoals de Vlaamse) sociale en etnische ongelijkheid versterkt (Adnett & Davies, 1999; Hirtt e.a., 2007). Onze studie draagt bij aan deze bevinding door de mechanismen bloot te leggen (op schoolniveau), die leiden tot sociale en etnische segregatie tussen scholen in een quasi-onderwijsmarkt. Scholen met een inclusieve filosofie worden in een quasi-onderwijsmarkt vaak geconfronteerd met een verlies van legitimiteit, omdat hun legitimiteitsmanagement een uiterst complex proces is. Het verlies van legitimiteit leidt vervolgens tot een evolutie in de richting van een sociale en etnische concentratieschool, wat uiteindelijk de objectieve onderwijskwaliteit kan doen dalen. Wanneer hun totale aantal leerlingen blijft dalen, is het zelfs mogelijk dat deze scholen uiteindelijk moeten sluiten. Vanuit dit perspectief is het niet kiezen voor een inclusieve filosofie in een quasi-onderwijsmarkt een strategische keuze, wat kan verklaren waarom de meeste scholen eerder een exclusieve filosofie hanteren.

Op basis van onze bevindingen suggereren we verschillende maatregelen voor het onderwijsbeleid in quasi-marktsystemen op macroniveau, die we telkens zullen vergelijken met het recente werk van Nicaise en Desmedt (2008), waarin drie clusters van maatregelen worden voorgesteld voor de Vlaamse quasi-onderwijsmarkt. Een eerste cluster is het creëren van de randvoorwaarden voor een goede schoolloopbaan. Nicaise en Desmedt (2008) suggereerden dat het Vlaams beleid moet investeren in het verbeteren van de (buitenschoolse) leefomgeving van kansarme (vaak allochtone) kinderen via voorschools onderwijs, het krachtiger maken van de leeromgeving, en het drukken van schoolkosten. Daarnaast wordt in een tweede cluster gesuggereerd dat het onderwijssysteem zelf moet worden aangepast, door de rechten van kansarme leerlingen te verbeteren, de

sociale en etnische segregatie in het onderwijs af te bouwen, het curriculum te hervormen, het buitengewoon onderwijs af te bouwen, en pedagogische innovaties door te voeren. Een derde cluster ten slotte is het inbouwen van positieve discriminatie via een onderwijsvoorrangsbeleid (of extra financiering voor scholen met een groter dan gemiddeld aantal kansarme leerlingen), het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom, extra financiering voor het deeltijds onderwijs, en differentiatie strategieën in de klas (waarbij kansarme leerlingen meer aandacht krijgen).

Op basis van onze bevindingen wijzen we op aandacht voor de implementatieprocessen van deze voorgestelde maatregelen. Onze empirische studie toont aan dat inclusieve scholen een groot risico lopen om gepercipieerd te worden als scholen van lage kwaliteit. Het gevolg daarvan is een verlies van legitimiteit in de ogen van autochtone ouders, waardoor inclusieve scholen vaak autochtone leerlingen verliezen aan naburige (meer exclusieve) scholen. Op basis van onze bevindingen stellen we maatregelen voor die de competitie tussen scholen om autochtone leerlingen aan te trekken afzwakken. Maatregelen die de competitie versterken raden we ten stelligste af. Wanneer we de drie clusters van Nicaise en Desmedt (2008) afwegen op hun effect op de afzwakking of versterking van de competitie tussen scholen, besluiten we dat de tweede cluster een afzwakkend effect heeft en de derde cluster een versterkend effect.

In de tweede cluster wordt voorgesteld om het onderwijssysteem meer aan te passen aan de individuele en culturele noden van kansarme leerlingen. In lijn met deze maatregelen vonden we in onze empirische studie dat Vlaamse normen en waarden dominant zijn in het onderwijssysteem, waardoor scholen gedwongen worden om het cultureel kapitaal van etnische minderheden uit te sluiten om hun legitimiteit in de ogen van (autochtone) ouders te behouden. Scholen die wel het cultureel kapitaal van etnische minderheden opwaarderen, lopen het risico om hun legitimiteit te verliezen. We stellen daarom een aantal vaste regels voor alle scholen voor, die erop gericht zijn om aspecten van minderheidsculturen op te waarderen. Wanneer alle scholen op een gelijkaardige manier aandacht besteden aan minderheidsculturen, zullen scholen mogelijk minder geneigd zijn om vanuit

strategische overwegingen 'zo Vlaams mogelijk' te zijn, waardoor de situatie van (kansarme) allochtone leerlingen kan verbeteren.

Daarnaast bleek uit onze empirische studie dat scholen, die in het huidige onderwijssysteem openlijk uitkomen voor hun zorgbeleid, eveneens door (kansrijke) autochtone ouders worden geassocieerd met lage kwaliteit en daardoor gesegregeerd geraken. We stellen daarom voor om een aantal algemene regels voor wat betreft het zorgbeleid van scholen te implementeren.

Tot slot stellen we ook voor om het studieaanbod tussen scholen gelijk te stellen. Momenteel worden TSO/BSO-scholen vaak geassocieerd met lage kwaliteit, en geraken daardoor sociaal en etnisch gesegregeerd. We stellen dan ook een (minimale) herinvestering voor in ASO in deze scholen, om hun concurrentiekracht te versterken en op die manier de sociale en etnische segregatie tegen te gaan.

In tegenstelling tot de derde cluster van Nicaise en Desmedt (2008) stellen we geen maatregelen voor die gebaseerd zijn op het principe van positieve discriminatie, ten minste op schoolniveau. Op basis van onze empirische studie verwachten we immers dat het bevoordelen van scholen met een relatief groot aantal (kansarme) allochtone leerlingen, bijvoorbeeld via extra financiering, ertoe leidt dat deze scholen door hun explicieter inclusief beleid vaker gepercipieerd zullen worden als zorgscholen, wat hun concurrentiekracht met meer exclusieve scholen verder doet afnemen.

11.8. Specifieke implicaties voor het onderwijsbeleid in Vlaanderen

In tegenstelling tot extra financiering voor kansarme en etnisch diverse scholen (zoals dit onder het huidige GOK-beleid gebeurt), stellen we wel een alternatief systeem van subsidiëring voor alle scholen voor, op basis van 1) het aantal leerlingen, 2) het verwezenlijken van een etnische mix in overeenstemming met de etnische samenstelling van de buurt waarin scholen zijn ingebed, en 3) een goed uitgewerkt zorgbeleid. Op die manier worden de huidige 'witte' scholen aangemoedigd om hun exclusief beleid aan te passen en wordt de concurrentie tussen scholen om 'zo wit en exclusief mogelijk' te zijn dus afgezwakt.

Voor 'zwarte' scholen in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt moet een ander systeem van subsidiering worden toegepast, omdat zij geen etnische mix kunnen realiseren. De subsidiering die voor andere scholen zou worden gebruikt voor het belonen van een etnische mix, kan voor deze 'zwarte' scholen wel gebruikt worden om extra financiering te voorzien voor hun zorgbeleid. Door de inbedding van de scholen in een gesegregeerde buurt, heeft deze extra financiering immers geen effect op de segregatie van de scholen. Positieve discriminatie kan volgens ons dus wel voor 'zwarte' scholen in een sociaal en etnisch gesegregeerde buurt. De extra subsidies zouden dan bijvoorbeeld aangewend kunnen worden om in samenwerking met meer etnisch gemengde scholen projecten te realiseren, zodat de leerlingen uit 'zwarte' scholen eveneens in contact kunnen komen met (kansrijke) autochtone leerlingen.

We willen ook wijzen op het effect van het CLB (en andere organisaties met een doorverwijzingsfunctie) op de segregatie tussen scholen. Wanneer deze organisaties 'zwakkere' leerlingen enkel doorverwijzen naar een beperkt aantal scholen die gekend zijn om hun zorgbeleid, werken ze mee aan het in stand houden en versterken van de segregatie. Bijkomende opleidingen zouden erop gericht kunnen zijn om deze organisaties kritisch te laten reflecteren over hun rol, waardoor ze in de toekomst zelfs kunnen bijdragen tot de desegregatie van scholen. In het bijzonder denken we dat ook het LOP (of Lokaal Overleg Platform) een stuwende kracht kan zijn in het mee realiseren van deze desegregatie, omdat deze organisatie een expliciete rol heeft in het doorverwijzen van leerlingen tussen scholen.

Tot slot willen we wijzen op de algemene afwezigheid van een aantal inclusieve praktijken in het Vlaams onderwijs, zelfs in inclusieve scholen. Zo stelden we bijvoorbeeld vast dat slechts één van onze geselecteerde scholen een (informeel) personeelsbeleid voert in functie van de inclusieve filosofie en doelstellingen. Om haar legitimiteit te behouden weigerde zelfs deze school om een etnisch divers personeelsbestand na te streven. Vanuit de diversiteitsmanagement literatuur wordt er echter gewezen op het belang van deze inclusieve praktijk (Cox & Blake, 1991; Richard, 2000): om beter te kunnen inspelen op de noden van een etnisch divers klantenbestand, moeten organisaties ook hun personeelsbestand meer etnisch divers maken.

Op basis van deze inzichten stellen we dan ook voor om meer te investeren in de opleiding en werkgelegenheid van allochtone leerkrachten.

Daarnaast stelden we vast dat slechts één van onze scholen met individuele leerplannen werkt en leerlingen in functie van hun zwaktes en sterktes in verschillende jaren onderwijst. We zien dit als een zeer nuttige strategie, omdat leerlingen via deze strategie nog steeds gesorteerd kunnen worden in functie van hun vaardigheden, wat een dominante norm is in het onderwijssysteem. Tegelijkertijd laat deze strategie toe om 'zwakkere' leerlingen niet te vroeg uit te sluiten uit ASO, waardoor het watervalstelsel kan worden tegengegaan. Deze maatregel is minder radicaal dan het voorstel van Hirtt e.a. (2007) om ASO, TSO, KSO en BSO af te schaffen of pas te organiseren vanaf dat leerlingen 16 jaar zijn, maar waarschijnlijk even effectief.

11.9. Implicaties voor het beleid van inclusieve scholen in een quasi-onderwijsmarkt

Onze empirische studie toont aan dat inclusieve scholen in een quasi-onderwijsmarkt geconfronteerd worden met een spanning (of zelfs een paradox) tussen hun eigen inclusieve doelstellingen om allochtone leerlingen succesvol op te leiden enerzijds en de verwachtingen van belangrijke stakeholders (zoals autochtone ouders) om allochtone leerlingen en hun cultuur uit te sluiten anderzijds. Onze studie toont eveneens aan dat het omzeilen van deze spanning een uiterst complexe taak is voor scholen. Om de spanning succesvol te omzeilen, worden scholen gedwongen om hun radicale pedagogie (gericht op zorg en minderheidsculturen) enkel informeel of ambigu te implementeren (en daardoor minder zichtbaar te maken voor de stakeholders) en tegelijkertijd sterk te investeren in symbolische strategieën om de (dominante) negatieve interpretaties van hun etnisch diverse leerlingpopulatie en radicale pedagogie te manipuleren. Dit alles suggereert dat inclusieve scholen – om op lange termijn hun inclusieve doelstellingen te verwezenlijken – naast hun sterke interne inclusieve visie en werking eveneens zouden moeten investeren in hun reputatiebeleid.

Op basis van onze empirische studie stellen we dat inclusieve scholen hun goede reputatie in de ogen van autochtone ouders kunnen behouden door

met hun formeel beleid te conformeren aan de dominante normen in het onderwijssysteem via praktijken als het werken met niveaugroepen, het uitsluiten van minderheidsculturen in de formele sfeer, een streng formeel disciplinair beleid en het behouden van ASO. De radicale pedagogie gericht op zorg en minderheidsculturen kan enkel informeel en daardoor minder zichtbaar geïmplementeerd worden. Verder kunnen inclusieve scholen hun legitimiteit behouden via symbolische strategieën als het afwijzen van de verantwoordelijkheid voor hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogische praktijken door te verwijzen naar externe druk zoals de globalisering, het bestrijden van stereotypes rond allochtone leerlingen, en het wijzen op de voordelen van een etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogische praktijken voor de maatschappij, bijvoorbeeld door te verwijzen naar de interculturele competentie die enkel in inclusieve scholen kan aangeleerd worden. Het model in Figuur 2 kan een concrete leidraad vormen voor het reputatiebeleid van scholen.

12. Conclusie

In dit doctoraatsproefschrift wilden we een bijdrage leveren aan de onderwijsliteratuur rond inclusieve scholen. In tegenstelling tot de traditie binnen deze literatuur, focusten we niet op de interne pedagogische werking van deze scholen. We onderzochten wel hoe ze hun legitimiteit kunnen behouden in de ogen van autochtone ouders, in een onderwijssysteem waarin deze stakeholders een etnisch diverse leerlingenpopulatie en een (radicaal) inclusief beleid (gericht op zorg en minderheidsculturen) associëren met lage onderwijskwaliteit (en dus illegitimiteit). We argumenteerden dat legitimiteit in de ogen van autochtone ouders een noodzakelijke voorwaarde is voor de werking en overleving van inclusieve scholen op lange termijn, vooral in een quasi-onderwijsmarkt. Op basis van een meervoudige gevalstudie van vier inclusieve scholen, creëerden we een hypothetisch model voor succesvol legitimiteitsmanagement van inclusieve scholen. Volgens dit model kunnen inclusieve scholen hun legitimiteit in de ogen van autochtone ouders behouden, maar enkel wanneer ze een combinatie van conformisme/'decoupling' en (symbolische) impressiemanagement strategieën gebruiken. De kern van dit model is dat inclusieve scholen hun radicale pedagogische werking enkel informeel of ambigu (en daardoor minder zichtbaar voor stakeholders) kunnen implementeren en tegelijkertijd de (dominante) negatieve interpretaties van hun etnisch diverse leerlingenpopulatie en radicale pedagogische praktijken via symbolische strategieën moeten manipuleren. Dit model heeft implicaties voor verder onderzoek, evenals voor het beleid van overheden en scholen.

Referenties

- Abbot, L. (2007) Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle, *European Journal of Special Education*, 22, 391-407.
- Adnett, N., Bougheas, S. & Davis, P. (2002) Market-based reforms of public schooling: some unpleasant dynamics, *Economics of Education Review*, 21, 323-330.
- Adnett, N. & Davies, P. (1999) Schooling quasi-markets: reconciling economic and sociological analyses, *British Journal of Educational Studies*, 47, 221-234.
- Adnett, N. & Davies, P. (2003) Schooling reforms in England: from quasi-markets to co-opetition? *Journal of Education Policy*, 18, 393-406.
- Adnett, N., Bougheas, S. & Davis, P. (2002) Market-based reforms of public schooling: some unpleasant dynamics, *Economics of Education Review*, 21, 323-330.
- Agirdag, O. (2010) Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools, *British Journal of Sociology of Education*, 31, 307-321.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 295-308.
- Alvesson, M. & Billing, Y. D. (1998) *Understanding gender and organizations* (London, Sage).
- Andriessen, I., Phalet, K. & Lens, W. (2006) Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Angelides, P., Charalambous, C. & Charalambous, V. (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 19, 211-223.
- Archer, M. (1979) *Social origins of educational systems* (London, Sage).
- Arndt, M. & Bigelow, B. (2000) Presenting structural innovation in an institutional environment: hospitals' use of impression management, *Administrative Science Quarterly*, 45, 494-522.

- Ashforth, B. E. & Gibbs, B. W. (1990) The double-edge of organizational legitimation, *Organization Science*, 1, 177-194.
- Au, K. H. (1998) Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds, *Journal of Literacy Research*, 30, 297-319.
- Bankston, C. L. III & Zhou, M. (1995) Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youth in New Orleans, *Sociology of Education*, 68, 1-17.
- Barley, S. R. & Tolbert, P. S. (1997) Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution, *Organization Studies*, 18, 93-117.
- Barton, L. & Slee, R. (1999) Competition, selection and inclusive education: some observations, *International Journal of Inclusive Education*, 3, 3-12.
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2006) Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education, *Economic Letters*, 91, 90-97.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge* (New York, Doubleday).
- Berry, J.W. (1980) Acculturation as varieties of adaptation. In *Acculturation, theory, models and some new findings* (Colorado, Westview Press).
- Bitektine, A. (2011) Toward a theory of social judgments organizations: the case of legitimacy, reputation, and status, *Academy of Management Review*, 36, 151-179.
- Blair, M. (2002) Effective school leadership: the multi-ethnic context, *British Journal of Sociology of Education*, 23, 179-191.
- Blair, M. & Bourne, J. (1998) Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. Department for Education and Employment Publication Research Report RR59, London.
- Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967) *The American occupational structure* (New York, Free Press).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977) *Reproduction in education, society and culture* (London, Sage).

- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997) Towards an interactive acculturation model: a social psychological perspective, *International Journal of Psychology*, 6, 396-386.
- Boxenbaum, E. (2006) Lost in translation: the making of Danish diversity management, *American Behavioral Scientist*, 49, 939-948.
- Boykin, A. W. (2000) The talent development model of schooling: placing students at promise for academic success, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 3-25.
- Bradley, S. & Taylor, J. (2002) The effect of the quasi-market on the efficiency-equity trade-off in the secondary school sector, *Bulletin of Economic Research*, 54, 295-314.
- Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004) Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67.
- Browder, D. M. & Cooper-Duffy, K. (2003) Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in "No Child Left Behind", *The Journal of Special Education*, 37, 157-163.
- Brown, A. D. (1998) Narrative, politics and legitimacy in an IT implementation, *Journal of Management Studies*, 35, 35-58.
- Brown, K. E. & Medway, F. J. (2007) School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: a case study, *Teaching and Teacher Education*, 23, 529-540.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007) Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence, *Economic Policy*, 22, 781-861.
- Brunello, G., Giannini, M. & Ariga, K. (2004) *The optimal timing of school tracking*. Working Paper No. 955.
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1993) *The reforming organization* (London & New York, Routledge).
- Burch, P. (2007) Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: crafting a wider lens, *Educational Researcher*, 36, 84-95.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2005) Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture, *The International Journal of Inclusive Education*, 6, 1-16.

- Carter, P. L. (2003) *Inequality in the structure of cultural meanings: learning while "Black" and "Latino"* (Harvard University, Massachusetts). Paper in revise and resubmit status for the Sociology of Education.
- Cheng, Y. -C. (1996) *Effectiveness & school-based management* (London, Falmer Press).
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2008) Leadership for social justice in Hong Kong schools: addressing mechanisms of inequality, *Journal of Educational Administration*, 45, 724-739.
- Clark, E. R., Flores, B. B., Riojas-Cortez, M. & Smith, H. L. (2002) You can't have a rainbow without a tormenta: a description of an IHE's response to a community need for a dual-language school, *Bilingual Research Journal*, 26, 123-148.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999) Inclusive education and schools as organizations, *International Journal of Inclusive Education*, 3, 37-51.
- Coburn, C. E. (2004) Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom, *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Covaleski, M., Dirsmith, M. W. & Rittenberg, L. (2003) Jurisdictional disputes over professional work: the institutionalization of the global knowledge expert, *Accounting, Organizations and Society*, 28, 325-355.
- Cox, T. H. & Blake, S. (1991) Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness, *Academy of Management Executive*, 5, 45-56.
- Creed, W. E. D., Scully, M. A. & Austin, J. R. (2002) Clothes make the person? The tailoring of legitimating accounts and the social construction of identity, *Organization Science*, 13, 475-496.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003) The second generation in Europe, *International Migration Review*, 37, 965-986.
- Delrue, K., Loobuyk, P., Pelleriaux, K., Sierens, S. & Van Houtte, M. (2006) *Uit het verdomhoekje van het Vlaams onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs* (Gent, Academia Press).

- Demie, F. (2001) Ethnic and gender differences in educational achievement and implications for school improvement strategies, *Educational Research*, 43, 91-106.
- Demie, F. (2005) Achievement of Black Caribbean pupils: good practice in Lambeth schools, *British Educational Research Journal*, 31, 481-508.
- Denzin, N. K. (1970) *The Research Act in Sociology* (Chicago, Aldine).
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983) The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in institutional fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L. & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Driessen, G. (2001) Ethnicity, forms of capital, and educational achievement, *International Review. of Education*, 47, 513-538.
- Driessen, G., van der Slik, F. & De Bot, K. (2002) Home language and language proficiency: a large-scale longitudinal study in Dutch primary schools, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 175-194.
- Dronkers, J. (2010) *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op prestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data* (Maastricht, Inaugurale Rede).
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006) *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld.* (Antwerpen-Apeldoorn, Garant).
- Durden, T. (2008) Do your homework! Investigating the role of culturally relevant pedagogy in comprehensive school reform models serving diverse student populations, *The Urban Review*, 40, 403-419.
- Edelman, L. B., Abraham, S. E. & Erlanger, H. S. (1992) Professional construction of law: the inflated threat of wrongful discharge, *Law and Society Review*, 26, 47-94.
- Eisenhardt, K. M. (1989) Building theories from case study research, *Academy of Management Review*, 14, 532-550.
- Eisenhardt, K. M. & Graebner, M. E. (2007) Theory building from cases: opportunities and challenges, *Academy of Management Journal*, 50, 25-32.

- Eldering, L. & Knorth, E. J. (1998) Marginalization of immigrant youth and risk factors in their everyday lives: the European experience, *Child and Youth Care Forum*, 27, 153-169.
- Elsbach, K. D. & Sutton, R. I. (1992) Acquiring organizational legitimacy through illegitimate actions: a marriage of institutional and impression management theories, *Academy of Management Journal*, 35, 699-738.
- Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. (2006) Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa, *British Journal of Special Education*, 33, 121-130.
- Entorf, H. & Lauk, M. (2006). *Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison*. Working Paper No. 2182.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1993) Entry into school: the beginning school transition and educational stratification in the United States, *Annual Review of Sociology*, 19, 401-423.
- Epple, D., Newlon, E. & Romano, R. (2002) Ability tracking, school competition, and the distribution of educational benefits, *Journal of Public Economics*, 83, 1-48.
- Feinstein, L. & Symons, J. (1999) Attainment in secondary school, *Oxford Economic Papers*, 51, 300-321.
- Figlio, D. N. & Page, M. E. (2002) School choice and the distributional effects of ability tracking: does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51, 497-514.
- Foreman, P. & Whetten, D.A. (2002) Members identification with multiple-identity organizations, *Organization Science*, 13, 618-635.
- Forlin, C. (2004) Promoting inclusivity in western Australian schools, *International Journal of Inclusive Education*, 8, 185-202.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995) *Markets, choice and equity in education* (Buckingham, Open University Press).
- Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (2002) Implementation of inclusive education in Flemish primary schools: a multiple case study, *Educational Review*, 54, 47-56.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life* (New York, Anchor Books Doubleday).

- Golant, B. D. & Sillince, J. A. A. (2007) The constitution of organizational legitimacy: a narrative perspective, *Organization Studies*, 28, 1149-1167.
- Gordon, L. & Whitty, G. (1997) Giving the 'hidden hand' a helping hand? The rhetoric and reality of neoliberal education reform in England and New Zealand, *Comparative Education*, 33, 453-467.
- Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003) *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs* (Leuven, Steunpunt LOA).
- Hallinan, M. T. (2001) Sociological perspectives on Black-White inequalities in American schooling, *Sociology of Education*, 34, 50-70.
- Hanson, M. J, Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D. & Beckman, P. (1998) The culture of inclusion: recognizing diversity at multiple levels, *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 185-209.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rifkin, F. G. (2003) Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527-544.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2006) Does early tracking affect educational inequality and attainment? Differences-in-differences evidence across countries, *The Economic Journal*, 116, 63-76.
- Hermans, D. & Opdenakker, M. C. (2005) Allochtonen in het basis- en het secundair onderwijs in Vlaanderen. In *Steunpunt WAV en VIONA Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, Reeks De arbeidsmarkt in Vlaanderen* (Leuven, Garant).
- Hirsch, P. M. & Lounsbury, M. (1997) Ending the family quarrel: toward a reconciliation of old and new institutionalisms, *American Behavioral Scientist*, 40, 406-418.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007) *De school van de ongelijkheid* (Berchem-Antwerpen, EPO).
- Hollinsworth, D. (1998) *Race and racism in Australia* (Katoomba, Social Science Press).
- Howard-Grenville, J. A. & Hoffman, A. J. (2003) The importance of cultural framing to the success of social initiatives in business, *Academy of Management Executive*, 17, 70-84.

- Israel, G. D., Beaulieu, L. J. & Hartless, G. (2001) The influence of family and community social capital on educational achievement, *Rural Sociology*, 66, 43-67.
- Jacobs, D., Rea, A. & Teney, C. (2009) *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap* (Brussel, Koning Boudewijnstichting).
- Jacobson, S. L. (2008) Leadership for success in high poverty elementary schools, *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 23, 3-17.
- Johnson, L. (2007) Rethinking successful school leadership in challenging U.S. schools: culturally responsive practices in school-community relationships, *International Studies in Educational Administration*, 35, 49-57.
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2009) The acculturation orientations of Muslim primary-school children attending Flemish schools. Working Paper (Leuven, ECER)
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002) Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits, *International Journal of Inclusive education*, 17, 14-24.
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003) Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment, *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Karsten, S. (1999) Neoliberal education reform in The Netherlands, *Comparative Education*, 35, 303-317.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C. & Elshof, D. (2002) Schoolkeuze en etnische segregatie in het basisonderwijs, *Pedagogische Studiën*, 79, 359-375.
- Kugelmass, J. W. (2001) Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school, *International Journal of Inclusive Education*, 5, 47-65.
- Ladson-Billings, G. (1994) *The dreamkeepers: successful teachers of African American children* (San Francisco, Jossey-Bass).
- Ladson-Billings, G. (1995a) Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.

- Ladson-Billings, G. (1995b) But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy, *Theory Into Practice*, 34, 159-165.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988) Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments, *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Langley, A. (1999) Strategies for theorizing from process data, *Academy of Management Review*, 4, 691-710.
- Lee, D. (2001) The normal school and some of its abnormalities: community influences on anti-racist multicultural education developments, *Race, Ethnicity and Education*, 4, 63-82.
- Lee, V. & Burkam, D. (2002) *Inequality at the starting gate: social background and achievement at kindergarten entry*. Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Organization, New Orleans, LA.
- Loury, G. C. (1985) The moral quandary of the Black community, *The Public Interest*, 75, 19-31.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008) Educational transitions and differential learning environments: how explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes, *Child Development Perspectives*, 2, 99-106.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977) Institutional organizations: formal structures as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. & Wood, D. J. (1997) Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts, *Academy of Management Review*, 22, 853-886.
- Morris, J. E. (2004) Can anything good come from Nazareth? Race, class, and African American schooling and community in the urban South and Midwest, *American Educational Research Journal*, 41, 69-112.
- Nicaise, I. & Desmedt, E. (2008) *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (Mechelen, Plantijn).
- Nouwen, W. & Vandenbroucke, A. (2011) Schoolbeleid in het vermarkt Vlaams onderwijslandschap: over hoe de profilering en het

- aannamebeleid van basisscholen sociaal-etnische segregatie in de hand kan werken. Working Paper (Leuven, HIVA).
- Nouwen, W. & Vandenbroucke, A. (2012) Oorzaken van segregatie in het basisonderwijs: een perceptiegestuurde marktwerking met ongelijke machtsposities van ouders en scholen. In *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal* (Antwerpen-Apeldoorn, Garant).
- Odom, S. L. & Diamond, K. E. (1998) Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base, *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Ogbu, J. (1990) Minority education in comparative perspective, *Journal of Negro Education*, 59, 45-57.
- Oomens, S., Driessen, G. & Scheepers, P. (2003) Integratie van allochtone ouders en prestaties van hun kinderen: enkele allochtone groepen vergeleken, *Tijdschrift voor Sociologie*, 24, 289-311.
- Parker, S. W., Rubalcava, L. & Teruel, G. (2003) Language barriers and schooling inequality of the indigenous in Mexico. In *Who's In and Who's Out: Social Exclusion in Latin America* (Washington D.C., Inter-American Development Bank).
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Pekkala, S. (2006) Education policy and intergenerational income mobility: evidence from the Finnish Comprehensive School Reform. Working Paper No. 2204.
- Pelleriaux, K. (2001) *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij* (Brussel, VUB Press).
- Perna, L. W. & Titus, M. A. (2005) The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: an examination of racial/ethnic group differences, *Journal of Higher Education*, 76, 485-518.
- Pettigrew, A. M. (1990) Longitudinal field research on change: theory and practice, *Organization Science*, 1, 267-292.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978) *The external control of organizations: a resource dependence perspective* (New York, Harper & Row).
- Pratt, M. G. (2009) For the lack of a boilerplate: tips on writing up (and reviewing) qualitative research, *Academy of Management Journal*, 52, 856-862.

- Richard, O. R. (2000) Racial diversity, business strategy, and firm performance: a resource-based view, *Academy of Management Journal*, 43, 164-177.
- Roberts, L. M. (2006) Changing faces: professional image construction in diverse organizational settings, *Academy of Management Review*, 30, 685-711.
- 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, 787-814.
- Salisbury, C. L. & McGregor, G. (2002) The administrative climate and context of inclusive elementary schools, *Exceptional Children*, 68, 259-274.
- Scott, W. R. (2008) *Institutions and organizations: ideas and interests* (Los Angeles, Sage).
- Schein, E. H. (1996) Culture: the missing concept in organization studies, *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-240.
- Scheurich, J. J. (1998) Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color. Core beliefs and cultural characteristics, *Urban Education*, 33, 451-491.
- Schlenker, B. (1980) *Impression management* (Monterey, Brooks Cole).
- Shamai, S. (1992) Ethnicity and educational achievement in Canada: 1941-1981, *Canadian Ethnic Studies*, 24, 43-58.
- Simkins, T. (2000) Education reform and managerialism: comparing the experience of schools and colleges, *Journal of Education Policy*, 15, 317-332.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995) Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students, *Sociology of Education*, 68, 116-135.
- Stevenson, H. W. (1990) *Making the grade in mathematics* (Reston, VA, National Council of Teaching Mathematics).
- Strahan, D., Carlone, H., Horn S., Dallas, F. & Ware, A. (2003) Beating the odds at Archer Elementary school: developing a shared stance toward learning, *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, 204-221.

- Strang, D. & Meyer, J. W. (1993) Institutional conditions for diffusion, *Theory and Society*, 22, 487-512.
- Suchman, M. C. (2005) Managing legitimacy: strategic and institutional approaches, *Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Suddaby, R. & Greenwood, R. (2005) Rhetorical strategies of legitimacy, *Administrative Science Quarterly*, 50, 35-67.
- Tan, B. (1998) Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs, *Tijdschrift voor Sociologie*, 19, 169-197.
- Taylor, C. (2001) The geography of choice and diversity in the 'new' secondary education market of England, *Area*, 33, 368-381.
- Tedeschi, J. T. & Reiss, M. (1981) Identities, the phenomenal self, and laboratory research. In *Impression management theory and social psychological research* (New York, Academic Press).
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E. & Crul, M. (2003) The second generation in Belgium, *International Migration Review* 37, 1065-1090.
- Thornton, P. H. (2004) *Markets from culture: institutional logics and organizational decisions in higher education publishing* (Stanford, CA, Stanford University Press).
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. G. (1983) Institutional sources of change in the formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1935, *Administrative Science Quarterly*, 28, 22-39.
- Valencia, R. R. (1997) *The evolution of deficit thinking* (Londen, Falmer).
- Vandenberghe, V. (1999) Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35, 271-282.
- van der Wouw, B. A. J. (1994) *Schoolkeuze tussen wensen en realisering: een onderzoek naar verklaringen voor veranderingen in schoolkeuzepatronen vanuit het perspectief van de (etnische) segregatie* (Middelburg, Tandem Felix).
- Van Houtte, M. (2002) *Zo de school? Zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs* (Gent, Universiteit Gent).

- van Ours, J. C. & Veenman, J. (2003) The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherlands, *Journal of Population Economics* 16, 739-753.
- Wallin, E. & Berg, G. (1982) The school as an organization, *Journal of Curriculum Studies*, 14, 277-285.
- Westphal, J. C. & Zajac, E. J. (1994) Substance and symbolism in CEO's long-term incentive plans, *Administrative Science Quarterly*, 39, 367-390.
- Westphal, J. D. & Zajac, E. J. (2001) Decoupling policy from practice: the case of stock repurchase programs, *Administrative Science Quarterly*, 46, 202-228.
- Woessmann, L. (2004) How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States. Working Paper No. 1162.
- Yan, W. (1999) Successful African-American students: the role of parental involvement, *Journal of Negro Education*, 68, 5-22.
- Yin, R. (1984) *Case study research* (Beverly Hills, Sage).
- Yin, R. K. (2009) *Case study research: design and methods* (Thousand Oaks, Sage).
- Zanoni, P. & Mampaey, J. (in press) Achieving ethnic minority students' inclusion: a Flemish school's discursive practices countering the quasi-market pressure to exclude, *British Educational Research Journal*.
- Zimmer, R. (2003) A new twist in the educational tracking debate, *Economics of Education Review*, 22, 307-315.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Yu, M. (1999) The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *Qualitative Studies in Education*, 12, 157-174.
- Zucker, L. G. (1986) Production of trust: institutional sources of economic structure, 1840 to 1920. In *Research in Organizational Behavior* (Greenwich, CT, JAI Press).

Bijlage 1: Vragenlijst

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

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

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

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

Achtergrond respondent:

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

Algemene omschrijving van de school:

- 6) Kan u iets vertellen over de historiek van deze school?

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

Culturele diversiteit:

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

leerlingen van vreemde afkomst als van leerlingen van Vlaamse afkomst? Waarom?

- 18) Hoe zou u de relaties tussen de school en de ouders van leerlingen met vreemde afkomst omschrijven? *Kan u een voorbeeld geven van positieve en negatieve incidenten die zich ooit hebben voorgedaan?*

Inclusieve praktijken:

- 19) Kan u het beleid van de school in verband met culturele diversiteit schetsen? Welke initiatieven bestaan er?

Voor elk initiatief:

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

Checklist initiatieven

PEDAGOGIE:

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

Specifieke leermethodes in de klas

Ondersteunend personeel in en buiten de klas

Extra persoonlijke begeleiding op school (bijlessen) en buiten de schoolmuren (begeleiding thuis bij het huiswerk)

Betrekken van de ouders bij de begeleiding

Geïndividualiseerde leerplannen (leerplan op maat van de individuele leerling)

Begeleiding bij studiekeuze (ASO, TSO, KSO, BSO)

Medeleerlingen gebruiken als mentors

Stagiairs rekruteren als mentors

Focus op competenties en niet enkel op het remediëren van tekorten

Focus op "de hele leerling" met zowel aandacht voor de cognitieve als sociaal-emotionele behoeften

Aanbieden van keuze bij schoolse en buitenschoolse activiteiten

Sterke inter-persoonlijke relaties creëren tussen leerkrachten en leerlingen

DIDAKTIEK:

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

Groepswork, nadruk op samenwerken, leren als een sociale activiteit

Werken in kleine groepen

Geïndividualiseerde instructies (instructie op maat van de individuele leerling)

Nadruk op participatie van alle leerlingen

Theoretische kennis uit de lessen toepassen in de praktijk

De verantwoordelijkheid van de leerlingen benadrukken voor hun schoolsucces

TAALMANAGEMENT:

Wordt er aandacht besteed aan de taal van minderheidsleerlingen?

Welk beleid voert de school met betrekking tot de kennis van het Nederlands?

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

ONDERWIJSCURRICULA:

Wordt er in de curricula aandacht besteed aan culturele diversiteit?

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

MONITORING PRESTATIES EN EVALUATIES:**Hoe worden de prestaties van leerlingen opgevolgd?**

Maakt u een onderscheid bij de evaluatie van leerlingen met verschillende afkomst? Hoe?

Vergaderingen om de prestaties van de leerlingen te bespreken

Niet louter evalueren op basis van formele testen (ook bijvoorbeeld op basis van het oordeel van de leerkrachten)

SCHOOLCULTUUR:**Waarden:**

Nadruk op zorg

Nadruk op hoge prestaties voor alle leerlingen

Gerichtheid op steeds weer verbeteren van de organisatie om de prestaties van alle leerlingen te verhogen

Normenhantering:

Welke communicatiemiddelen worden er gebruikt naar leerlingen en andere actoren toe in verband met de normen van de school?

Schoolreglement: welke afspraken zijn er in verband met relaties tussen leerlingen? Tussen leerlingen en personeel?

Specifieke verwijzingen naar culturele diversiteit?

Wordt er opgetreden tegen vooroordelen of racistische gedragingen?

Hoe? Is er een formele procedure? Wie is erbij betrokken?

Wordt er aandacht besteed aan omgaan met culturele diversiteit?

Worden sociale relaties tussen leerlingen gestimuleerd? Hoe?

Voorbeelden: integreren van culturele gewoonten van minderheidsculturen (bijvoorbeeld de uiting van religie mogelijk maken), organisatie van multiculturele evenementen (bijvoorbeeld aandacht voor het islamitisch offerfeest op school), spanningen en regelrechte conflicten tussen culturen openlijk bespreken

PERSONEELSMANAGEMENT:

Rekruteringsbeleid

Cultuurgerelateerde vorming aan personeel

Extra persoonlijke begeleiding voor personeel

Focus op de specifieke competenties van het personeel met vreemde afkomst

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

Evaluatie- en promotiesystemen voor personeel

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

